

**ELS ASSESSORS DEL CEP EN LA FORMACIÓ PERMANENT DEL
PROFESSORAT NO UNIVERSITARI**

Tesi doctoral

AUTORA: Carme Pinya Medina

DIRECTORA: Maria Rosa Rosselló Ramon

Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació

Universitat de les Illes Balears

23 d'octubre de 2012

AGRAÏMENTS

« Tout producteur intellectuel est engagé dans un processus de reconnaissance. »
(Pierre Nora)

Agrair significa correspondre amb gratitud i això són paraules majors. Correspondre... no sé si jo mai arribaré a correspondre a moltes de les persones que m'han ajudat en aquest procés, per ara començaré per intentar-ho.

Els primers, els meus pares, que m'han ensenyat a creure en mi mateixa, que davant un *-No puc!* sempre m'han contestat amb un *-Clar que pots!* Gràcies a ells som com som. A en Joan pel suport incondicional, la moderació i la tranquil·litat. A la meva fillola, família i amics que han fet camí devora jo, us agraeixo els moments de desconexió que tant he necessitat.

Als directors de l'ICE i al Vicerector de Docència i Qualitat, que han contribuït al meu desenvolupament professional. Joan Jordi Muntaner, qui em va obrir les portes del món universitari i m'hi va fer guaitar i amb qui, a més d'una relació professional, he forjat una relació de veritable amistat. Lluís Ballester, qui em va possibilitar ser la coordinadora de la formació que va desembocar en aquesta tesi i em va permetre créixer dins l'ICE. Miquel F. Oliver amb qui he après l'entusiasme dels nous projectes i a qui, a més, li he d'agrair, com a director de la formació de formadors, que em permetés formar part del procés de disseny, desenvolupament i avaluació d'aquests cursos; i Juanjo Montaña, per creure en mi i donar-me ales per enfrontar nous reptes.

A Margalida Barceló, qui em va facilitar l'entrada al col·lectiu d'assessors, codirectora juntament amb Miquel F. Oliver dels cursos, amb qui he compartit inquietuds, dubtes i dilemes... Gràcies, i em permeto parlar per boca de molts, per la teva dedicació als assessors i assessores de formació permanent de professorat no universitari de les Illes Balears.

Als companys de l'ICE i del departament, pels ànims, les paraules de consol i de paciència, per la vostra preocupació i per l'eterna pregunta: *Com ho dus?* Aina gràcies, no només per la revisió!

Als assessors i assessores de formació, per oferir-me, sense demanar res a canvi, el vostre bagatge, una riquesa que mai no podré comptabilitzar ni agrair a bastament. He après molt de vosaltres, no només coneixements, també actituds i valors. M'heu contagiats un entusiasme digne d'admirar. Sense vosaltres res d'això no hauria estat possible.

A na Maria Rosa Rosselló, la meva directora de tesi, que a més, ha estat la millor guia que podia trobar en aquest camí. Gràcies per la teva generositat, per compartir amb mi els teus coneixements, per ensenyar-me el que sé i pel suport incondicional.

ÍNDIX GENERAL

INTRODUCCIÓ	17
MARC CONCEPTUAL	22
1. DEFINICIÓ DE CONCEPTES CLAU	22
1.1. Formació permanent del professorat	22
1.2. Desenvolupament professional	25
1.3. Treball en equip	32
1.4. Pràctica reflexiva	35
1.5. Transferència de la formació	37
2. LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT	41
2.1. Destinataris	45
2.2. Agents formatius	50
2.3. Objectius i continguts de la formació	54
2.4. Organització de la formació	56
2.5. Metodologia	60
2.6. Avaluació	62
3. LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT NO UNIVERSITARI DE LES ILLES BALEARS	71
3.1. Normativa reguladora	71
3.1.1. Decret 68/2001, de 18 de maig, pel qual es regula l'estructura i l'organització de la formació permanent del professorat de la comunitat autònoma de les Illes Balear	73
3.1.2. Ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 2 de gener de 2002, pel qual es regula a la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari	75
3.1.3. Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 13 de gener de 2004, de modificació de l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura, de dia 2 de gener de 2002, per la qual es regula la planificació i el	76

reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari	
3.1.4. Ordre de dia 5 d'agost de 2008, de la consellera d'Educació i Cultura, per la qual s'aprova el Pla quadriennal (2008-2012) de Formació Permanent	76
3.1.5. Ordre de dia 27 de gener de 2009, de la consellera d'Educació i Cultura, per la qual es regula l'estructura i el funcionament dels centres de professorat de les Illes Balears	83
3.1.6. Decret llei 5/2012, d'1 de juny, de mesures urgents en matèria de personal i administratives per a la reducció del dèficit públic del sector públic de la comunitat autònoma de les Illes Balears i d'altres institucions autonòmiques	83
3.2. Estructura organitzativa de la formació permanent del professorat no universitari a les Illes Balears	84
3.2.1. Conselleria d'Educació i Cultura	86
3.2.2. Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat	86
3.2.3. Servei de Formació Permanent del Professorat (SFPP)	87
3.2.4. Comissió de Formació Permanent de les Illes Balears	88
3.2.5. Els centres de professorat (CEP)	90
3.2.6. Les figures d'assessors i assessores de formació	100
3.2.7. Els centres docents	105
4. EL PROCÉS DE GESTIÓ DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT NO UNIVERSITARI	107
4.1. Recursos humans i econòmics	107
4.2. Fases del procés	108
4.2.1. Detecció de necessitats	109
4.2.2. Definició de prioritats formatives	111
4.2.3. Programa de formació	111
4.2.4. Desenvolupament de les activitats formatives	112
4.2.5. Seguiment i avaluació	112
4.3. Entitats col·laboradores	115
4.4. Reconeixement de la formació permanent	118

5. MODALITATS EN LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT NO UNIVERSITARI	122
5.1. Factors determinants en les modalitats de formació permanent	123
5.2. Classificació de modalitats formatives	125
5.2.1. Les modalitats formatives a les comunitats autònomes	129
5.2.2. Les modalitats de formació permanent del professorat no universitari a la comunitat de les Illes Balears	132
5.3. La formació en centres	136
5.3.1. Els Projectes d'Innovació Pedagògica sobre competències bàsiques	142
6. L'ASSESSOR O ASSESSORA DE FORMACIÓ	150
6.1. Funcions	153
6.2. Competències	157
6.3. Accés a la funció assessora	163
7. EL PROCÉS D'ASSESSORAMENT	166
7.1. Models d'assessorament	171
8. LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES	179
8.1. Definició	179
8.2. Implicacions educatives	184
8.3. El canvi als centres educatius	188
9. ELS CENTRES DE PROFESSORAT (CEP) DE LES ILLES BALEARS	191
9.1. El CEP de Palma, Jaume Cañellas	196
9.2. El CEP d'Inca	200
9.3. El CEP de Manacor	203
9.4. El CEP de Menorca	205
9.5. El CEP d'Eivissa	213
9.6. El CEP de Formentera	218

10. LA FORMACIÓ DE FORMADORS	221
10.1. La formació rebuda per els assessors i assessores de les Illes Balears	
10.1.1. Curs d'Expert Universitari en Formació de Formadors	223
10.1.2. Curs d'Expert Universitari en Formació de Formadors en la Intervenció en Centres	230
10.1.3. Curs de Formació de Formadors, Iniciació	236
10.1.4. Seminari Treball en equip al CEP: transferència i impacte	238
DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE L'ESTUDI	242
1. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ	242
2. ENFOCAMENT METODOLÒGIC	247
3. MOSTRA	255
4. INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES	262
4.1. L'entrevista	262
4.2. Grups de discussió a partir de les sessions del Seminari Treball en equip al CEP: transferència i impacte	265
4.3. Anàlisi de documents	266
5. ANÀLISI DE RESULTATS	268
5.1. Perfil personal i professional dels assessors i assessores de les Illes Balears	273
5.1.1. Perfil personal	274
5.1.2. Perfil professional	281
5.2. La trajectòria i incorporació dels assessors i assessores de formació als CEP de les Illes Balears	303
5.3. La feina de l'assessor de formació a les Illes Balears: funcions i competències	313

5.4. El context de feina dels assessors i assessores de formació de les Illes Balear	328
5.5. La intervenció assessora a partir de la formació en centres sobre competències bàsiques	358
5.6. La formació rebuda pels assessors en els darrers anys: concepcions, satisfacció, transferència i noves necessitats formatives	374
6. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS	392
6.1. Com són els assessors? Perfil personal i professional	393
6.2. Com arriben a ser assessors? Incorporació i trajectòria	405
6.3. Com és la feina d'assessor? Funcions i competències	410
6.4. Com és el context de treball de l'assessor? El CEP	415
6.5. Com intervenen els assessors? Formació en centres sobre competències bàsiques	420
6.6. Quina formació han rebut els assessors? Formació de formadors i competències bàsiques	428
7. REFLEXIONS FINALS	435
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	451
 ANNEXOS (CD)	
Pla Quadriennal	Annex 1
Permisos per a la recerca	Annex 2
Models de contracte per als assessors	Annex 3
Carpeta amb les transcripcions de les entrevistes i seminaris	Annex 4

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. El desenvolupament professional de múltiples cares (Escudero 1998)	28
Figura 2. Model del procés de transferència de Baldwin i Ford (1988), extret de (Moreno, 2009, p.51)	38
Figura 3. Cicle del disseny i realització d'un programa de formació (Amat, 1996, p.15)	57
Figura 4. Estructura organitzativa de la formació permanent del professorat. Elaboració pròpia	85
Figura 5. Distribució territorial de les Illes Balears per CEP. Elaboració pròpia	92
Figura 6. Estructures de coordinació del projecte Atlántida. (Herts, 2011)	144
Figura 7. Comparació entre tres modalitats d'intervenció assessora. (DfES, 2005)	175
Figura 8. Dissenyar un Pla Estratègic. (Oliver, Rosselló & De la Iglesia, 2012)	239
Figura 9. Reflexionar sobre la pràctica. (Oliver, Rosselló & De la Iglesia, 2012)	240
Figura 10. Desenvolupar un pla de millora. (Oliver, Rosselló & De la Iglesia, 2012)	240
Figura 11. Representació gràfica dels objectius d'estudi	243
Figura 12. Cronograma de l'estudi	253
Figura 13. Representació gràfica de població i mostra d'estudi	256
Figura 14. Representació gràfica de la distribució de la mostra per CEP	257
Figura 15. Representació gràfica de la distribució de la mostra per assessories.	258
Figura 16. Representació gràfica de la distribució de la mostra anys d'experiència assessora	259
Figura 17. Factors descriptius del perfil personal dels assessors i assessores de les Illes Balears	275

Figura 18. Factors descriptius del perfil professional dels assessors i assessores de les Illes Balears	282
Figura 19. Factors descriptius del treball desenvolupat per els assessors i assessores de les Illes Balears	314
Figura 20. Factors descriptius del context de feina dels assessors i assessores de les Illes Balears	329
Figura 21. Factors descriptius de la intervenció en centres en competències bàsiques	359
Figura 22. Factors descriptius de la formació rebuda pels assessors: satisfacció i aprofitament	375

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1. Caracterització de les diferents orientacions de formació permanent. Elaboració pròpia a partir de Marcelo (1999)	44
Taula 2. Diferents tipus d'avaluació, a partir de determinats criteris. Elaboració pròpia a partir d'escamilla (2009)	65
Taula 3. Cronologia del marc legislatiu de la formació permanent del professorat no universitari. Adaptat de Barceló (2009)	71
Taula 4. Breu resum dels capítols de l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 2 de gener de 2002, per la qual es regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari.	75
Taula 5. Funcions de l'avaluació de la formació comparativa entre autors. (Moreno, 2009)	113
Taula 6. Criteris per determinar les modalitats formatives (Imbernón, 2009)	124
Taula 7. Classificació de les modalitats segons els paràmetres bàsics. (Barceló, 2009)	126
Taula 8. Classificació de modalitats formatives segons les necessitats del professorat. (Loucks, 1987 en Marcelo, 1995, p.328, citats per Iranzo, 2002)	128
Taula 9. Classificació de modalitats formatives segons la seva incidència en el desenvolupament professional. Traducció i reproducció per Barceló (2009) de Jiménez (1995)	129
Taula 10. Modalitats de formació a l'estat espanyol. Elaboració pròpia a partir de Barceló (2009), Junta de Castilla y León (2008) i normatives estatals	130
Taula 11. Modalitats bàsiques segons la normativa vigent. Ordre de 2 de gener de 2002	132
Taula 12. Noves propostes del Pla 2008-2012 en modalitats de formació de les Illes Balears.	134
Taula 13. Modalitats formatives establertes a les instruccions dels centres de professorat curs acadèmic 2011-2012 (Conselleria	135

d'Educació, Cultura i Universitats. Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació Professional, 2011).

Taula 14. La formació en centres contrastada amb la modalitat curs. (Fernández, 1999, p.411)	139
Taula 15. Funcions associades als formadors.(Dal Miglio & Tramontano, 1999) citat a M. F. Oliver, 2007)	154
Taula 16. Competències dels assessors. (Vela, 2010)	161
Taula 17. Tres modalitats de la intervenció assessora. Traduït de (Hernández, 2008, p.7)	174
Taula 18. Models d'assessorament. Traduït de (Imbernón, 2007b)	175
Taula 19. Els centres de formació del professorat a diverses comunitats autònomes i a les Illes Balears. (M. F. Oliver, 2009, p.15).	193
Taula 20. Accions formatives de formació de formadors de les Illes Balears en els darrers anys. (Barceló, Oliver, & Pinya, 2011, p.161).	224
Taula 21. Resum de continguts, modalitat i durada del mòdul I. Curs d'Expert Universitari en Formació de Formadors.	226
Taula 22. Resum de continguts, modalitat i durada del mòdul II. Curs d'Expert Universitari en Formació de Formadors.	226
Taula 23. Resum de continguts, modalitat i durada del mòdul III. Curs d'Expert Universitari en Formació de Formadors.	227
Taula 24. Continguts, modalitat i durada del Curs d'Expert Universitari en Formació de Formadors en la Intervenció en centres.	231
Taula 25. Distribució de la mostra d'estudi per CEP	257
Taula 26. Distribució de la mostra d'estudi per assessories	258
Taula 27. Distribució de la mostra per anys d'experiència assessora	259
Taula 28. Distribució de la mostra segons la formació gaudida	260
Taula 29. Categories i subcategories d'anàlisi de dades	269
Taula 30. Relació entre objectius, preguntes de recerca i categories d'anàlisi	272
Taula 31. Gènere dels participants en l'estudi	276
Taula 32. Titulació dels participants en l'estudi	276
Taula 33. Àmbits dels assessors i assessores de les Illes Balears	278
Taula 34. Distribució de la mostra per CEP	278

Taula 35. Formació de formadors rebuda per els assessors i assessores participants de l'estudi	279
Taula 36. Semblances i diferències entre l'assessor i els mestres o professors	292
Taula 37. Comparativa entre les funcions determinades per normativa i les que desenvolupen realment els assessors.	315
Taula 38. Recull de les competències que ha de tenir un assessor segons la seva pròpia concepció	322
Taula 39. Comparació dels objectius del CEP de Palma marcats per normativa i els expressats per els assessors i assessores participants de l'estudi.	335
Taula 40. Comparació dels objectius del CEP d'Inca marcats per normativa i els expressats per els assessors i assessores participants de l'estudi.	342
Taula 41. Comparació dels objectius del CEP de Manacor marcats per normativa i els expressats per els assessors i assessores participants de l'estudi.	346
Taula 42. Comparació dels objectius del CEP de Menorca marcats per normativa i els expressats per els assessors i assessores participants de l'estudi.	351
Taula 43. Comparació dels objectius del CEP d'Eivissa marcats per normativa i els expressats per els assessors i assessores participants de l'estudi.	357
Taula 44. Recull de trets identificadors de les competències bàsiques.	360
Taula 45. Recull dels aspectes que descriuen la manera d'intervenir en centres.	364
Taula 46. Recull dels factors condicionants en una formació a centres	369
Taula 47. Recull d'aspectes positius i negatius de la formació de formadors	377
Taula 48. Recull d'aspectes positius i negatius de la formació sobre competències bàsiques segons el CEP de Palma	379
Taula 49. Recull d'aspectes positius i negatius de la formació sobre competències bàsiques segons el CEP d'Inca	381

Taula 50. Recull d'aspectes positius i negatius de la formació sobre competències bàsiques segons el CEP de Manacor	383
Taula 51. Recull d'aspectes positius i negatius de la formació sobre competències bàsiques segons el CEP de Menorca	384
Taula 52. Recull d'aspectes positius i negatius de la formació sobre competències bàsiques segons el CEP d'Eivissa	385
Taula 53. Recull de canvis desenvolupats arran de la formació	388
Taula 54. Recull de les necessitats formatives dels assessors i assessores de les Illes Balears	390
Taula 55. Relació de dificultats i propostes de millora de la xarxa de CEP	419
Taula 56. Factors que condicionen la intervenció assessora	426

ÍNDIX DE SIGLES

ICE	Institut de Ciències de l'Educació
CEP	Centre Educatiu de Professorat
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
DIEC	Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans
BOE	Bolletí Oficial de l'Estat
RD	Reial Decret
CPR	Centre de Professorat i Recursos
IB	Illes Balears
LOGSE	Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu
LOPEGCE	Llei Orgànica de la Participació, Avaluació i el Govern dels Centres Docents
LOE	Llei Orgànica d'Educació
CAIB	Comunitat Autònoma de les Illes Balears
UIB	Universitat de les Illes Balears
PIP	Projecte d'Innovació Pedagògica
SFPP	Servei de Formació Permanent del Professorat
TIC	Tecnologies de la Informació i la Comunicació
PGA	Programació General Anual
CAP	Certificat d'Aptitud Pedagògica
MEC	Ministeri d'Educació i Cultura
DP	Desenvolupament Professional
IES	Institut d'Educació Secundària
MRP	Moviment de Renovació Pedagògica
FAC	Formació a centres

DG	Direcció General
FP	Formació Professional
PF	Projectes de formació a centres
CCP	Comissió de Coordinació Pedagògica
CB	Competències Bàsiques
INEM	Institut Nacional de Treball
DeSeCo	Definició i Selecció de Competències
OCDE	Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic
EAP	Equip d'Assessorament Pedagògic
LIC	Assessor de llengua, interculturalitat i cohesió social
CREDA	Centre de recursos educatius per a deficients auditius
CEFIRE	Centres de formació, innovació i recursos educatius
CECU	Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats
PEC	Projecte Educatiu de Centre
ARCE	Agrupacions de Centres Educatius
CEO	Comissió
TAC	Tecnologies de l'Aprenentatge i el Coneixement

INTRODUCCIÓ

D'on i com sorgeix aquesta tesi doctoral? És una pregunta que jo sempre em faig quan algú em conta el seu procés de recerca. Em demano: com se li ha ocorregut estudiar això? Per això, començo d'aquesta manera el meu treball.

El tema de la formació permanent és el meu dia a dia, és el que ocupa gran part del meu temps professional, ja que mentre escric aquest treball som tècnic de formació a l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de les Illes Balears, i com diuen per casa meva, hi ha dues maneres d'escurar els plats: perquè quedin nets o pel simple fet d'escurar-los. Jo sol optar per la primera opció, ja que fer quelcom a consciència, amb uns objectius i un resultat satisfactori, t'alleugera la tasca i et reporta uns beneficis i satisfaccions que d'altra forma no haurien estat possibles. Així, em vaig implicar en el camp de la formació, no sols en la gestió del dia a dia, sinó en la recerca per millorar la pràctica i en les possibilitats d'acció que he tengut al meu abast per aportar, encara que fos, un granet d'arena.

En aquest context, es planteja, l'any 2008, conjuntament des de l'ICE i la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, la possibilitat de dur a terme una acció formativa per als assessors i assessores de formació permanent de professorat no universitari de les Illes Balears. La meva situació a l'ICE em permet formar part d'aquest procés com a coordinadora i, consegüentment, puc dur a terme un procés d'enriquiment i d'aprenentatge personal i professional que encara ara crec que no som capaç de mesurar.

A més, durant aquest període de formació -que dura dos cursos acadèmics i continua un tercer amb un seminari de continuïtat-, el model d'assessor canvia substancialment, i s'afegeix al seu repertori una tasca consistent en l'intervenció en centres, en la modalitat de formació en centres, sobre la novedosa temàtica de les competències bàsiques. Aquesta nova funció implica la posada en funcionament de noves empreses, l'aparició d'inseguretats, la possibilitat de fer nous aprenentatges, processos de canvi i reflexió... en definitiva d'un nou panorama objecte d'estudi.

Sense contextualitzar aquest procés hauria estat difícil entendre per què jo m'embarcava a estudiar els assessors de formació, sense formar part d'aquest col·lectiu i sense tenir possibilitat de fer-ho mai perquè, com veurem al treball, formen part dels cossos docents. Ara bé, he de confessar una altra motivació, i és l'enveja sana que m'han provocat com a professionals, com ells bé diuen, amb el privilegi de poder dur a terme processos d'intervenció als centres. I per què enveja? Serà perquè som una persona inquieta, inconformista, ambiciosa... que sovint m'he queixat del meu rol de gestora de la formació, tot reconeixent les meves mancances professionals, que m'haurien paralytat si algú m'hagués dit: *-La propera setmana faràs una formació en centres!*.

Començar a treballar amb aquest tema va ser feina fàcil, sobretot en el procés de recollida de dades; dur a terme entrevistes amb els assessors i assistir a totes les sessions de formació del seminari m'ha situat en un lloc privilegiat. Escoltar com els integrants d'un col·lectiu estan tan satisfets de formar-ne part, veure un equip de feina tan implicat i motivat, no ha fet més que alimentar la meva enveja i fer-me arribar a pensar: *-Jo en ser gran vull ser com ells!*

No sé si, a més d'aprendre tant, hauré estat capaç de reflectir i donar a conèixer el món dels assessors, les seves creences i concepcions, les seves preocupacions i victòries, els seus entrebancs i facilitats, els seus aprenentatges, els seus models, rols i funcions... Tot allò que m'he proposat a mode d'objectius i de preguntes de recerca i que han estat allò que ha guiat tot el procés dut a terme. No em toca a mi valorar-ho, però sí puc valorar la passió, implicació i motivació invertida, en ocasions amb matisos de dificultats i cansament, però com diu la dita mallorquina: *Qui té un bon padrí, té fet mig camí!* I jo amb això he tingut molta sort.

L'única recança que em queda en aquest treball és la situació que viuen els CEP actualment, com en aquest context socioeconòmic els CEP i els grans professionals que hi fan feina han estat víctimes de les retallades, amb unes conseqüències que ara no som capaços de valorar, però que els resultats de les quals es faran palesos en un parell d'anys. M'hauria agradat que aquest

treball vegés la llum en un altre moment, però les circumstàncies són les que són i no podem canviar-les.

La tesi doctoral que resumeix aquest procés està estructurada en cinc grans blocs:

- I. MARC TEÒRIC, en el qual hem intentat fer una revisió bibliogràfica el més acurada possible per establir els fonaments teòrics sobre els quals s'assenta la recerca.
- II. DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE L'ESTUDI, en el qual hem determinat els objectius i preguntes de recerca, hem explicat el disseny de l'estudi i hem aportat l'anàlisi de dades realitzat.
- III. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS, on presentem una interpretació de les dades recollides a partir del contrast amb la fonamentació teòrica, amb altres investigacions i amb l'experiència personal i professional.
- IV. CONCLUSIONS I PROSTES DE MILLORA, hem intentat comprendre la realitat dels assessors, extreure'n les conclusions i sistematitzar les reflexions dutes a terme durant tot el procés.
- V. LÍNIES DE CONTINUÏTAT I LIMITACIONS DE L'ESTUDI, hem intentat plasmar aquí quines han estat les limitacions de l'estudi i quins interrogants ens ha obert aquesta recerca, que esperam siguin punts de partida d'altres processos d'investigació

Amb tot, m'agradaria pensar que amb aquesta estructura hem pogut respondre als interrogants de partida i que hem pogut contribuir a ampliar el camp de coneixement.

MARC CONCEPTUAL

1. DEFINICIÓ DE CONCEPTES CLAU

Hem considerat adient establir un punt inicial de definicions per tal de definir les bases terminològiques del treball, per així esclarir conceptes i determinar-ne les pautes interpretatives. Tot i que la relació podia haver estat més àmplia, entenem que els conceptes clau són aquells considerats com a vertebradors del treball, aquells que es repeteixen més al llarg de l'estudi i aquells sobre els qual es recolza la investigació.

Aquests conceptes són: **Formació permanent del professorat; Desenvolupament professional; Treball en equip; Pràctica reflexiva i Transferència de la formació.**

1.1. Formació permanent del professorat

La formació permanent, avui dia, s'ha consolidat com a indispensable per al desenvolupament professional en qualsevol àmbit laboral, i per tant, dels mestres i professors. És més, des que es va introduir el terme d'aprenentatge al llarg de la vida (*lifelong learning*), la formació permanent va entrar en una nova conceptualització i cobrà importància. Els professionals de l'educació, com els de molts altres àmbits, necessitam una base formativa que es vagi reciclant a mesura que els continguts i la mateixa societat canvien.

Tal com al seu dia ja va assenyalar la UNESCO (1982), la formació permanent del professorat és un procés encaminat a la revisió i actualització dels coneixements, actituds i habilitats del professorat, que ve donat per la necessitat de renovar els coneixements per adaptar-los als canvis i avenços de la societat.

Com explica M. Oliver (1998) el terme *Educació Permanent* va començar a ser rellevant internacionalment amb els treballs presentats per la UNESCO durant

la dècada dels 70; a l'àmbit estatal, el concepte va adquirir la importància merescuda gràcies a la Llei General d'Educació (1970).

Dels informes i conferències publicats durant aquells anys, és interessant destacar la definició que en va difondre la Conferència Internacional de la UNESCO a Nairobi (1976), ja que va ser la conceptualització amb major acceptació per part del panorama internacional:

La expresión Educación Permanente designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo (...) La educación permanente, lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que pueden adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad. (UNESCO 1976, p.12).

El concepte i la seva significació van caure en l'oblit, fins que, als anys 90 del segle XX va tornar a aparèixer amb empena i sovint, com assenyala Oliver (1998), amb una nova denominació: aprenentatge al llarg de la vida. Aquest ha estat un concepte que ha arrelat amb força en el panorama educatiu durant els darrers anys; cada vegada més la comunitat educativa està totalment conscienciada de la necessitat de reciclar-se contínuament, de formar-se per millorar i per innovar i, en definitiva, de seguir aprenent durant tota la vida i, així, aconseguir un veritable desenvolupament professional i una qualitat de la docència en general.

Des d'aleshores diversos autors han aportat definicions del concepte. A continuació presentam algunes definicions d'acord amb allò que nosaltres entenem per formació permanent del professorat:

Imbernon (1998), al seu llibre *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, parla del significat de la formació permanent del professorat, lligat a algunes idees clau:

- Entén que la formació permanent és igual al desenvolupament professional del professorat, és a dir, que una premissa no es pot donar sense l'altra.
- Defineix la formació permanent com un aprenentatge constant, proper al desenvolupament d'activitats professionals i a la pràctica professional i des de la pràctica mateix.
- Defensa que la formació engloba diferents components: cultura, context, coneixement disciplinar, ètica, competències metodològiques i didàctiques i que tots ells s'han de prendre en consideració.
- Parla d'una formació necessàriament centrada en la pràctica educativa.

Uns anys després, el mateix autor la defineix com tota aquella intervenció que provoca canvis en el comportament, la informació, els coneixements, la comprensió i les aptituds del professorat en actiu. Assenyala, també, que segons els organismes internacionals la formació implica l'adquisició de coneixements, actituds i habilitats relacionades amb el camp professional. (Imbernon, 2007).

Segons Pellejero (2010) la formació permanent abraça des que començam a configurar la nostra identitat professional fins al final de la nostra vida laboral; i es basa en les pròpies experiències. Aquesta formació té com a objectiu el perfeccionament de la pràctica educativa de manera que incideixi en la millora dels rendiments de l'alumnat i en el seu desenvolupament personal i social.

A. de la Cruz (1999) parla de la formació permanent del col·lectiu educatiu: "hoy se asume que la función docente y las tareas que comprende son tan complejas, difíciles y retadoras que exigen un entrenamiento específico y sistematizado y que aprender a enseñar es una tarea que requiere entrenamiento, apoyo y supervisión en sus primeras etapas" (p. 241)

L'Ordre de dia 2 de gener de 2002, per la qual es regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari, al Capítol I, article 1 presenta el següent concepte de formació permanent:

“Es considera formació permanent del professorat el conjunt d’accions que contribueixen a millorar la preparació científica, didàctica i professional dels docents en l’àmbit de l’ensenyament no universitari” (p. 577)

Existeixen gairebé tantes definicions com autors especialistes en el tema i gairebé totes les definicions consultades tenen una característica comuna: entenen la formació permanent com el canvi i la millora de la pràctica professional. Des d’aquest punt de coincidència anirem construint la resta del marc teòric.

1.2. Desenvolupament professional

Actualment ha aparegut amb força un concepte relacionat amb el terme d’aprenentatge permanent: desenvolupament professional. Autors com Shulman (1998) aborden la caracterització professional de l’ensenyament des de l’interès de l’anàlisi de les relacions entre formació i professionalitat.

Alguns autors com Oliver (2009) defensen el terme de desenvolupament professional com una ampliació del punt de mira de la formació permanent del professorat.

Abans d’entrar en matèria per respondre la pregunta clau, *què entenem per desenvolupament professional?* pensam que és oportú aturar-se a aclarir què significa desenvolupament i què significa professional, ambdós termes de manera independent.

El diccionari de la llengua catalana de l’Institut d’Estudis Catalans¹ defineix el terme *desenvolupar* com: “Fer passar per una sèrie d’estats successius cadascun dels quals és preparatori de l’immediat següent, fer canviar gradualment d’un estat a un altre de més perfecte, de més complex”. Per tant, estam davant l’accepció del terme *desenvolupament* que implica un avenç i un canvi cap a quelcom millor o superior.

¹ Institut d’Estudis Catalans (2007) Diccionari de la llengua catalana. 2a edició. Barcelona: Enciclopèdia catalana, Sau i Edicions 62, S.A.

La professionalitat és un concepte lligat a determinats factors o característiques que varien, no de manera considerable, a parer d'uns sociòlegs o d'uns altres. Veiem, a tall d'exemple, dues maneres de definir un professional:

Segons Fernández (2006) des dels estudis clàssics de la sociologia de les professions, s'entén que una ocupació laboral es considera professió quan:

- Té habilitació professional o formació específica, dirigida i sancionada en la seva validesa.
- Té regulació pròpia que marca el seu eficaç desenvolupament.
- Es regeix per un codi de deontologia professional que recull les normes ètiques per a l'exercici de la tasca.
- Està orientada a un objectiu social valuós, del qual es responsabilitza.
- Proporciona la base econòmica a les persones que s'hi dediquen, en condicions de prestigi social.

Tenorth (1988) aporta com a característiques d'una activitat professional:

- Dedicació a temps complet
- Existència de vocació
- Adaptació a una estructura organitzativa específica per al seu desenvolupament
- Formació especialitzada per al seu exercici
- Orientació de l'activitat cap a la resolució de problemes substancials de la societat
- Autonomia del col·lectiu que l'exerceix com a grup professional

Hoyle (1995) en fa un recull més acurat i exigent i marca com a criteris de professionalització:

- Funció social
- Destreses especialitzades
- Exercici en situacions de complexitat

- Importància de l'experiència per a l'aprenentatge
- Cos de coneixement específic, que implica un llarg període de formació
- Socialització en els valors professionals durant el període formatiu
- Ajustament del desenvolupament a un codi ètic centrat en els interessos dels clients/usuaris
- Llibertat de formulació de judicis per a la valoració dels problemes pràctics
- Regulació interna del col·lectiu amb alt grau d'autonomia davant l'Estat
- Alt prestigi i alt nivell de remuneració

Ara la pregunta és: són característiques que donen plenitud a la professió docent? Actualment aquest és un aspecte molt debatut, en el qual no entrarem perquè no és objecte del present estudi, tot i que el lector que en vulgui fer cinc cèntims pot adreçar-se a obres com la de Marcelo, C. (2011); o Vélaz de Medrano, C.; Vaillant, D. (2009), entre d'altres.

Tornant al concepte de desenvolupament professional com a terme més *holístic* que la formació permanent, s'ha de tenir en consideració que no totes les persones duen a terme un desenvolupament professional de la mateixa manera; les etapes o seqüències que segueixen no són lineals ni iguals per a tothom, sinó que s'estableixen com un camí personal a recórrer. Qualsevol docent de les diferents etapes educatives recorre un camí constant d'errades, millores, aprenentatge, retrocessos i canvis. La professió docent no és una tasca estàtica en el temps, sinó que l'individu va passant per diferents etapes o estadis que li suposen un repte constant. Ara la pregunta és: qualsevol mestre o professor passa per un procés de desenvolupament professional? Nosaltres creiem que no, com veurem a continuació el desenvolupament professional té múltiples cares i infinitat de factors que el condicionen, malauradament mestres i professors poden, fins i tot, desenvolupar la seva carrera docent als centres sense dur a terme un procés de millora i creixement professional.

Pel que fa al desenvolupament professional, els diferents autors revisats coincideixen en el fet que es tracta d'un procés complex, *holístic* i discontinu.

Escudero (1998) assenyala que el desenvolupament professional té múltiples cares i les exposa a partir del gràfic següent:

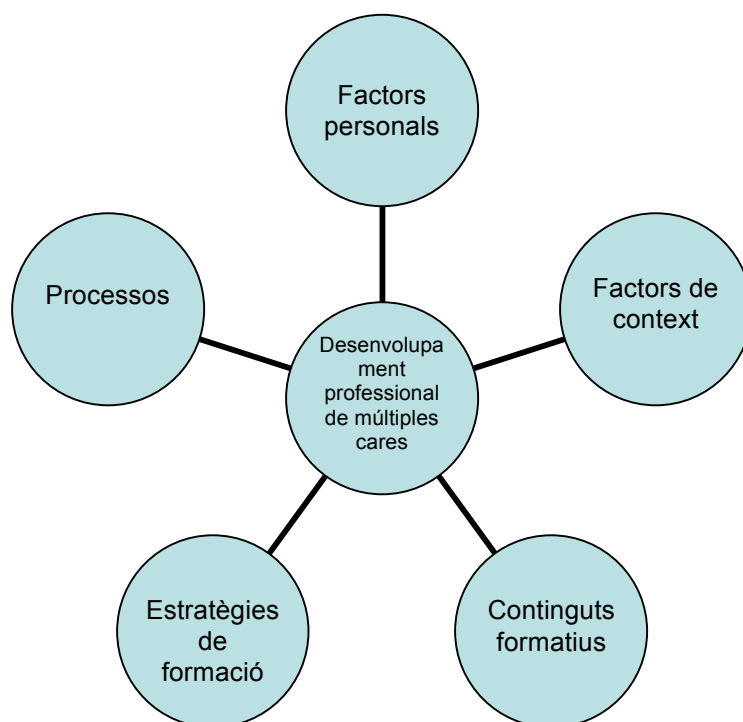


Figura1. El desenvolupament professional de múltiples cares. Escudero (1998)

Day (2005) assenyala que el desenvolupament professional es pot configurar a través d'un aprenentatge natural i evolutiu, o bé oportunista o resultant d'una planificació prèvia.

En el cas de la professió docent, no es pot obviar el tema del desenvolupament professional: la naturalesa de l'ensenyament com a tal exigeix un cert compromís per part dels docents i una formació permanent al llarg de tota la seva carrera (Day, 2005).

Per concretar més el concepte, presentarem diferents definicions del terme *desenvolupament professional* docent a partir de diferents autors:

El desenvolupament professional és un procés gradual mitjançant el qual la professió es desenvolupa per mitjà de l'acumulació de descobriments i

aprenentatges individuals. S'afegeixen i s'aprenen noves tasques i conceptes, sols i en combinació, al conjunt d'activitats relacionades amb la professió (Freixas, 2002, p.106)

El desarrollo profesional debe cumplir tres necesidades: la necesidad social de un sistema educativo eficaz y humano capaz de adaptarse a la evolución de las necesidades sociales; la necesidad de encontrar formas de ayudar al *staff* educativo a mejorar el potencial personal, social y académico de los jóvenes; y la necesidad de desarrollar y mejorar el deseo del profesor de vivir una vida personal satisfactoria y estimulante (Joyce, 1980, p.20)

El concepto de desarrollo profesional de los profesores presupone un enfoque que valora el carácter contextual, organizativo y orientado al cambio. Este enfoque ofrece un marco de implicación y resolución de problemas escolares desde una perspectiva de superación del carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del profesorado (Marcelo, 1990, p. 571)

Fernández (2006) parla de tres factors base pel que fa al desenvolupament professional docent: desenvolupament adult, acumulació d'experiència i formació.

Oliver (2009) exposa les característiques del desenvolupament professional:

- Vinculació amb la formació inicial (tant per part del professor novell com de l'expert)
- Relació entre la teoria i la pràctica
- Protagonisme del receptor de la formació com a gestor i artífex del procés
- Continu al llarg de tota la vida i no sols en moments concrets
- D'acord amb el context
- De forma cooperativa i a partir de la investigació

Tot i això, el desenvolupament professional del docent ve donat per molts elements contextuais i circumstancials que el condicionen: l'experiència anterior, la formació, el lloc de feina, el clima de treball, la cultura on s'insereix, els companys, l'entorn... Per tant, és complex intentar definir quins són els factors que poden determinar un millor desenvolupament professional, atès que dependrà de cada individu i de les pròpies característiques personals i professionals, així com del context en el qual s'emmarca. El col·lectiu de professorat és molt divers, en realitat, poden existir tants processos de desenvolupament professional com docents hi hagi en la institució; cada individu es desenvolupa al seu ritme i d'acord amb el seu nivell de maduresa professional i personal.

D'altra banda, cal comentar la visió de distints autors respecte al lligam entre formació permanent del professorat i desenvolupament professional. En són algunes mostres:

Históricamente, formación y desarrollo profesional han sido considerados de manera aislada, no como conceptos antinómicos, sino como dos caras de la misma moneda: una comprendía la cultura que se debía desarrollar y otra la técnica o competencia que debía aplicarse. (...) en la actualidad resulta obsoleto, ya que se analiza la formación en una síntesis que engloba diversos componentes (cultura, contexto, conocimiento disciplinar, ética, competencia metodológica y didáctica) y como un elemento imprescindible para la socialización profesional en una determinada praxis contextualizada. Formación y desarrollo forman, pues, un tándem necesario para el desempeño de la profesión educativa (Imbernon, 1998, p.12).

La nostra opinió és que existeixen dues línies de formació permanent del professorat: una que veritablement potencia el desenvolupament professional i a la qual hi assisteix aquell col·lectiu interessat a aprendre i millorar la pròpia pràctica docent; i, una altra, que s'estructura només sota l'objectiu d'aconseguir certificació de crèdits que configurin mèrits, sexennis o simplement una ampliació del propi currículum.

És en aquest primer sentit en el qual lligam de manera indiscutible formació permanent i desenvolupament professional; Iranzo (2002) ho exposa de la manera següent: “Aparece con fuerza la necesidad de concebir la formación permanente del profesorado como aquella capaz de ser un motor de desarrollo profesional para el cambio educativo” (p. 132)

Hem de tenir en compte que desenvolupament professional i formació permanent constitueixen factors indispensables per mantenir i elevar la qualitat del professorat (Day, 2005). De fet, cada vegada més, agafa força una premissa que entén que la qualitat docent del professorat s'hauria de lligar a tot un sistema d'incentius vinculat al propi desenvolupament professional i basat en la formació permanent que ha aprofitat i certifica aquest professorat; s'hauria de lligar també a una certa transferència de la formació? És suficient cursar accions formatives o hem de parlar d'aplicació a la pràctica durant un període de temps continuat per referir-nos a veritable desenvolupament professional? Al nostre parer, es pot establir una interdependència entre desenvolupament professional i transferència de la formació.

La formació permanent del professorat suposa una font constant d'aprenentatges que poden desembocar en un canvi en la pròpia tasca docent; és més, la majoria dels programes formatius que s'ofereixen en l'actualitat tenen com a principal objectiu provocar una aplicació pràctica dels continguts del curs i, consegüentment, una millora i un augment de la qualitat de la docència.

En conclusió, som del parer que el desenvolupament professional en l'àmbit docent és quelcom necessari i implícit a la professió, i que conceptes com: formació permanent del professorat, professió docent, innovació educativa, qualitat docent o bones pràctiques docents, hi estan totalment relacionats i formen part de la seva naturalesa com a concepte.

1.3. Treball en equip

Abans de començar, és important conceptualitzar què significa el terme *equip* o *grup*, ja que ambdós són emprats de manera indiscriminada:

Segons el DIEC, equip: “ m. [LC] Grup de persones organitzat per a un objecte determinat” i grup: “m. [AN] [AR] Conjunt de persones o de coses formant com una unitat dins un conjunt més nombrós o complicat, pel fet d'estar més juntes, més íntimament unides, tenir certes semblances, una característica comuna”.

“Es el conjunto de personas que, reunidas en un lugar y tiempo determinado, se ocupan de una tarea que les exige asumir funciones e interactuar para el logro de una meta.” (Ferreiro & Calderón, 2006, p.148)

“Un grupo consiste en una pluralidad de personas, interrelacionadas por desempeñar cada una un determinado rol, definido en función de unos objetivos comunes, más o menos compartidos, y que interactúan según un sistema de pautas establecidas.” (Munné, 1987, p.168)

Els aspectes que caracteritzen un grup són (Ballenato, 2005, p.24):

- Interacció
- Interdependència
- Finalitat
- Percepció
- Motivació
- Organització
- Actitud
- Estabilitat

Sabem, així, que per ser un grup s'han de tenir en compte una sèrie de condicions i que han de tenir després, per funcionar com a grup, una sèrie de tasques, funcions i característiques.

Actualment és gairebé impossible trobar un àmbit laboral on no es dugui a terme treball en equip. Gran part dels aprenentatges que feim al llarg de les nostres vides es desenvolupen en el si d'un o més grups. Així, treballar en equip es converteix en una necessitat, més que no pas en una pràctica freqüent. (Cano, Rubio, & Serrat, 2010)

A partir d'aquí podem parlar de treball en grup o en equip i, fins i tot anar una mica més lluny i endinsar-nos en el treball cooperatiu, tot i que el treball en grup es pot donar sense que sigui de manera cooperativa.

El mateix diccionari de la llengua catalana estableix diferències entre el treball en equip i el treball cooperatiu –o col·laboratiu–:

Treball en equip: “Grup de persones organitzat per a un objecte determinat”

Treball cooperatiu: “Prendre part amb els altres en una obra feta en comú”

Per explicar-ho als nostres alumnes, sovint empram una metàfora visual. El treball en equip es podria representar mitjançant una cadena, mentre que el treball cooperatiu s'hauria de representar com a una trunyella ben equilibrada.

Però tot cercant alguna forma més seriosa de diferenciar-ho, trobam les característiques del treball col·laboratiu que aporta (Echazarreta, Prados, Poch, & Soler, 2009):

- Existeix una forta relació d'interdependència entre els membres, ja que els resultats són de tots els membres.
- La responsabilitat és individual de cada component per arribar a la meta final.
- Els grups són heterogenis pel que fa a les habilitats i capacitats de cada membre.
- Tots els membres tenen la seva part de responsabilitat en l'execució de les accions en el grup.
- La responsabilitat de cada membre és compartida.

- Es persegueix l'assoliment d'objectius per mitjà de la realitat individual i grupal de tasques.
- Hi ha interdependència positiva entre els subjectes.
- Exigeix habilitats comunicatives, relacions simètriques i recíproques, i el desig de compartir la resolució de tasques.

Ovejero (1990) destaca un aspecte important respecte al treball col·laboratiu: un membre sols assoleix els seus objectius si la resta de components del grup també ho fa. I nosaltres afegiríem, el grup només aconseguirà la seva meta, si cada un dels membres aconseguix els seus objectius i s'hi coresponsabilitza. De fet, Pujolàs (2008) assenyala que perquè el treball en equip sigui eficaç primer cal que els participants tinguin clar quins són els objectius que persegueixen. Unir-se per assolir-los millor equival a incrementar la interdependència positiva.

Una vegada establertes les diferenciacions entre conceptes, a partir d'ara en aquest treball parlarem de treball en equip o en grup de manera equivalent, i ens referirem a cooperatiu en el sentit que defensen O'Donnell & King (1999). En la part metodològica, quan a l'entrevista es fa referència al treball en equip que es fa ens referim sempre des d'una perspectiva cooperativa.

Per acabar i establerts els límits terminològics, concretarem el concepte de treball en equip cooperatiu:

“és la sinergia que es duu a terme entre individus o grups d'individus que, mitjançant una dinàmica de treball adequada, assoleixen millor uns objectius determinats, que possiblement no haurien assolit per separat, o bé que ho fan optimitzant més els propis recursos.” (López, 2009, p.2)

Com assenyala Pujolàs (2008) el treball en equip no sols és un mètode en si mateix, o un recurs, sinó que també és un contingut més. De fet, el treball en equips cooperatius és un marc ideal per al diàleg i la convivència i, segons quedarà reflectit posteriorment, saber treballar en equip de manera cooperativa és una competència indispensable en el desenvolupament del perfil d'assessor.

En el nostre cas, en aquest treball, parlarem de treball en equip o en grup, i només ens referirem a treball cooperatiu quan s'acompleixin els trets diferencials que acoten aquest darrer terme.

1.4. Pràctica reflexiva

La justificació de l'aparició d'aquest concepte clau radica en el fet que la mostra d'aquest estudi va dur a terme uns processos formatius, que comentarem al llarg d'aquest treball, en els quals es varen establir les bases d'aquesta metodologia com a possible eina d'intervenció en els centres educatius; i, consegüentment, és un terme que anirà apareixent amb assiduitat i que creim convenient revisar.

Segons defensen alguns autors, el concepte de professional reflexiu s'atribueix a Donald Schön, tot i que sembla que va ser Dewey qui podria haver posat els fonaments del concepte.

Perrenoud (2004a) en parla d'una manera general, definint la pràctica reflexiva com una acció permanent i s'inscriu dins d'una acció analítica; tots reflexionam en l'acció o sobre l'acció.

La pràctica reflexiva és una metodologia de formació que parteix de la pròpia experiència, de la reflexió sobre la pròpia pràctica, d'analitzar-la per a després construir-la conjuntament en equip. (XTEC, 2011)

Esteve (2004) parla ja d'una modalitat de formació del professorat que estableix un punt de relació entre la realitat docent, la teoria i la investigació d'aula; des d'un vessant pràctic i comptant amb l'experiència personal.

Des d'aquesta perspectiva la reflexió és la pedra angular que guia la modificació de la pròpia pràctica. (Flores & Tonantzin, 2006)

Les característiques que defineixen millor l'orientació de la pràctica reflexiva són (Practicareflexiva.pro, 2011):

- Paradigma formatiu que parteix de la pràctica i té repercussions sobre ella mateixa. El coneixement pràctic i professional té un valor epistemològic molt alt.
- La pràctica reflexiva és font generadora de coneixement professional situat, de valor significatiu i funcional per al docent.
- Perspectiva sociocultural que atribueix el desenvolupament de les funcions mentals superiors bàsicament a la interacció social i cultural.
- Enfocament socioconstructivista del desenvolupament cognitiu, que considera el llenguatge com a instrument mediador.
- Pedagogia personalista: la persona del docent, la seva singularitat i desenvolupament són importants.
- Interacció entre professionals com a situació dinamitzadora de processos reflexius que promouen el desenvolupament i millora personal, professional i col·lectiva.
- Psicologia de la Gestalt: conceptualització teòrica i pràctica dels processos d'ensenyament-aprenentatge.
- Equilibri entre fenomenologia i la filosofia realista, és a dir, entre subjectivitat i objectivitat.
- Transferència del coneixement com a construcció personal, superació dels models transmissors.
- Desenvolupament de la reflexivitat docent com a manera d'activar la millora professional del docent i la seva cultura professional.
- Metodologies basades en l'aprenentatge reflexiu: reflexió metodològica sobre situacions i experiències de l'escena professional.
- Perspectiva sistèmica i *holística*, d'acord amb la complexitat i contextualització, que es tradueix en un discurs interdisciplinar.

La perspectiva derivada de l'aprenentatge reflexiu i realista es concreta en els punts següents (Esteve, Melief, & Alsina, 2010):

- La formació és concebuda com a co-construcció de coneixement i com a transmissió.
- Es fomenta el treball en col·laboració entre iguals.

- S'acompanya constructivament el procés reflexiu, individual i grupal.
- Fomenta processos d'autorregulació per impulsar l'autonomia del futur docent.
- Incideix de forma progressiva en el desenvolupament de competències professionals.

En definitiva, la pràctica reflexiva pot ser adoptada com una metodologia de formació que parteix de la reflexió de la pròpia pràctica per a la millora professional. Al llarg de l'estudi veurem si aquesta és una metodologia emprada pels assessors i assessores de les Illes Balears a l'hora de fer formació en centres.

1.5. Transferència de la formació

Inicialment no vàrem preveure la necessitat d'incloure la definició d'aquest concepte perquè érem conscients que aquest treball no era capaç d'abraçar una avaluació de la transferència de la formació dels assessors amb *totes les de la llei*; és a dir, amb tot el què això comporta. Malgrat això, ens vàrem adonar que fèiem ús del concepte al llarg del treball i per tant vàrem reconsiderar el fet d'incloure'l, encara que fos de manera breu i simplificada.

Vegem la definició que per a nosaltres reflecteix millor el concepte de transferència:

“La transferència de la formació pot ser definida com l'aplicació de coneixements, habilitats i actituds apreses durant la formació al lloc de treball i el conseqüent manteniment d'aquests en un cert període de temps” (Baldwin & Ford, 1988, p.63)

Vegem a nivell gràfic, com es plasma el model del procés de transferència d'aquests autors, recollit per Moreno (2009, p.51):

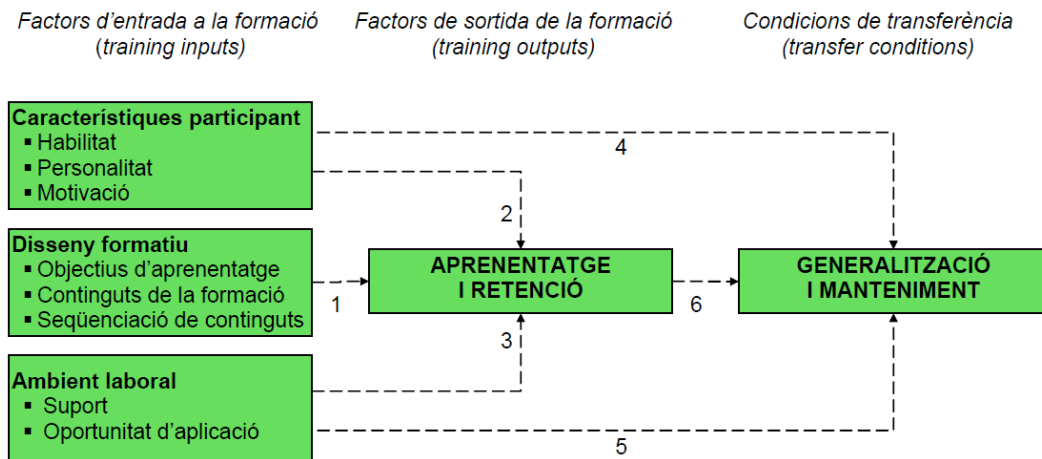


Figura 2. Model del procés de transferència de Baldwin i Ford (1988), extret de Moreno (2009, p.51)

Són aquests els autors que encapçalen un dels primers estudis i revisions en el camp de la transferència de la formació; i com a tals nosaltres els consideram cabdals a l'hora de definir conceptualment el concepte i les seves implicacions.

Moreno (2009) puntualitza: “els participants de la formació han de tenir l’habilitat de fer extensius els aprenentatges adquirits en la situació formativa a un nou context i de mantenir-los, així la transferència implica dos processos: la generalització dels aprenentatges al lloc de treball i el seu manteniment a llarg termini” (p.46)

Kirkpatrick (1999) defensa que la transferència no és un efecte directe de la formació, sinó que s’han de donar altres factors condicionants:

1. L’existència d’un desig de canvi per part dels participants.
2. La concepció clara de què cal fer i com, arran de la formació.
3. El clima de feina adequat i preparat per assumir els canvis que impliqui la formació.
4. La recompensa, intrínseca o extrínseca, al participant pel canvi.

Moreno (2009) recull el que anomena com a creences generalitzades sobre quan es dona la transferència de la formació (p.48):

1. Quan l'acció formativa s'ha dissenyat pensant en la posterior aplicació dels continguts al lloc de treball.
2. Quan la persona està motiva per aquesta transferència.
3. Quan el context de treball facilita la transferència.

Nosaltres afegiríem:

4. Quan la formació parteix de les necessitats formatives expressades i sentides del participants.
5. Quant tot l'equip de feina ha participat de la formació, de manera que es permet un canvi a nivell macrosistèmic i no pas de manera individual i nuclear.
6. La capacitat dels destinataris de la formació per introduir canvis: rol, situació jeràrquica, capacitats i habilitats professionals...

En definitiva, existeixen tot un seguit de factors que poden afavorir o dificultar la transferència de la formació als centres.

Com podem avaluar la transferència de la formació? Moreno (2009) aporta la definició de Pineda (2002) on defensa que l'avaluació de la transferència "consisteix a detectar si les competències adquirides amb la formació s'apliquen en el lloc de treball i es mantenen al llarg del temps" (p.266) i aclareix que "el significat de l'avaluació de la transferència significa comprovar l'ús efectiu i regular, en l'àmbit professional, dels coneixements, habilitats i actituds apresos amb la formació". (p.69).

Així, seguint la mateixa autora, els principals objectius de l'avaluació de la transferència són:

1. Verificar els canvis i resultats que la formació genera en el lloc de treball.

2. Posar de manifest la contribució de la formació als objectius de l'organització.
3. Determinar l'eficàcia de la formació.

És més, la transferència sol comparar-se amb un altre concepte i col·loquialment poden ser emprats com a sinònims, però no ho són, és el concepte d'impacte de la formació. Pineda (2000) el defineix com: “las repercusiones de la realización de unas acciones formativas en la organización, en términos de respuesta a las necesidades de formación, de resolución de problemas y de contribución al alcance de los objetivos estratégicos de las organizaciones” (p.124). Tot i que nosaltres deixarem el tema aquí, ja que diposam d'una breu conceptualització d'acord amb el discurs desenvolupat en aquest treball.

2. LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

Al llarg d'aquest apartat desenvoluparem els distints elements que condicionen, caracteritzen i influeixen la formació permanent del professorat.

Abans de continuar, cal apuntar una de les premisses bàsiques sobre les quals se sustenta el present estudi i és la necessitat ineludible de la formació permanent com a quelcom necessari per a l'actualització permanent de coneixements i el reciclatge constant, que permet donar una resposta educativa adequada a les demandes canviants de la societat actual, i que possibilita la creació d'espais de formació, de reflexió, d'innovació, d'aprenentatge compartit...

És interessant esmentar la diferenciació que fa Zabalza (2004), quan parla de dues maneres perverses d'entendre la formació des de l'òptica pedagògica:

- Formar és igual a modelar, és a dir, es tracta de convertir l'individu en un determinat perfil professional, d'acord al lloc de feina a desenvolupar.
- Formar és sinònim de conformar, afirmació que implica que el subjecte accepti les condicions o característiques del lloc de treball com a vàlides; es tracta d'un procés d'homogeneïtzació que suposa una renúncia a l'autonomia, a les idees pròpies, a la capacitat de crítica...

Potser són una mica exagerades, com afirma el mateix Zabalza (2004), però expressen el sentit de la formació en la qual mai no s'ha de convertir un programa formatiu.

Però no sols existeix aquesta antiformació; la formació que s'ofereix, en més d'una ocasió, respon a temes pressupostaris, compromisos amb ponents... més que no pas a la cerca d'una veritable satisfacció de les necessitats dels participants. I és que l'oferta no s'ha de realitzar de manera indiscriminada, sinó que seria ideal que anàs acompanyada d'un procés previ d'anàlisi exhaustiva de necessitats formatives.

La formació permanent del professorat i, consegüentment el procés de desenvolupament professional, haurien de ser factors decisius en la millora de la qualitat de l'educació; els mestres i professors són qui exerceixen una influència més determinant en l'aprenentatge dels estudiants.

“La formación ha de contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al desarrollo institucional de los centros y de una cultura profesional” (Imbernón, 1995, p.39)

Qualsevol àmbit professional necessita recursos humans competents i motivats i l'àmbit escolar no en pot ser una excepció (Fernández, 2007)

És més, com afirma Imbernon (1993), la formació permanent no ha de ser sols un benefici personal sinó que ha de tenir repercussions en el centre educatiu i en la millora qualitativa de tota la comunitat educativa. Es tracta, doncs, de superar l'individualisme en les formacions, o si més no, reduir-ne la quantitat; es tracta de passar d'un model de formació transmissora a un model de formació reflexiva sobre la pròpia pràctica docent; es tracta de prendre protagonisme en els processos formatius i, consegüentment, en els canvis educatius.

Així com abans s'ha parlat de formació permanent del professorat lligada al concepte de desenvolupament professional, existeix un altre lligam establert entre la formació permanent del professorat i la innovació docent. Escudero i Bolívar (1994) afirmen que quan es pensa en una educació innovadora, la formació continuada del professorat es converteix en la millor solució. És en aquesta línia quan, parlant de la necessitat d'innovar i millorar les pràctiques docents, hem de considerar, paral·lelament, una formació que doni suport a aquest procés. Així, la formació es pot convertir en un motor per al canvi i un alè per a la superació de les possibles crisis.

Per això, Jiménez (1995) parla de processos de formació-innovació, com un continu contextualitzat, vinculat a la pràctica, que sorgeix i es desenvolupa en la mateixa pràctica professional. En la mateixa sintonia, Imbernón (1996), parla

de projectes innovadors paral·lels a la formació i al desenvolupament del professorat i a la investigació des de la pràctica. Defensa, a més, el continu innovació-formació-investigació com una relació inquebrantable.

Per seguir desenvolupant el tema és necessari especificar quins són els principis subjacents segons l'autor Marcelo (1999b):

1. La formació del professorat s'ha de concebre com un continu.
2. Cal integrar la formació del professorat en els processos de canvi, innovació i desenvolupament curricular.
3. És necessari connectar els processos de formació del professorat amb el desenvolupament organitzatiu dels centres educatius.
4. Cal articular i integrar la formació en continguts acadèmics i disciplinars, així com en la formació pedagògica.
5. S'imposa integrar la teoria i la pràctica.
6. Cal cercar l'isomorfisme entre la formació rebuda pel professorat i els processos d'ensenyament-aprenentatge que li demanen que desenvolupi.
7. Cal individualitzar, en el sentit de satisfer necessitats i expectatives, adaptar-se al context i fomentar la participació i reflexió.
8. És necessari possibilitar que el professorat es qüestioni les seves pròpies creences i pràctiques institucionals, i valori la indagació i la necessitat de desenvolupar el coneixement a partir del propi treball i reflexió.

A aquests principis, tal vegada s'hi podrien afegir:

9. Cal que hi participi tot el màxim possible de professorat, de manera que els processos formatius tinguin una transferència real, coherent i en bloc a les aules.
10. Cal reivindicar el protagonisme del propi professorat en el desenvolupament de les accions formatives, per propiciar l'intercanvi i l'assessorament entre iguals. Les bones pràctiques d'aula com a contingut important.

Tot i que no existeix una orientació o paradigma que expliqui la complexitat de la formació del professorat, és convenient fer una breu síntesi de les diferents

orientacions conceptuals, extreta de diferents autors (Zeichner, Feiman, Pérez)
i recollida per Marcelo (1999b):

ORIENTACIÓ	ESSÈNCIA	OBJECTIU	CONCEPCIÓ DE LA FORMACIÓ PERMANENT	CONCEPCIÓ DEL PROFESSORAT
Acadèmica	Predomina sobre les altres	El domini del contingut de la formació	Com a procés de transmissió de coneixements científics i culturals per dotar el professorat d'una formació especialitzada, centrada principalment en el domini dels conceptes i estructura disciplinar de la matèria de la qual és especialista	Especialista en una o més disciplines
Tecnològica	Entén l'ensenyament com una ciència aplicada	“adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza” (Feiman, 1990, p.223, citat per Marcelo (1999))	Centrada en el coneixement i les destreses necessàries per a l'ensenyament	Tècnic que domina les aplicacions del coneixement produït per altres i convertit en regles d'actuació. Pérez Gómez en {{150 Gimeno, J. 1992;}}
Personalista	Centrat en la persona, amb tots els seus condicionants i possibilitats	Capacitar el professorat de formació perquè siguin persones amb un autoconcepte positiu, tenint en compte les tres dimensions identificades per Pickle (1985): professional, personal i de procés	Importància de l'autodescobriment personal i de prendre consciència de si mateix. Dimensió personalista, relacional, situacional i institucional que és precís considerar per facilitar en cada subjecte el seu desenvolupament personal	Persona única, que crea condicions que condueixen a l'aprenentatge, per aconseguir-ho ha de conèixer els seus alumnes com a individus
Pràctica	Enfocament assumit per aprendre l'art, la tècnica i l'ofici d'ensenyar	Aprendre a ensenyar a partir d'experiències directes i interaccions amb els altres. Adquirir les destreses pràctiques i aprendre a funcionar en situacions reals a partir del treball de l'aprenent amb el mestre durant un temps.	La pràctica es configura com a element fonamental per adquirir l'ofici de professor. Aprenentatge per experiència i observació	Els professors funcionen en situacions úniques, el seu treball és incert i ambigu. S'assumeix que com més temps dediquin a les experiències pràctiques millors seran

Social-Reconstruccionista	Estreta relació amb l'orientació pràctica	Integrar la teoria a la pràctica, ja que és a la pràctica on se genera coneixement tàctic que ha de ser considerat pel seu valor.	La reflexió com a eix. Transformació de les concepcions estàtiques del professorat sobre l'ensenyament, la gestió de la classe, l'autoritat o context educatiu	Professional que adopta una actitud reflexiva sobre la pròpia ensenyança i així s'implica en processos de qüestionament d'aspectes de l'ensenyament generalment assumits com a vàlids.
---------------------------	---	---	--	--

Taula 1. Caracterització de les diferents orientacions de formació permanent.

Elaboració pròpia a partir de Marcelo (1999)

Coincidint amb diversos autors, pensam que la classificació de l'oferta formativa en una o altra orientació de manera excloent i definitiva és molt difícil. De fet, en l'oferta formativa de les Illes Balears coexisteixen diferents orientacions, associades a distints objectius, continguts i metodologia, tal com mostrarem més endavant. Aquesta diversitat no fa sinó enriquir l'oferta i donar cabuda a la satisfacció de més interessos i necessitats.

A continuació desenvoluparem els elements essencials d'un procés formatiu: destinataris, agents formatius, objectius i continguts, organització, metodologia i avaluació.

2.1. Destinataris

En el sistema educatiu reglat i formal el protagonisme del processos formatius recau en l'alumnat; aquesta figura és la màxima destinatària del procés d'ensenyament-aprenentge. En el cas de la formació continuada, el protagonista és una persona adulta que, en la majoria de casos, treballa, té experiència com a destinatari de formació i unes necessitats / motivacions / interessos i característiques propis.

Quan parlem de les persones adultes com a destinataris de la formació, hem d'esmentar-ne les característiques com a adults i les teories que marquen quins són els trets de l'aprenentatge adult.

Allport (1977) és una referència cabdal a l'hora de determinar les característiques de les persones adultes:

- Extensió del sentit en si mateix: la vida va més enllà de les necessitats primàries. Desenvolupa interessos fora de si mateix, participa en algunes esferes significatives de l'activitat humana.
- Relació emocional amb altres persones: la persona té diferents classes de relació emocional. La tolerància i l'estructura democràtica de caràcter són signes de maduresa.
- Seguretat emocional: acceptació de si mateix, capacitat d'evitar reaccions excessives a causes corresponents a impulsos segmentaris. Tolerància a la frustració. Expressió d'opinions i sentiments tenint en consideració les opinions i sentiments dels altres.
- Percepció realista d'aptituds i tasques: No acomoda la realitat a les seves necessitats i fantasies. Ser madur implica la possessió de capacitats intel·lectuals bàsiques. La persona se centra en el problema, li agrada treballar objectivament. Estret contacte amb el món real.
- Autoobjectivació: coneixement de si mateix i sentit de l'humor. La persona té un gran sentit de la proporció de les seves qualitats i els seus valors més apreciats.
- Filosofia unificadora de la vida: en la maduresa aviat es defineixen els objectius. La personalitat està més enfocada a l'exterior i orientada a valors.

També és interessant enumerar els mecanismes de compensació de la persona adulta, segons Ramírez (1976) citat a Oliver (2007):

- L'amplitud del saber: de manera comú i sense tenir en compte molts altres factors que hi poden intervenir, com més elevat és el nivell d'intel·ligència i educació, menor és la decaiguda de la capacitat intel·lectual, la capacitat d'aprenentatge i la memorització.
- L'amplitud de l'experiència: com més vivències té una persona, més flexibilitat intel·lectual i grau d'adaptació presenta.

- Mètodes pedagògics adaptats als adults: uns mètodes de treball més perfectes i amb un grau d'esforç major poden compensar la pèrdua intel·lectual que sol acompanyar el procés lògic d'envelliment
- L'exercici: si les capacitats s'empren contínuament, se segueixen desenvolupant o es mantenen; si no s'exerciten es perden progressivament.

Una vegada caracteritzats a gran trets, els adults com a destinataris dels processos formatius en la formació permanent, analitzarem quines són les característiques pròpies de l'aprenentatge adult, ja que condicionen la intervenció educativa que se'n fa (Oliver, 2007):

- Motivació: l'adult estudia per què ho vol, o amb la creença positiva que li comportarà un guany.
- Experiència vital: els adults tenen un bagatge i una història personal i professional al darrere. Això configura la seva personalitat i, conseqüentment, les seves actuacions. Convé que els formadors coneguin, en la mesura que sigui possible, aquesta experiència i que la lliguin als processos d'ensenyament-aprenentatge.
- Experiència d'estudi: els adults duen anys rebent formació. Des d'una perspectiva globalitzadora és adient integrar nous coneixements amb els que ja tenien i vincular teoria i pràctica.
- Barreres a la participació: els adults, en un primer moment, poden presentar barreres a la participació. Un ambient adequat que afavoreixi la participació trencarà aquesta distància.

D'altra banda, Amat i Pineda (1996) diferencien entre les característiques de l'aprenentatge adult i les de l'ensenyament adult, com a dos processos.

Característiques de l'aprenentatge d'adults:

- Capacitat d'aprenentatge durant tota la vida de la persona.
- Voluntat d'aprendre, motivació intrínseca.

- L'experiència acumulada com a tret cabdal. Importància de la formació tengui en compte les experiències prèvies de l'aprenent.
- Grups heterogenis a causa de les diferències individuals.
- Necessitat que la formació sigui útil immediatament. Vinculació amb problemes del context professional.
- Els adults ja tenen un estil d'aprenentatge consolidat. Canviar-lo pot comportar dificultats al formador.
- Els aprenentatges fets tenen una repercussió social directa per a l'adult i l'ajuden a satisfer determinades necessitats.
- Progressiu augment de la capacitat de síntesi i disminució de determinades aptituds lligades al rendiment intel·lectual.

Característiques de l'ensenyament d'adults:

- Paper protagonista del participant. L'adult està motivat i dirigeix l'aprenentatge segons les seves necessitats i interessos.
- Participació de l'adult en tots els aspectes de la formació.
- Anàlisi crítica de la formació en funció de la utilitat que té per a ell mateix.
- Funcionalitat aplicada. La formació ha de ser útil i aplicable a la realitat de l'adult.
- Interdisciplinarietat. Necessitat de múltiples perspectives per resoldre situacions globals.
- Integritat. La formació no pot perdre la perspectiva de conjunt, de millora global.

Cal destacar que els destinataris, a més de ser persones adultes, de les quals ja n'hem vist la caracterització amb anterioritat, en el camp que ens ocupa, la formació permanent del professorat es dirigeix, com el terme indica, a mestres i professors.

A més, l'aprenentatge permanent d'aquests adults es produeix en el context organitzatiu del treball, o almenys seria desitjable que fos així, i així ho apunta la tendència a l'alça de la formació en centres. De fet, com a professionals en

desenvolupament, la formació hauria de venir donada per processos de reflexió sobre l'acció, és a dir, sobre la pròpia pràctica, amb caràcter actiu i en col·laboració amb els col·legues del centre. (Bolívar, 1996)

Quant a les motivacions i interessos d'aquest col·lectiu, podem trobar el perill de la certificació, és a dir, que la motivació que impulsa el professorat a assistir a la formació sigui el reconeixement d'hores de formació permanent, necessàries per als sexennis i reconegudes amb un complement econòmic. Tot i que aquesta no es la tònica habitual, consideram important reflectir aquesta possibilitat dels destinataris de la formació permanent del professorat a les Illes Balears.

En definitiva, i per concretar, quan parlem de la formació permanent del professorat, com a destinatari adult, cal tenir en compte:

- El professorat com a subjecte i autor de la seva pròpia formació.
- La formació ha de tenir l'art i la ciència d'ajudar el professorat a aprendre.
- El professorat acumula una àmplia varietat d'experiències que poden resultar un recurs molt ric per al seu aprenentatge i els seus interessos, necessitats, preocupacions i creences sobre l'ensenyament són un conjunt d'elements que no només condicionen el procés d'aprenentatge, sinó la pròpia definició, planificació i organització de l'oferta.
- El professorat està més interessat en l'aprenentatge a partir de problemes que en l'aprenentatge de continguts.
- La necessitat d'aplicació immediata de l'aprenentatge
- El model constructivista i l'aprenentatge significatiu tenen una important capacitat d'aplicació en els processos d'ensenyament/aprenentatge relatius al món dels adults.
- La formació hauria de venir donada per processos de reflexió sobre l'acció, de manera activa i col·laborativa, i en relació amb el desenvolupament de la capacitat formativa de la pròpia institució escolar.

2.2. Agents formatius

El tema dels agents formatius és un element clau en la formació, tant que pot provocar que el professorat assistent s'enganxi a les activitats formatives o que deixi d'assistir-hi perquè ha trobat un formador que no ha satisfet les seves expectatives o que no ha estat de la qualitat desitjada.

Per tant, coincidint amb Buckley (1991), s'ha de tenir cura dels recursos humans que esdevenen responsables de les accions formatives, "La formación no será eficaz a menos que se seleccionen y preparen los instructores con criterios de alto rendimiento" (p.177)

En la mateixa línia, Buckley (1991) assenyala que a més de tenir coneixements i pràctica en una matèria o disciplina, cal que el ponent tengui habilitats i capacitats vàlides per educar o ensenyar els altres.

I és que el formador desenvolupa diferents rols. Entre d'altres, és entès com a agent de canvi, com a impulsor d'innovacions, com a guia reflexiu, i fa front a una varietat àmplia de necessitats en un procés continu de canvi.

El formador es un profesional que forma a personas cuyos perfiles cambian por el mero hecho del cambio social. Esto le obliga a estar en una constante situación de cambio: lo que servía ayer no es válido para hoy porque la tecnología, por ejemplo, encontró una nueva forma de hacer, mediante artilugios más adecuados. El formador tiene que conocer inmediatamente el artilugio, sus aplicaciones y el esquema competencial necesario para que entre en el esquema del aprendizaje para el trabajo. El formador no se entiende hoy fuera de una realidad contingente. (Ferrández, 2001, pàg. 27, citat per Oliver (2007)

Pel que fa al panorama formatiu, sembla que no existeix una línia de treball sòlidament establerta i especialitzada en formació de formadors. Tot i que hi ha autors que treballen el tema, seria necessari impulsar i promoure aquest tipus

de formació, iniciativa que, en la nostra opinió, podria anar lligada a un augment de la quantitat i qualitat dels programes formatius oferts.

D'altra banda, existeixen tantes llistes de control de bons i mals formadors com autors experts en el tema. A mode d'exemple en citarem algunes que semblen rellevants:

Buckley, (1991) ens exposa el que són, per a ell, característiques dels bons formadors:

- Preparació tècnica a l'àrea que imparteixen.
- Capacitat "natural" per ensenyar i per obtenir satisfacció de la tasca desenvolupada.
- Bon nivell de tècniques interpersonals i socials.
- Capacitat d'escoltar i fer preguntes.
- Demostració d'un interès genuí per les persones.
- Flexibilitat a l'hora d'emprar tàctiques i estratègies de formació.
- Valoració de la necessitat d'una preparació i planificació a fons.
- Acceptació de la seva part de responsabilitat en el rendiment futur dels assistents/alumnes.

Casamayor (2007), afirma que si hagués de posar un anunci al diari cercant un formador i tenint en compte que cada paraula val diners, assenyalaria:

- Expert en els continguts que ha d'impartir
- Amb coneixements "docents"
- Amb experiència professional com a docent
- Amb habilitats comunicatives

L'autor afegeix que aquest perfil no seria suficient, perquè hi ha molts formadors que no aconsegueixen connectar amb l'auditori, però es tracta d'un mèrit poc concret, difícil de fer palès en una llista abstracta de capacitats.

A continuació Casamayor (2007) aporta els elements necessaris perquè un formador tengui èxit, llistat que va sorgir d'un debat en el marc d'una sessió de formació de formadors i que explica l'autor en el capítol del llibre *Els Trucs del Formador*.

- És empàtic
- Comparteix la seva experiència
- Té sempre a punt l'exemple necessari
- Se sap fer entendre
- Contagia el seu entusiasme
- És positiu
- Sap escoltar
- És flexible i mostra tolerància
- És bon dinamitzador de grups
- No li importa reconèixer que no ho sap tot
- És proper, assequible
- És provocador, fa pensar, sap formular preguntes
- Té sentit de l'humor
- Sap callar i suportar el silenci necessari perquè sorgeixin intervencions

Mendieta (2007), assenyala com a competències valorades en els formadors:

- Coneixements suficients: ni excessius ni insuficients, sols aquells necessaris per satisfer els objectius del curs.
- Capacitat dinàmica dels grups: fer del curs un joc de relacions entre professors i alumnes. Tenir habilitats per gestionar i provocar aquestes relacions.
- Gust pel *show bussiness*: un formador no ha de ser un *showman* però sí saber posar damunt l'escenari els elements per provocar aprenentatges.
- Entrar a l'aula amb ànim d'aprendre: comptar amb certa modèstia, amb interès real per l'experiència de formació i pel coneixement en qüestió, amb capacitat per escoltar i un esperit obert que permeti canals de comunicació bidireccionals.

Segurament aquests llistats trepitgen, alhora que es complementen i, al nostre parer, les condicions per ser un bon formador o formadora poden variar depenent de la situació, el context, la personalitat del mateix expert i l'auditori, però mai no està de més comptar amb algunes orientacions.

D'altra banda, per seguir acotant el perfil dels agents formatius, és interessant fer referència al capítol que Oliver (2007) dedica a la formació de formadors, en el qual parla de les funcions i competències dels formadors, i fa un recull de diferents autors:

Hernando, T. (coord). (1991) diferencia dos vessants en les atribucions professionals del formador:

- Formar treballadors competents professionalment i capacitats en les seves àrees.
- Formar persones i contribuir al seu desenvolupament personal.

A partir d'aquest plantejament, estableix competències professionals, personals i de funció pedagògica:

2. Competències professionals

- Tenir una gran experiència i domini de la professió
- Actualitzar permanentment els seus coneixements
- Tenir i proporcionar visions globals i àmplies d'acord amb els canvis de l'entorn
- Tenir clar que l'objectiu de la formació és crear professionals capaços de potenciar el desenvolupament empresarial general
- Facilitar la inserció en el món laboral/empresarial

3. Competències personals

- Procurar el perfeccionament constant, tot acceptant crítiques i fent autoavaluació
- Analitzar persones i situacions de manera imparcial

- Tenir capacitat d'anàlisi i esperit d'obertura i interès per la seva professió
- Tenir capacitat per treballar en equip
- Ésser capaç de dinamitzar les situacions i els grups
- Promoure l'interès per la investigació individual i autoformació

4. Funció pedagògica

- Planificar la formació
- Animar que es facin sessions de formació
- Avaluar la formació

Prieto, (1994) elabora una classificació de les competències del formador, hi introdueix el concepte de rol i apunta que els formadors assumeixen un o més d'un dels següents rols:

- Dissenyador a l'hora de concebre i generar activitats d'aprenentatge.
- Docent, quan imparteix cursos.
- Avaluator, quan valora el funcionament i els èxits dels programes.
- Consultor, quan assessora i recomana sobre l'adequació de determinats programes i activitats.
- Director, quan dirigeix i gestiona l'activitat del departament de formació.

Finalment, volem destacar com Oliver (2007) parla d'un rol en el qual cal insistir, que és, el rol del formador com a assessor, que alhora és el rol més lligat als assessors i assessores, com a agents de la comunitat educativa de les Illes Balears i protagonistes del present estudi. En aquest cas les competències que han d'assolir són desenvolupades a la normativa específica de les Illes Balears i analitzades en punts posteriors d'aquest marc teòric.

2.3. Objectius i continguts de la formació

La determinació d'objectius i continguts de la formació permanent del professorat, a grans trets, i de manera concreta a cada un dels programes

formatius, és cabdal per tal de guiar la intervenció educativa i establir els resultats que es pretenen aconseguir i pels quals es fa tot el procés formatiu.

Els objectius i continguts de les accions de formació permanent del professorat són tan variats i diversos com accions formatives hi ha en el mercat. Deixant de banda la valoració de la qualitat o adequació de les temàtiques, actualment existeixen cursos que van des de la *risoteràpia* fins a l'avaluació per competències, en un continu que no té una estructura ni organització determinades.

Així com a les diferents etapes educatives –educació infantil, educació primària, educació secundària obligatòria, batxillerat, formació professional, universitat- existeixen aspectes curriculars que marquen els objectius i continguts a treballar, no és aquest el cas de la formació permanent, on la normativa no regula quins continguts són els més adequats per ser treballats. Tot i això, cal remarcar que a les Illes Balears i altres comunitats autònomes existeixen els plans formatius, on s'estableixen objectius de formació, acompanyats de les línies prioritàries –en el cas de les Illes Balears, es farà referència a aquests objectius i a les línies prioritàries en apartats posteriors al parlar del Pla Quadriennal-. Però aquestes línies de formació disten de ser comunes i no són en cap cas excloents, perquè altres institucions autoritzades per fer accions formatives no tenen per què adherir-s'hi; de fet se solen aprofitar per ampliar aspectes i continguts que no apareixen en els plans formatius.

Tot i això, hi ha alguns autors que s'atreveixen a fer recomanacions sobre els objectius i continguts de la formació permanent del professorat:

De Martín (2005) parla de manera independent d'objectius i continguts:

- Referent a objectius, parla de compensar les deficiències de la formació inicial; d'actualitzar i dinamitzar les propostes curriculars; de contribuir al desenvolupament personal i professional, curricular i organitzacional; i de desenvolupar el sentit crític i reflexiu en relació amb la funció docent.

- Referent als continguts i sistemes conceptuals: coneixements de les àrees del currículum, psicopedagògics, tecnològics i culturals orientats a les necessitats dels docents, i que actualment estan condicionats per: les contínues investigacions que fan que els coneixements evolucionin en tots els camps; l'obligatorietat fins als setze anys, que suposa canvis a les aules i que el professorat hagi d'incorporar estratègies educatives per poder afrontar la realitat; i les conseqüències de viure en la societat del coneixement.

L'estudi realitzat pel Centro Superior de Formación del Profesorado en Castilla y León. (2010) assenyala la necessitat d'incorporar als plans de formació permanent els objectius i els blocs de continguts relacionats amb les noves competències professionals del professorat. En aquest document, les competències del professorat passen a ser un eix fonamental sobre el qual es basen moltes actuacions formatives.

Imbernon (1996) defensa el fet que cal superar l'interès estrictament tècnic aplicat al coneixement professional, que cal ampliar horitzons en lloc d'esperar les solucions màgiques dels "experts" o la simple reproducció de les idees dels altres. Parla d'uns continguts més propers, que parteixin de l'anàlisi de les característiques dels processos educatius en el seu propi context del centre on es troba cada equip de professionals i sempre, procurant una major coherència amb la formació inicial rebuda.

Al nostre parer, sembla clar que els objectius i continguts de les accions formatives seran, gairebé sempre, encertats i profitosos en la mesura que sorgeixin de veritables processos d'anàlisi de necessitats formatives reals del professorat i dels centres educatius; tot i què com veurem més endavant això no sempre passa.

2.4. Organització de la formació

L'organització dels programes formatius passa per un disseny acurat, que en la majoria de casos, compta amb diversos factors que hi intervenen.

Amat & Pineda (1996) presenten el següent gràfic sobre el cicle del disseny i realització d'un programa de formació.



Figura 3. Cicle del disseny i realització d'un programa de formació. (Amat & Pineda, 1996, p.15)

Zabalza (2004) analitza alguns trets del ventall formatiu i proposa algunes alternatives de millora:

- *Proposta d'activitats formatives dirigides al professorat de manera individual.* Es tracta d'una proposta de formació basada en equips, és a dir, per grups, serveis o unitats. D'aquesta manera, segons l'autor, es garanteix un major impacte de l'acció formativa rebuda.
- *La durada de les activitats formatives* és un dels elements que classifica la formació en dos o tres grups: curt, mitjà o llarg termini. Les accions formatives de curta durada compten amb més facilitat de desenvolupament, un menor cost institucional i personal i són les més factibles per aconseguir crear motivació vers la formació i incitar a la reflexió –tot i que no sempre ho

aconsegueixen perquè hi ha molts factors col·laterals que hi intervenen-, ara bé, tenen el perill que si no hi ha continuïtat, els efectes desapareixen aviat. Les accions formatives de mitjana i llarga durada són menys usuals i el major desavantatge que presenten és l'existència d'una menor possibilitat d'atreure el professorat. Amb tot, els avantatges semblen ser majors: hi ha més probabilitats de provocar un canvi real de les pràctiques docents, poden potenciar la pràctica reflexiva i són susceptibles de generar nous coneixements.

- Quant a les *modalitats formatives*, trobem: tallers, seminaris, classes magistrals, espais de reflexió, debat, *portafoli* docent... Tot i que no s'han abandonat les velles tradicions conductives del *microteaching*, les noves modalitats que s'han anat promovent darrerament giren al voltant de la idea de la reflexió sobre la pràctica i la vinculació entre teoria i pràctica professional real. Per altra banda, l'autor parla d'una major insistència en les qualitats formatives del treball i la necessitat de connectar les institucions formatives amb els llocs reals de feina.

Qualsevol tipus de programa formatiu, al nostre parer, hauria de donar resposta a tot un procés d'anàlisi de les necessitats formatives. Ara bé, es tracta d'un procés complex i costós quant a esforç i a recursos.

Zabalza (2004) ens parla de dos *tipus de formació*: la formació institucionalitzada, que prové de les decisions de les diferents instàncies del govern, les quals seleccionen el què i el com de la formació. D'altra banda, la formació democràtica, que es basa en les demandes, interessos i necessitats dels mateixos participants. Compartint l'afirmació amb l'autor, l'ideal seria integrar ambdues fonts de demanda i així configurar un programa formatiu complet i que satisfaci tota la comunitat universitària.

De la mateixa manera, Imbernon (1998) parla de diferents models de formació com a marc organitzatiu i de gestió dels processos de formació. Tot i que no és la intenció d'aquest projecte fer un estudi exhaustiu d'aquests models, sí que pot ser resultar útil fer-ne un breu resum:

1. *El model de formació orientada individualment*: en aquest cas és el professor qui planifica i estableix les activitats de formació que ell mateix pensa que pot satisfer les seves necessitats professionals. D'aquesta manera es fomenta l'aprenentatge individualitzat i s'entén que es desenvolupa un aprenentatge més eficaç i un augment de la motivació.

2. *El model d'observació-avaluació*: les metodologies sobre les quals se sustenta aquest model són l'aprenentatge entre iguals, la supervisió per part de mentors, l'avaluació constant de la pròpia pràctica... Amb aquest model es fa una passa endavant per superar la individualitat, un prejudici fins aleshores present dintre de l'ensenyament.
El model es basa en la reflexió i l'anàlisi com a mitjans fonamentals per al desenvolupament professional.

3. *Model de desenvolupament i millora*: aquest model té lloc quan el professorat està implicat en tasques de desenvolupament curricular, disseny de programes o millora de la institució en general. Sorgeix de la necessitat de resoldre situacions o problemes que van lligats a una manca de formació, d'adquisició d'estratègies o coneixements.
El model es basa en un aprenentatge més eficaç perquè el professorat es troba davant una necessitat de canvi; a més, implica la participació del professorat en el procés de millora de la qualitat de la institució o del currículum. Exigeix saber treballar en grup i saber resoldre problemes.

4. *Model d'entrenament o institucional*: aquest model pot lligar amb la concepció que abans comentava de Zabalza (2004): la formació institucionalitzada, és a dir, es tracta d'una formació estipulada a mode de conferència, on el ponent és l'expert i els continguts i objectius vénen donats prèviament. Aquest model pretén modificar la pràctica docent dels assistents. Seria ideal planificar, posteriorment, un seguiment mitjançant l'observació entre companys o formadors per garantir la materialització dels aprenentatges assolits.

5. *Model d'investigació o indagatiu*: en aquest cas es requereix que el professorat identifiqui una àrea d'interès, que reculli informació i basant-se en la interpretació de dades recollides i realitzi els canvis necessaris.

La fonamentació d'aquest model rau en la capacitat del professorat de formular interrogants vàlids, marcant-se uns objectius coherents i, així, tractar de cercar respostes a través de la indagació, procés que es pot veure reforçat durant el procés amb activitats de formació.

6. *Model de formació i cultura professional*: Imbernon (1998), argumentant que els models exposats fins aleshores no són purs i que sempre cal tenir en compte el context i la institució, advoca per la promoció d'un model de formació autònom, en el qual s'equilibri el desenvolupament i la millora que s'estableix en el procés d'indagació. Per tant, es proposa un procés de formació i una cultura professional que s'hauria de fonamentar en el principis següents:

- Aprendre investigant de forma col·laborativa
- Connectar coneixements previs amb nous coneixements, en un procés coherent de formació
- Aprendre mitjançant la reflexió i la resolució de conflictes sorgits de la pràctica quotidiana
- Aprendre en un ambient de col·laboració, interacció i comunicació social
- Elaborar projectes de treball i d'indagació de manera conjunta.

En definitiva, l'organització de la formació és un procés que requereix tot un seguit de reflexions educatives, i que suposa una inversió de temps i esforç en la gestió, per tal que l'organització afavoreixi el desenvolupament de la formació i, en definitiva, l'èxit del programa formatiu.

2.5. Metodologia de la formació

Abans d'endinsar-nos en aquest apartat és important fer uns aclariments terminològics que ens evitaran confusions posteriors.

Entenem per metodologia el conjunt d'estratègies didàctiques que s'empren als programes formatius. La metodologia no és el mateix que les modalitats formatives –a les quals dedicarem un apartat més endavant-. És més, cada modalitat pot emprar estratègies metodològiques diverses.

Les estratègies metodològiques són les experiències o condicions que es creen per afavorir l'aprenentatge, el conjunt de principis que cal tenir en compte abans d'establir una relació educadora; en canvi la metodologia és un procediment, que pot incloure diferents tècniques, operacions o activitats específiques i que es realitza de manera flexible.

Dit d'una altra manera, la metodologia és una forma d'ordenar l'activitat docent per tal d'aconseguir els objectius preestablerts (Amat & Pineda, 1996); Tot i que, com assenyala Miguel (2009) a la realitat existeix una evident relació entre modalitats i mètodes, ja que algunes modalitats faciliten l'ús d'uns mètodes sobre altres.

Segons Neciri (1979) els mètodes de formació es poden classificar a partir de diferents criteris:

- Segons la forma de raonament:
 - Mètodes deductius: Van d'allò més general a allò més específic. El protagonisme és del professorat, que és qui compta amb el coneixement. Són uns mètodes associats a l'ensenyament tradicional, concebut com a tal per la mera transmissió de coneixements. L'exposició teòrica, les classes magistrals en són exemples.
 - Mètodes inductius: Parteixen d'allò particular per arribar a la generalització, al desenvolupament de principis generals. El protagonisme és de l'alumnat, que és més actiu i que aprèn a través de la interacció; el rol del professorat és el de facilitador. Són uns mètodes que es basen en l'acció, en l'experiència i la participació. Alguns exemples podrien ser l'estudi de casos, les pràctiques a laboratori...

- Mètodes analògics: Es mouen dins la particularitat. Es presenten dades concretes per tal d'efectuar comparacions que duen a conclusions per similitud.
- Segons l'actitud requerida a l'alumnat:
 - Mètodes passius: l'alumnat rep i el professorat transmet.
 - Mètodes actius: el protagonisme és de l'alumnat, que és participatiu.
- Segons la naturalesa de treball de l'alumnat:
 - Treball individual
 - Treball col·lectiu
 - Treball mixt: es fa simultàniament treball individual i col·lectiu, es combinen ambdós.

De les metodologies parteixen infinitat de tècniques de formació: exposició oral, tutoria, exercici, estudi de casos, joc de rols, *Philips 66*, tempesta d'idees... que no són objecte d'aquest projecte i, per tant, no entrarem a desenvolupar.

2.6. Avaluació de la formació

Com assenyala Zabala (1999) les definicions d'avaluació més habituals fan referència a un tot que inclou processos individuals i grupals, l'alumnat i el professorat. Tot i això, la tradició avaluadora a l'estat espanyol s'ha centrat en els resultats obtinguts per l'alumnat.

Per tal de clarificar conceptes i abans d'entrar en matèria en l'avaluació de la formació permanent de professorat, anem al diccionari, a veure com es defineix el terme avaluar: *v. tr. [LC] Determinar, especialment d'una manera aproximada, la vàlua o valor (d'alguna cosa).* (Diccionari de la Llengua Catalana).

Específicament, en el món educatiu, aquestes són algunes definicions del terme que ens semblen adients:

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación. (Gimeno & Pérez, 1992, p.336)

“La evaluación se relaciona con la información, la emisión de juicios de valor, la calificación, la mejora de los procesos, la rendición de cuentas, la toma de decisiones, el desarrollo profesional (...)” (Gairín, 2009, p.12)

Una vegada definit el terme, concretem-ne les característiques (Santos, 2009):

- Té en compte el context. Parteix de la peculiaritat.
- Té en compte processos i no sols resultats. Els processos i resultats no són excloents ni necessàriament contradictoris.
- Dóna veu als participants en condició de llibertat. Té en compte l'opinió dels membres de la comunitat educativa.
- Empra mètodes diversos i suficientment sensibles per captar la complexitat dels fenòmens que es donen als centres.
- Està atenta als valors, no circumscriu la seva preocupació a la recerca d'indicadors de caràcter tècnic.
- No converteix la complexitat en simplificacions abusives, a través de números i estadístiques. Els indicadors poden ser emprats però no com a únic referent.
- Es realitza a partir de la negociació on estigui garantida la defensa dels interessos de tota la comunitat.
- Té un caràcter estructural, ja que es preocupa pel centre com a unitat funcional.
- S'expressa a través d'informes, a través d'un llenguatge accessible als destinataris.

- És educativa, almenys, en dos sentits: perquè s'ocupa del valor educatiu de l'acció escolar i perquè pretén ser educativa en si mateixa, ja que impulsa el diàleg, la participació i la reflexió compartida sobre la millora.
- Pretén ser una plataforma de participació i diàleg sobre l'ensenyament i l'educació.
- Està compromesa amb la societat, no sols amb el centre.

I a presentar-ne els principis bàsics (Escamilla, 2009):

- Continuitat o necessitat d'entendre l'avaluació com un procés, en el qual es poden distingir diferents moments: inicial, desenvolupament i final.
- Sistemacitat, plantejar el seguiment d'acord a un pla establert i que s'ha de dur a terme amb rigor.
- Flexibilitat, el procés avaluador s'ha d'emprar sempre d'acord amb els objectius traçats, diversitat de tècniques i instruments de registre.
- Participació. Determina l'exigència d'integrar valoracions dels diferents participants.

Continuant amb la conceptualització del terme, es poden establir diferents tipus d'avaluació segons diferents criteris:

Segons la finalitat:	<p>Avaluació diagnòstica: té com a objectiu determinar el punt de partida per programar la intervenció adequada.</p> <p>Avaluació sumativa: Centrada en els resultats.</p> <p>Avaluació formativa: Pretén orientar, regular i corregir el desenvolupament formatiu. Permet millorar tant resultats com processos.</p>
Segons el moment d'aplicació:	<p>Avaluació inicial: A l'inici del procés, recollida d'informació sobre la situació de partida.</p> <p>Avaluació final: En acabar el procés, vinculada a la recollida i valoració de la informació.</p> <p>Avaluació processual: valoració del desenvolupament.</p>
Segons l'àmbit d'extensió:	<p>Avaluació parcial: valoració de determinats elements, components o dimensions.</p>

	Avaluació global: determinació d'aspectes clau d'un conjunt, d'una globalitat.
Segons el grau de relació de l'avaluador amb el sistema i els distints agents avaluadors:	<p>Autoavaluació: el paper de l'avaluador i de l'avaluat és coincident.</p> <p>Heteroavaluació: el paper d'avaluador i de l'avaluat no coincideixen, un avalua la feina de l'altre.</p> <p>Coavaluació: els subjectes s'avaluen mútuament i intercanvien el seu paper alternativament.</p>
Segons el criteri de comparació:	<p>Avaluació criterial: es comparen els resultats d'un procés educatiu amb els propòstis prèviament fixats, o amb estàndards o patrons concrets.</p> <p>Avaluació normativa: el punt de referència és el nivell general del grup, centre, programa o professorat, que actua com a mitjana o patró respecte a l'altre.</p>

Taula 2. Diferents tipus d'avaluació, a partir de determinats criteris. Elaboració pròpia a partir d'Escamilla (2009)

Comencem a centrar-nos en l'avaluació en el camp de la formació permanent: l'avaluació és una de les etapes del disseny i realització d'una acció formativa. (Amat & Pineda, 1996). A més, és una etapa imprescindible per tal de dictaminar els resultats de qualsevol programa de formació.

L'avaluació de la formació és un procés que inclou diferents aspectes: agent d'avaluació, elements de l'avaluació, moments de l'avaluació i instruments a utilitzar. Tots aquests factors han de ser planificats amb cura, per tal que el procés d'avaluació sigui efectiu (Amat & Pineda, 1996, p.131).

Segons Amat & Pineda (1996) els propòsits bàsics de l'avaluació en la formació són:

- Determinar si els objectius planificats en la formació són coherents amb les necessitats de formació detectades.
- Valorar si els objectius fixats s'aconsegueixen de la forma més efectiva i econòmica possible.

- Millorar els processos d'aprenentatge com a via de millora de la formació.
- Si no es produeix aquesta millora, identificar els canvis i modificacions necessaris per fer-la efectiva.

Potser cal afegir:

- Identificar i resoldre les dificultats i resistències que van sorgint.

Les raons que justifiquen la necessitat d'avaluar són (Amat & Pineda, 1996):

- L'avaluació permet fer efectiva la inversió en formació.
- Proporciona retroalimentació al formador sobre el desenvolupament de la seva tasca.
- Supervisa l'aprenentatge i altres processos dels participants durant la formació.
- Indica el grau de consecució dels objectius i la presència de possibles necessitats formatives no cobertes.
- Proporciona retroalimentació sobre l'adequació de la programació de la formació de manera que es poden millorar futures intervencions. I, podem afegir, l'adaptació *in situ* de la formació al grup i context, d'acord amb la informació obtinguda de l'avaluació.
- Proporciona dades per justificar les despeses en formació.

Tal vegada, nosaltres hi afegiríem:

- Permet que els participants prenguin consciència dels propis processos d'ensenyament i aprenentatge, dels coneixements assolits, del propi bagatge de competències, així com de les fortaleses i debilitats com a professionals.
- Promou processos de canvi i/o transformació d'una realitat.

Malgrat tot, hi ha diferents models d'avaluació en l'àmbit de la formació permanent, tal vegada el més conegut és el de Kirkpatrick, que després ha

derivat en altres models i que s'estructura a partir de nivells que permeten una aproximació progressiva als resultats (Barrera, 2009):

- Nivell de reacció: en aquest nivell es tracta d'avaluar la satisfacció dels usuaris sobre l'estructura i desenvolupament de l'acció formativa. Es preveu que si la reacció és positiva les possibilitats d'aprenentatge augmenten.
- Nivell d'aprenentatges: es té en consideració el nivell de coneixements assolits pels assistents a l'acció formativa, coneixements entesos com a noves capacitats, habilitats i actituds.
- Nivell de conducta: s'avaluen, en aquesta passa, les noves conductes dels assistents a la formació quan ha acabat i ells han tornat al seu lloc de treball.
- Nivell d'impacte: es tracta de valorar la relació existent entre assistència a l'acció formativa i els resultats del lloc de treball. Es refereix a productivitat, augment de beneficis, etc.

D'acord amb les raons abans exposades sobre la necessitat d'avaluar, els mateixos autors (Amat & Pineda, 1996), aporten diferents perspectives des de les quals realitzar una avaluació d'un programa de formació. Aquests nivells no són excloents entre sí, més aviat són complementaris i es podria dir que traspuen del model Kirkpatrick:

- 1r nivell. Satisfacció de l'alumnat. És el nivell més estès i emprat; es tracta d'obtenir informació sobre la reacció dels alumnes durant i en finalitzar un programa concret de formació. La tècnica més emprada és el qüestionari. No mesura l'eficàcia de la formació.
- 2n nivell. Aprenentatge de coneixements. Consisteix a analitzar fins a quin punt s'han adquirit els coneixements pretesos a la formació. Es fan proves en diferents moments per veure'n l'evolució.
- 3r nivell. Aprenentatge de les capacitats. Es concreta en les capacitats professionals i tracta d'analitzar el nivell d'habilitats i destreses que ha assolit el participant en el programa formatiu.

- 4t nivell. Aplicació del que s'ha après. Suposa analitzar si allò que s'ha après en una acció formativa s'utilitza al lloc de treball. Després de deixar un temps prudencial (entre dos i quatre mesos) s'analitza el nivell d'aplicació a la feina, dels coneixements assolits a la formació. Per molts autors aquest nivell és l'anomenat avaluació de la transferència.
- 5è nivell. Efecte en indicadors de qualitat o productivitat. També coneguda com a una avaluació de rendibilitat. Exigeix que prèviament es defineixin els paràmetres que sofriran canvis després de la formació.
- 6è nivell. Impacte econòmic. En altres termes, coneguda com a avaluació de rendibilitat econòmica de la formació. S'obté per mitjà de la comparació entre l'import invertit en l'acció formativa i l'augment del benefici de l'empresa, que és conseqüència de la formació.

En el àmbit de la formació permanent del professorat, i més concretament, pel que fa a la nostra comunitat autònoma, es pot afirmar que l'avaluació més generalitzada és la del primer nivell: es fan qüestionaris de satisfacció de l'alumnat envers el curs (professorat, contingut, organització, material...). Pel que fa a la formació que fan els Centres de professors (CEP), en algunes modalitats exigeixen una proposta d'aplicació didàctica de la formació rebuda; tal vegada aquesta iniciativa es podria situar entre el nivell segon i tercer. Volem destacar també que, aparentment, l'avaluació de la transferència està en auge, tot i que encara no s'ha estès suficientment. Al nostre parer estam davant d'un repte de futur, i cal materialitzar cada un d'aquests nivells de l'avaluació de la formació.

Un altre dels aspectes que cal prendre en consideració és qui participa en el procés formatiu. Amat & Pineda (1996) defensen que tots aquells que formen part del programa de formació o que en són afectats han de prendre partida del procés d'avaluació:

- Administració / Institucions / Entitats de l'organisme que proporciona la formació
- Equips directius

- Professorat o formador
- Estudiants o participants
- Tercers afectats pel procés de formació: clients, alumnes...
- Grup de treball i/o departament del participant
- Supervisor del participant (més típic de les empreses)
- Director o Cap del participant

D'altra banda, tots els aspectes involucrats en la formació han d'estar sotmesos a avaluació; una altra cosa és que a la pràctica sols es tinguin en compte alguns d'aquests elements:

- Necessitats
- Objectius
- Continguts
- Recursos i mitjans
- Instal·lacions
- Resultats
- Professorat-formadors
- Alumnes-participants
- Metodologia
- Efectes de la formació
- Etc.

Quant als moments de la formació, se n'identifiquen quatre (Amat & Pineda, 1996, p.136):

- Avaluació inicial: abans de l'aplicació de la formació. S'orienta a la detecció de coneixements, habilitats i comportaments inicials dels participants, així com a l'adequació dels objectius i del programa de formació. En aquest nivell, si escau, es faran les modificacions necessàries per adaptar el projecte formatiu a les característiques dels destinataris.
- Avaluació processal: és aquella que es du a terme durant la formació, amb l'objectiu de poder fer les modificacions escaients i assegurar la consecució dels principals objectius.

- Avaluació final: se cerquen els resultats immediats de la formació tot d'una que ha acabat. Caldrà establir quins elements avaluar i amb quines tècniques.
- Avaluació diferida: amb certa distància del temps en què s'ha desenvolupat el curs. Aquest tipus d'avaluació té com a objectiu mesurar la posada en pràctica del programa formatiu.

Finalment, cal fer referència als instruments i tècniques d'avaluació. Seran seleccionats segons els elements del procés que es vulguin avaluar; ja que es requereixen diferents eines per a cada un dels elements presentats. Segons Amat & Pineda, (1996, p.137) els instruments d'avaluació més comunament utilitzats són:

- Qüestionaris
- Entrevistes individuals i/o grupals
- Informes dels participants
- Controls o tests durant el procés
- Exàmens finals
- Observació
- Proves objectives
- Proves pràctiques
- Perfils
- Projectes
- Exercicis estructurats i estudis de casos
- Participació en debats i discussions
- Escales
- Llistes de control

A banda d'aquests ítems, i com apunten molts dels autors (Bloom (1971), Parcerisa (1994), Sanmartí (2007)), el llistat podria ampliar-se considerablement.

3. LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT NO UNIVERSITARI DE LES ILLES BALEARS.

3.1. Normativa reguladora

L'organització de la formació permanent del professorat no universitari a les Illes Balears, l'assignació de recursos humans i econòmics i el desenvolupament de la legislació pertinent, és competència de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears. La formació permanent del professorat no universitari a les Illes es regula per tot un seguit de normes i directrius. A continuació aportam un quadre resum amb un esquema cronològic de les diferents regulacions normatives establertes.

Cronologia	Normativa	Lloc publicació	Contingut	Observacions
1984 (14 de novembre)	Real Decreto 2112/1984	BOE núm. 282 (24/11/84)	Regula la creació i funcionament dels centres de professors (CEP)	Normativa estatal Derogat pel RD 294/1992
1992 (27 de març)	Real Decreto 294/1992	BOE núm. 81 (3/4/92)	Regula la creació i funcionament dels centres de professors (CEP)	Normativa estatal Derogat pel RD 1693/1995
1995 (20 d'octubre)	Real Decreto 1693/1995	BOE Núm. 268 (9/11/95)	Creació dels centres de professors i recursos (CPR)	Normativa estatal Derogat pel Decret 68/2001 autonòmic
1998	La comunitat autònoma de les Illes Balears obté les competències en matèria d'educació i cultura			
1999 (30 de desembre)	Ordre	núm. 10 22/01/00	Regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari	Derogada per l'Ordre de dia 2 de gener de 2002
2001 (18 de maig)	Decret 68/2001	núm. 63 26/5/01	Regula l'estructura i l'organització de la formació permanent del professorat de la comunitat autònoma de les Illes Balears	VIGENT Decret a partir del qual s'han de desplegar les altres disposicions
2001 (28 de maig)	Ordre	núm. 67 05/06/01	Crea els centres de professorat i regula la seva estructura i funcionament.	Derogada per l'Ordre de dia 28 de juny de 2006
2002 (2 de gener)	Ordre	núm. 8 17/1/02	Regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari	VIGENT Deroga l'Ordre de 30 de desembre de 1999
2004	Ordre	Núm. 10	Modificació de l'Ordre de	VIGENT

(13 de gener)		22/01/04	dia 2 de gener de 2004, per la qual es regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari	Aporta una addició a l'Ordre de dia 2 de gener.
2004 (15 de setembre)	Ordre	núm. 132 21/09/04	Aprova el Pla quadriennal (2004-2008) de Formació Permanent	Substitueix el 1r Pla de Formació Permanent 2000-2004
2008 (5 d'agost)	Ordre	núm. 118 23/08/08	Aprova el Pla de Formació Permanent 2008-2012	VIGENT Substitueix el 2n Pla de Formació Permanent 2004-2008
2009 (27 de gener)	Ordre	núm. 23 14/2/09	Regula l'estructura i el funcionament dels centres de professorat	VIGENT Substitueix l'Ordre de 28 de juny de 2006
2012 (1 de juny)	Decret	Núm.79 EXT 01/06/12	Mesures urgents per a la reducció del dèficit públic del sector públic de les IB	VIGENT Modifica l'Ordre de 27 de gener de 2009

Taula 3. Cronologia del marc legislatiu de la formació permanent del professorat no universitari. Adaptat de Barceló (2009)

Com hem pogut veure, és a partir de l'any 1998 quan la nostra comunitat autònoma assumeix les competències autonòmiques en matèria d'educació i cultura, però no és fins al 2001 quan es publica la primera normativa que regula l'estructura i organització de la formació permanent del professorat no universitari de les Illes.

A nivell estatal, ja al 1990 la LOGSE assenyala la formació permanent com un dret i una obligació per part del professorat, estableix que les administracions educatives han d'afavorir la participació del professorat en accions formatives i encomana a aquestes administracions el foment de la creació de centres per a la formació permanent del professorat. També la LOPEGCE (1995) assenyala que les administracions educatives han de promoure i possibilitar l'actualització professional del professorat.

L'actual Llei Orgànica d'Educació (2/2006), també fa diferents referències a la formació permanent. Exposa la necessitat de la formació permanent com a mitjà per millorar la capacitació dels docents; reconeix que el desenvolupament professional exigeix un compromís per part de les administracions educatives per la formació contínua del professorat lligada a la pràctica educativa; es refereix a l'obligatorietat dels poders públics de prestar una atenció prioritària al conjunt de factors que afavoreixen la qualitat de l'ensenyament i en especial a la qualificació i formació del professorat.

D'altra banda, la LOE dedica el Capítol III –Formación del Profesorado– a aquest tema. L'article 102, dedicat a la Formació Permanent, presenta la formació permanent com un dret i una obligació del professorat, així com, una responsabilitat de les administracions educatives i dels propis centres. L'article 103 –Formación permanente del profesorado de los centros públicos– indica que les administracions educatives hauran de planificar activitats de formació per a professorat, a partir d'una oferta diversificada i gratuïta, i disposició les mesures oportunes per afavorir la participació del professorat en aquestes activitats formatives.

Farem, a continuació, un breu repàs per la normativa vigent, ja que al llarg del marc teòric es farà referència a aquesta normativa de manera més extensa:

3.1.1. Decret 68/2001, de 18 de maig, pel qual es regula l'estructura i l'organització de la formació permanent del professorat de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

Segons el Decret 68/2001, el fet de regular la Formació Permanent del Professorat no universitari a les Illes Balears, pretén afavorir la presència dels centres de professorat en els centres educatius, acostar els recursos de formació als usuaris i la participació i col·laboració del professorat en les activitats formatives per tal de donar resposta a les necessitats que planteja la pràctica educativa.

Aquest decret regula l'estructura, organització i funcionament de la formació permanent del professorat no universitari de les Illes Balear. Es dicta amb l'objectiu d'optimitzar i ordenar els diferents recursos i actuacions formatives de l'estructura organitzativa de la formació permanent a les Illes Balears, de forma que es puguin desenvolupar en les millors condicions les accions formatives programades.

Aquesta primera normativa de 2001 es regulen, entre d'altres, aquests quatre aspectes fonamentals:

1. L'estructura organitzativa de gestió de la formació del professorat i les seves funcions.

El Servei de Formació permanent del professorat coordinarà la formació, mentre que els centres de professorat (CEP) actuaran com a unitats organitzatives, i la Comissió de Formació Permanent del Professorat, com a òrgan consultiu.

Al decret es desenvolupen les funcions d'aquests òrgans formatius, que veurem i analitzarem en punts posteriors.

2. La planificació de la formació permanent del professorat.

Al decret s'estableix l'elaboració d'un pla quadriennal en el qual s'han de definir les característiques i prioritats de la formació i l'elaboració de programes anuals per concretar accions formatives. Ambdós es constitueixen com a instruments bàsics que orienten i coordinen l'activitat desenvolupada pels diferents òrgans de formació permanent del professorat de les Illes.

3. Objectius, funcions i estructura organitzativa als centres de professorat.

Es regula el funcionament, organització i funcions dels centres de professorat: òrgans de govern i sistema d'accés a la direcció i assessories.

4. Les entitats col·laboradores.

El decret especifica la possibilitat que institucions i/o entitats puguin col·laborar en el desenvolupament d'activitats formatives, en coherència amb el Pla Quadriennal.

Com es pot observar, es tracten aspectes bàsics que seran desenvolupats amb més profunditat en normatives posteriors, com veurem a continuació.

3.1.2. Ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 2 de gener de 2002, per la qual es regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari.

Aquesta normativa regula diferents aspectes de la formació permanent i ho fa a través de 10 capítols:

Capítol 1: Disposicions generals. Definició de formació permanent; acotació dels destinataris, les entitats organitzadores i els efectes de reconeixement.
Capítol 2: Modalitats i característiques de les activitats de formació. Es classifiquen les activitats de formació en tres modalitats bàsiques, que són desenvolupades: Cursos, Seminaris i grups de treball. A continuació es defineixen altres modalitats no bàsiques: Activitats singulars, Activitats a distància i Formació en centres. També en aquest capítol es defineixen els requisits de les activitats de formació permanent.
Capítol 3: Procediment d'homologació d'activitats. Es defineixen les passes i condicions a seguir per a l'homologació
Capítol 4: Avaluació. Es determinen els criteris i mitjans d'avaluació dels assistents i de l'activitat.
Capítol 5: Crèdits de formació. Es planteja l'equivalència d'hores de formació en crèdits de formació permanent.
Capítol 6: Certificats. Es defineixen els tipus de certificacions possibles i les condicions.
Capítol 7: Registre general de formació permanent del professorat. En aquest capítol es desenvolupen els aspectes relacionats amb el Registre General de Formació Permanent del Professorat: naturalesa, inscripcions, procediment, oficines delegades i dret d'accés.
Capítol 8: Entitats col·laboradores. Es determinen les entitats que poden col·laborar en matèria de formació permanent del professorat i què cal especificar als convenis de col·laboració.
Capítol 9: Activitats equiparades a les de formació permanent. S'accepten com a activitats equiparables els projectes de recerca i innovació, les titulacions universitàries, els ensenyaments de règim especial, el reciclatge i formació lingüística i cultural, la tutoria de pràctiques, la participació a programes internacionals, la participació en activitats d'innovació, les activitats organitzades pel MEC o altres comunitats autònomes, les activitats organitzades per universitats estrangeres, les activitats homologades desenvolupades per empreses, associacions empresarials o entitats.
Capítol 10: El Pla de formació permanent del professorat. Se'n determina la naturalesa.
A l'annex es determinen les àrees de formació i àmbits.

Taula 4. Breu resum dels capítols de l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de dia 2 de gener de 2002, per la qual es regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari.

Aquesta és ja una normativa més concreta i sistemàtica, i suposa, de moment, una de les eines de feina bàsiques pel que fa a formació permanent del professorat no universitari de les Illes Balears.

3.1.3. Ordre del conseller d'Educació i Cultura de 13 de gener de 2004, de modificació de l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura, de dia 2 de gener de 2002, per la qual es regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari.

Aquesta Ordre es publica per adequar algunes situacions no previstes l'Ordre de 2 de gener de 2002. Les addicions que hi introdueix són:

- Al personal docent que realitza tasques a la Conselleria d'Educació i Cultura no inclòs a l'apartat anterior i al que ocupa places en l'administració de la CAIB, relacionades amb treballs educatius, li seran reconeguts, per les funcions realitzades en el seu lloc de feina, dos crèdits de formació per cada curs complet de serveis efectius. La Direcció General d'Ordenació i Innovació n'emetrà els certificats a petició dels interessats.
- Modifica l'article 40, on inclou el professorat de música, arts escèniques i arts plàstiques i disseny.

Es tracta sols d'una ordre de modificació i, per tant, no té més contingut ni interès que els dos punts esmentats.

3.1.4. Ordre de dia 5 d'agost de 2008, de la consellera d'Educació i Cultura, per la qual s'aprova el Pla quadriennal (2008-2012) de Formació Permanent.

Volem apuntar l'existència d'un Pla Quadriennal previ, que va ser derogat amb la publicació d'aquest.

Aquesta Ordre presenta un pla quadriennal de formació per fer front als reptes que marca la nova situació educativa. El Pla es presenta com un marc de referència per elaborar els continguts i prioritats formatives de cada curs escolar. Va ser realitzat a partir de l'avaluació del Pla anterior i d'una anàlisi de necessitats entre el professorat, els centres educatius i l'administració educativa; a més, es varen tenir en compte les aportacions de diferents entitats col·laboradores.

Aquest Pla pretén garantir una oferta formativa diversificada, gratuïta i participativa, tal com marca la LOE (art. 103)

El Pla aposta per la qualitat front la quantitat, i planteja una sèrie de prioritats formatives bàsiques:

- Formació dels equips docents dels centres escolars com a agents prioritaris.
- Formació contextualitzada als centres educatius.
- Activitats formatives que tinguin com a referència l'aula i el centre.
- Les propostes de formació entre iguals.
- Els projectes que facilitin la creació de xarxes de centres i professors i professores.
- Incidència en la formació de formadors com a professionals que treballen a la xarxa de formació de les Illes Balears i que han de poder oferir un assessorament adequat a les necessitats actuals dels docents i dels centres.
- Accions formatives i participació en espais de reflexió conjunta entre professionals de diversos centres.
- Actuacions formatives lligades a l'adquisició o consolidació de les competències personals i professionals bàsiques per ensenyar, marcades al Llibre Blanc sobre educació i la formació de la Comissió Europea (1995).
- Formació lligada a processos d'innovació pedagògica.

El Pla ha estat elaborat d'acord a un diagnòstic de necessitats formatives i compta amb dues fonts d'informació bàsiques:

- L'avaluació del Pla de formació permanent 2004-2008
- El procés de detecció de necessitats formatives

Les conclusions extretes d'aquestes dues fonts es presenten a l'Ordre per etapes educatives. Cal parar atenció a l'apartat de formació de formadors, que és el que ens ocupa.

En aquest apartat sobre formació de formadors es posa de manifest que a les Illes Balears no s'han realitzat plans específics de formació de formadors de caràcter plurianual. La formació proposada ha de donar resposta als aspectes generals següents:

1. Aspectes generals de la formació permanent: tendències, legislació i model de formació de les Illes Balears.
2. Organització i gestió de la formació.
3. Disseny, desenvolupament i avaluació de les actuacions formatives.
4. Estratègies metodològiques per al treball en equip, la dinamització i la intervenció en centres.
5. Elaboració de recursos i instruments per a la formació presencial, en xarxa i *blended learning*.
6. Adquisició o millora de destreses per a la formació: coordinació i tutories en entorns virtuals i presencials, habilitats socioemocionals i comunicatives, xarxes socials educatives, etc.

Els objectius que es presenten al pla són els següents:

1. Millorar la qualitat de l'ensenyament incidint en la formació didàctica per a la millora de pràctica docent.
2. Afavorir la formació dels equips docents i dels equips directius a través d'accions formatives que afavoreixin el treball en equip i sobre aspectes d'organització, gestió i coordinació pedagògica, amb l'objectiu d'assolir la millora dels resultats acadèmics de l'alumnat.

3. Donar suport a les iniciatives dels equips de centre per iniciar processos d'avaluació i elaboració de plans de millora que impulsin propostes d'innovació educativa.
4. Oferir una formació diversificada que respongui a necessitats de professorat, centres i sistema educatiu.
5. Desenvolupar tipologies d'accions formatives i metodologies que afavoreixin la reflexió pedagògica, participació, formació entre iguals, difusió de bones pràctiques i treball en xarxa.
6. Impulsar la perspectiva multicultural de caràcter inclusiu.
7. Contribuir al procés de normalització lingüística.
8. Afavorir la millora professional a través d'actuacions formatives que contribueixin al desenvolupament de competències docents.
9. Aprofundir en la col·laboració UIB per al desenvolupament professional i la millora de la formació, especialment pel que fa a la vinculació entre innovació i recerca i formació inicial i permanent.
10. Col·laborar amb altres institucions i entitats per possibilitar una oferta diversificada, coherent amb aquest pla i per facilitar el treball en equip de diferents professionals.
11. Impulsar la millora de la xarxa de formació de les Illes Balears a través de plans de formació de formadors, plans d'avaluació i una eficaç coordinació entre diferents agents.
12. Contribuir a la millora de la qualitat de l'ensenyament mitjançant una formació que incideixi en la formació tècnica del professorat de formació professional per a la millora de la pràctica docent.

Les necessitats detectades s'han concretat al pla a efectes de planificació i temporalització per tal d'oferir una guia per orientar sobre les actuacions que s'han d'incorporar de manera preferent als programes anuals. Cada línia prioritària va acompanyada d'objectius i algunes orientacions, ambdós aspectes es poden consultar al mateix Pla (annex 1), aquí sols n'esmentarem les tendències principals:

1. Escola inclusiva: atenció a la diversitat, educació intercultural, educació per a la igualtat i educació per a la convivència.
2. Desplegament de la LOE i actualització metodològica.
3. Ús i aprenentatge de les llengües.
4. Tecnologies de la informació i la comunicació.
5. Gestió de centres, qualitat i desenvolupament professional.
6. Educació per a la salut.
7. Educació científica i educació ambiental.
8. Educació social, cultural i artística.

Aquestes línies prioritàries se suposa que fan referència a les necessitats detectades, tot i així, al nostre parer són unes tendències molt àmplies i poc concretes, que deixen de banda alguns aspectes fonamentals, al manco de forma explícita, com les competències bàsiques, el treball cooperatiu o les didàctiques específiques.

A més, al pla es planteja la implementació de manera experimental de quatre tipus de projectes:

1. Modalitats formatives experimentals:

- Projecte d'innovació pedagògica (PIP): respon a una demanada expressada pel professorat i els centres d'una tipologia formativa basada en els centres com a agents de processos de canvi i millora. Els PIP són convocats des del Servei de Formació Permanent i la xarxa de CEP, en col·laboració amb altres serveis educatius. El projecte tindrà una durada de dos cursos, tenint en compte les fases fonamentals dels processos de canvi (iniciació, implementació i institucionalització). Comptaran amb l'assessorament i la gestió del CEP. Els projectes institucionalitzats s'inscriuran en una base de dades² de bones pràctiques escolars per tal de facilitar-ne la difusió: www.innovacions.com

² La web Innovacions.com pretén facilitar la difusió de bones pràctiques elaborades pels professionals de l'educació de les Illes Balears i potenciar-ne així la millora en l'activitat docent.

- Projecte de formació de zona: aquestes actuacions formatives volen donar resposta, entre d'altres, a la necessitat de coordinació entre centres i/o professorat d'una mateixa àrea i pretenen impulsar una formació contextualitzada a la pràctica i als equips docents, de forma que es faciliti la creació de xarxes. La coordinació entre secundària i primària és un objectiu cabdal d'aquest projecte experimental. De l'avaluació dels resultats d'aquests projectes se'n podrà derivar una nova modalitat formativa, si es troba pertinent. Els projectes podran sorgir a proposta de l'administració educativa o dels mateixos centres, en col·laboració amb el Servei de Formació Permanent del Professorat (SFPP) o els CEP. El seguiment del projecte s'ha de coordinar entre la inspecció i l'assessoria responsable del projecte del CEP, sense descartar vies de col·laboració externes.
2. Assessorament entre professorat: aquesta nova modalitat pretén impulsar la formació entre iguals i l'intercanvi de coneixements i d'experiències pedagògiques, alhora que vol respondre a un tipus de necessitat formativa molt específica, que ha de ser de curta durada i de resposta immediata per part d'una persona externa al centre.
 3. Conversa pedagògica: aquesta modalitat pretén fomentar la reflexió pedagògica i la participació en trobades de professorat a l'entorn de temes d'actualitat. Es compta amb un espai virtual, un ponent expert en el tema i un moderador.
 4. Millora de la capacitat per a la funció assessora de la formació del professorat:
 - Coordinació i tutoria de formació a distància: és un programa compartit entre tota la xarxa de formació. La gestió inicial i organització es farà des del SFPP. Els CEP inclouran dins el seu pla de treball la coordinació i/o tutoria d'aquestes activitats.
 - Elaboració de materials de formació modulars per a modalitats *e-learning* i *blended learning*: caldrà que els assessors, de manera

individual o en petit grup, elaborin materials de formació per a la formació a distància.

- Nous enfocaments formatius: seminaris sobre pràctica reflexiva. Es tracta d'experimentar un nou enfocament formatiu a través de seminaris en els quals els docents estudiïn els seus propis mètodes d'ensenyament a partir de l'observació sistemàtica de les seves activitats a l'aula, el qüestionament d'aquestes experiències i l'anàlisi i reflexió en un marc de formació entre iguals.

5. Millora del servei i l'organització dels CEP: implantació de gestió de qualitat com una línia prioritària, acompanyada de formació a càrrec del Servei d'Implantació de Sistemes de Qualitat de la Direcció General de Planificació i Centres.

L'avaluació a aquest pla és entesa com a indispensable per a un procés de millora i innovació. Es planteja que aquesta avaluació s'ha de fonamentar en quatre grans eixos:

- Pla quadriennal i programes anuals: es tracta d'avaluar la utilitat i la consecució dels objectius inicials previstos.
- Programes experimentals: ha de constatar-ne la validesa o no com una nova pràctica formativa habitual.
- Avaluacions formatives: l'avaluació ha de permetre valorar el procés i fer conèixer el grau de satisfacció dels participants, el grau d'assoliment dels objectius marcats i l'impacte de la formació en la pràctica docent. Si l'activitat ho permet, s'ha de tenir en compte l'avaluació diagnòstica, formativa i la sumativa. Els instruments d'avaluació han de permetre obtenir dades fiables. Els principals agents d'avaluació seran professorat i/o centres docents participants, la inspecció educativa en les actuacions que ho requereixi i, si escau, el professorat formador i els assessors i assessores o equips pedagògics dels CEP que hi intervenen.
- Transferència i impacte de la formació: un dels grans reptes és poder constatar la incidència de la formació permanent en els canvis reals que s'esdevenen. S'han de dissenyar actuacions formatives i metodologies que

facilitin aquest procés. Els instruments per dur-ho a terme poden ser diversos i als agents tradicionals se n'hi han d'afegir altres que es considerin adients. Per aquest tipus d'avaluació se seleccionarà anualment una mostra d'activitats formatives.

3.1.5. Ordre de dia 27 de gener de 2009, de la consellera d'Educació i Cultura, per la qual es regula l'estructura i el funcionament dels centres de professorat de les Illes Balears.

Aquesta normativa regula els CEP de les Illes Balears, i aquesta regulació passa per diferents aspectes:

- Com es compona la xarxa de centres de professorat de les Illes Balears
- Quin és l'àmbit geogràfic de cada CEP
- Composició, estructura, funcionament i funcions dels òrgans de govern unipersonals (direcció i secretaria) i col·legiats (consell del CEP i l'equip pedagògic)
- La figura d'assessors i assessores a les Illes Balears
- Organització i funcionament

En punts posteriors d'aquest marc teòric es tractarà els CEP com a context on es desenvolupa la investigació.

3.1.6. Decret llei 5/2012, d'1 de juny, de mesures urgents en matèria de personal i administratives per a la reducció del dèficit públic del sector públic de la comunitat autònoma de les Illes Balears i d'altres institucions autonòmiques.

Aquesta normativa, a la disposició final tercera, modifica l'Ordre de dia 27 de gener de 2009, que regula l'estructura i funcionament dels centres de professorat de les Illes Balears. Les modificacions introduïdes són:

- S'afegeixen com a requisits per a l'accés com a assessors als CEP, els coneixements de llengua estrangera equivalent al nivell B2 i l'acreditació de 100 hores de formació en TIC.
- La renovació de la comissió de serveis, quan l'avaluació és positiva, serà d'un any.
- Per accedir a la funció assessora s'han acreditar tres anys d'antiguitat a la funció pública docent.
- En les convocatòries públiques corresponents s'han de determinar les condicions d'avaluació que assenyalava el Decret 68/2001. Si els candidats no compleixen els mèrits mínims exigits o no superen la fase de concurs, el director general de Recursos Humans, a proposta del director general d'Ordenació, Innovació i Formació Professional, nomenarà una persona per a cada plaça no coberta amb caràcter provisional, d'un any.
- El nombre d'assessories s'ha d'adequar a cada CEP al nombre de centres adscrits, al nombre de professors i a les característiques especials del seu àmbit geogràfic. Als CEP de tipus III s'estableix un màxim de 8 assessories; als CEP tipus II de 4 assessories i als de tipus I, d'una assessoria. Les places d'assessors poden ser augmentades segons els canvis en el nombre de centres de l'àmbit geogràfic, l'augment de professorat del seu àmbit o segons els programes educatius que dissenyi la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

Totes elles amb l'objectiu de reduir el dèficit públic del sector públic de la nostra comunitat autònoma.

3.2. Estructura organitzativa de la formació permanent del professorat no universitari a les Illes Balears

Els agents de l'estructura organitzativa de la formació permanent de les Illes Balears, segons estableix el Decret 68/2001, estan adscrits a la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat, i són: el Servei de Formació Permanent del Professorat, com a unitat central de coordinació del desenvolupament dels plans i programes de formació permanent del

professorat i com a coordinador de les actuacions en matèria de formació de professorat, realitzades a instàncies dels diferents serveis i direccions generals de la Conselleria d'Educació i Cultura; els centres de professorat (CEP) distribuïts territorialment per illes i comarques, adscrits i coordinats pel Servei de Formació Permanent del Professorat; i la Comissió de Formació Permanent del Professorat de les Illes Balears, com a òrgan consultiu de la Conselleria en matèria de formació permanent del professorat.

A continuació, en veiem un gràfic il·lustratiu:

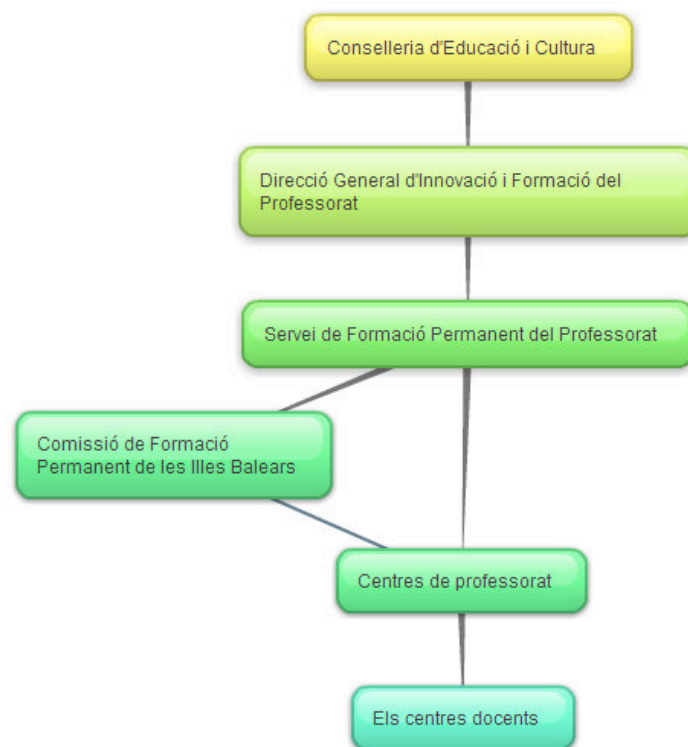


Figura 4. Estructura organitzativa de la formació permanent del professorat³.

Elaboració pròpia.

³ En la darrera fase d'elaboració d'aquest treball, aquesta estructura va variar en quant a denominació: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats / Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació Professional/ Departament d'Atenció a la Diversitat, Innovació Educativa, Formació Permanent del Professorat i Aprenentatge Permanent. Malgrat això, no l'hem variada en el gràfic perquè aquest il·lustra la normativa vigent, on encara s'empra la nomenclatura anterior.

Analitzem cada un dels organismes:

3.2.1. Conselleria d'Educació i Cultura

La Conselleria d'Educació, Cultura - actualment Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats- s'ocupa de gestionar les competències en matèria educativa i és responsable de la projecció exterior de la cultura de les Illes Balears i de la coordinació entre cada una de les illes.

A la pàgina web de la institució, amb data de març de 2012, es poden llegir-ne els propòsits i concepcions, entre els quals s'inclouen la consideració de l'ensenyança com a servei públic i el reforç de la qualitat del model educatiu per combatre el fracàs escolar. S'assenyala que una de les vies per aconseguir-ho serà incidir en la formació permanent del professorat. (Recuperat el dia 12 d'abril de 2011, (Govern de les Illes Balears 2011)

D'altra banda, la Conselleria d'Educació i Cultura i Universitats es troba en el primer nivell de l'organigrama i té com a funcions principals, en relació amb la formació permanent del professorat no universitari, mantenir l'estructura organitzativa de la formació i regular la participació i col·laboració amb altres institucions i entitats.

3.2.2. Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat

Actualment Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació Professional, és la unitat orgànica encarregada de l'impuls i foment de projectes d'innovació educativa, materials didàctics i de la formació permanent del professorat.

Aquesta Direcció General, a través del departament corresponent i amb l'informe favorable de la Comissió de Formació Permanent, elabora un Pla quadriennal de formació permanent. Aquest Pla representa una planificació flexible i adaptable que es va desenvolupament a través dels programes anuals.

3.2.3. Servei de Formació Permanent del Professorat (SFPP)

Aquest servei s'ha reconvertit ara en el Departament d'Atenció a la Diversitat, Innovació Educativa, Formació Permanent del Professorat i Aprenentatge Permanent. És la unitat central de coordinació del desenvolupament dels plans i programes de formació i coordina les actuacions realitzades a instàncies dels diferents serveis i direccions generals de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

El Departament ha de garantir la coordinació entre els diferents centres de professorat i entre les assessories per al disseny d'actuacions formatives coherents amb les línies del Pla formatiu. Ha de facilitar, també, la realització d'actuacions formatives entre diferents centres de professors, sempre que sigui necessari; i ha de promoure la difusió de la xarxa de CEP en conjunt, com a centres de formació preferents i de referència.

Les seves funcions són (Recuperat el dia 12 d'abril de 2011) (Govern de les Illes Balears, 2011):

- Regular, assessorar, coordinar i gestionar les actuacions en matèria de formació permanent del professorat realitzades a instàncies dels diferents serveis i direccions generals de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.
- Planificar, programar, desenvolupar i avaluar els plans plurianuals i els programes anuals de formació permanent del professorat.
- Coordinar les actuacions dels centres de professorat, mantenir i millorar-ne l'estructura organitzativa i pedagògica, com a centres adscrits al SFPP.
- Mantenir i potenciar l'organització i el desenvolupament de programes de formació a distància.
- Organitzar la detecció de necessitats formatives de manera sistemàtica i dissenyar les accions formatives per donar-hi resposta.
- Gestionar i mantenir el Registre de Formació Permanent del Professorat de les Illes Balears.

- Efectuar el reconeixement i homologació d'activitats de formació individuals o d'entitats externes a la Conselleria, segons estableixi la normativa vigent i en virtut dels convenis de col·laboració establerts.
- Establir convenis amb institucions col·laboradores en matèria de formació permanent del professorat.
- Regular i gestionar programes d'ajudes individuals per a la formació permanent, llicències d'estudi, estades a empreses i ajudes a entitats sense ànim de lucre en matèria de formació permanent del professorat.
- Mantenir convenis de col·laboració i participar en iniciatives d'àmbit supraautonòmic en relació amb la formació permanent del professorat.
- Organitzar el programa de centres de formació en pràctiques per a estudiants de vulguin accedir a la funció docent, en col·laboració amb la UIB i/o altres universitats amb les quals la Conselleria hi tengui conveni.

3.2.4. Comissió de Formació Permanent de les Illes Balears

És l'òrgan consultiu de la Conselleria d'Educació i Cultura en matèria de formació permanent del professorat.

Les seves funcions són (Decret 68/2001):

- Analitzar i valorar les necessitats de formació permanent del professorat.
- Participar en el procediment d'elaboració i de seguiment del Pla de formació permanent del professorat i dels programes anuals corresponents.
- Assessorar el conseller d'Educació, Cultura i Universitats i la direcció general d'Ordenació, Innovació i Formació Professional i, si escau, emetre els informes que aquests li sol·licitin.
- Formular propostes de regulació i d'actuació en el seu àmbit de competència.
- Contribuir a l'elaboració del Pla de formació permanent, examinar i debatre'n l'avantprojecte i emetre'n un informe previ a l'aprovació.
- Contribuir a l'avaluació del Pla.

- Proposar prioritats d'actuació amb relació als programes anuals de formació permanent, examinar-los, debatre'ls i avaluar-los.

La Comissió està integrada pels membres següents:

- El director general d'Innovació i Formació del Professorat, que n'és el president.
- El cap del Departament d'Inspecció Educativa, que n'és el vicepresident.
- La cap del Servei de Formació Permanent del Professorat.
- El cap del Servei d'Ensenyament del Català.
- El cap del Servei de Formació Professional.
- La cap del Servei d'Universitat.
- Els directors i directores dels centres de professorat.
- Els delegats territorials de Menorca i Eivissa.
- Dos representants de la Universitat de les Illes Balears, designats per la rectora.
- Un representant de cada una de les organitzacions sindicals presents en la Junta de Personal Docent dels centres públics no universitaris.
- Un representant de cada una de les organitzacions sindicals més representatives en el sector de l'ensenyament privat.
- Un representant de cada una de les organitzacions empresarials i de titulars que tinguin la condició de més representatives del sector de l'ensenyament concertat.
- Quatre ensenyants de prestigi en el camp de l'educació, designats pel director general d'Innovació i Formació del Professorat, algun dels quals ha de pertànyer a un moviment de renovació pedagògica o a una institució reconeguda en l'àmbit educatiu.
- Un funcionari representant del Servei de Formació Permanent del Professorat, designat pel director general d'Innovació i Formació del Professorat, el qual hi actua com a secretari.

3.2.5. Els centres de professorat (CEP)

A nivell estatal, la creació dels centres de professors, amb el Reial decret 2112/1984, posteriorment anomenats centres de professorat i recursos (Reial decret 1693/1995) ha conduït a la institucionalització dels distints serveis formatius. Els CEP han esdevingut una eina important per al desenvolupament professional dels docents i, consegüentment, amb la millora els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat, han contribuït a la millora de la qualitat de l'educació.

Al 2001, uns anys després que les Illes Balears obtingués les competències en matèria d'educació i cultura, apareix la primera ordre dedicada als centres de professorat; l'Ordre de 28 de maig de 2001, que desplega part del Decret 68/2001, crea els centres de professorat de les Illes Balears i en regula l'estructura i funcionament. Aquesta Ordre continuà vigent fins al 2006, quan l'Ordre de 28 de juny la derogà i regulà els CEP com a centres per a la formació permanent del professorat, n'assenyalà l'estructura i les funcions i en fixà els òrgans de govern, tant unipersonals com col·legiats.

En el moment en què es realitza aquest estudi (2011-2012), la normativa vigent és l'Ordre 27 de gener de 2009, que regula l'estructura i el funcionament dels centres de professorat, i que determina els aspectes següents, alguns d'ells ja assenyalats en normatives anteriors:

Els centres de professorat són centres docents, per a la formació del professorat en actiu, de centres públics i privats concertats de les Illes Balears, tant d'ensenyaments de règim general com d'ensenyaments especials. Tenen com a objectiu promoure el desenvolupament professional del professorat a través de la formació permanent lligada a la pràctica professional. Conseqüentment elaboren uns plans anuals de formació del professorat que deriven del Pla Quadriennal.

Els distints CEP de les Illes Balears es distribueixen el territori, comptant amb un àmbit geogràfic d'intervenció propi, determinat per l'Administració educativa.

Així, el personal docent adscrit a un centre determinat té dret preferent de participació a les activitats formatives organitzades. Tot i això, algunes accions formatives poden ser oferides a professorat que correspongui a diferents àmbits geogràfics, si es determina així als plans anuals o atenent a necessitats de col·lectius específics de professorat.

Els CEP de les Illes Balears estan distribuïts sobre el territori de la manera següent:

- CEP de Palma Jaume Cañellas Mut: professorat dels centres públics i concertats dels municipis de: Palma, Algaida, Andratx, Banyalbufar, Bunyola, Calvià, Esporles, Estellencs, Deià, Lluçmajor, Marratxí, Puigpunyent, Santa Eugènia, Sóller, Santa Maria i Valldemossa.
- CEP d'Inca: professorat dels centres públics i concertats dels municipis d'Inca, Alaró, Alcúdia, Binissalem, Búger, Campanet, Consell, Costitx, Lloret, Lloseta, Llubí, Escorca, Mancor, Maria de la Salut, Muro, Pollença, Sa Pobla, Santa Margalida, Selva, Sencelles i Sineu.
- CEP de Manacor: professorat dels centres públics i concertats dels municipis de Manacor, Artà, Ariany, Campos, Capdepera, Felanitx, Montuïri, Petra, Porreres, Sant Joan, Sant Llorenç, Santanyí, Ses Salines, Son Servera i Vilafranca.
- CEP de Menorca, amb seu a Maó i a Ciutadella: professorat dels centres públics i concertats de l'illa de Menorca.
- CEP d'Eivissa: professorat dels centres públics i concertats de l'illa d'Eivissa.
- CEP de Formentera: professorat dels centres públics i concertats de l'illa de Formentera.

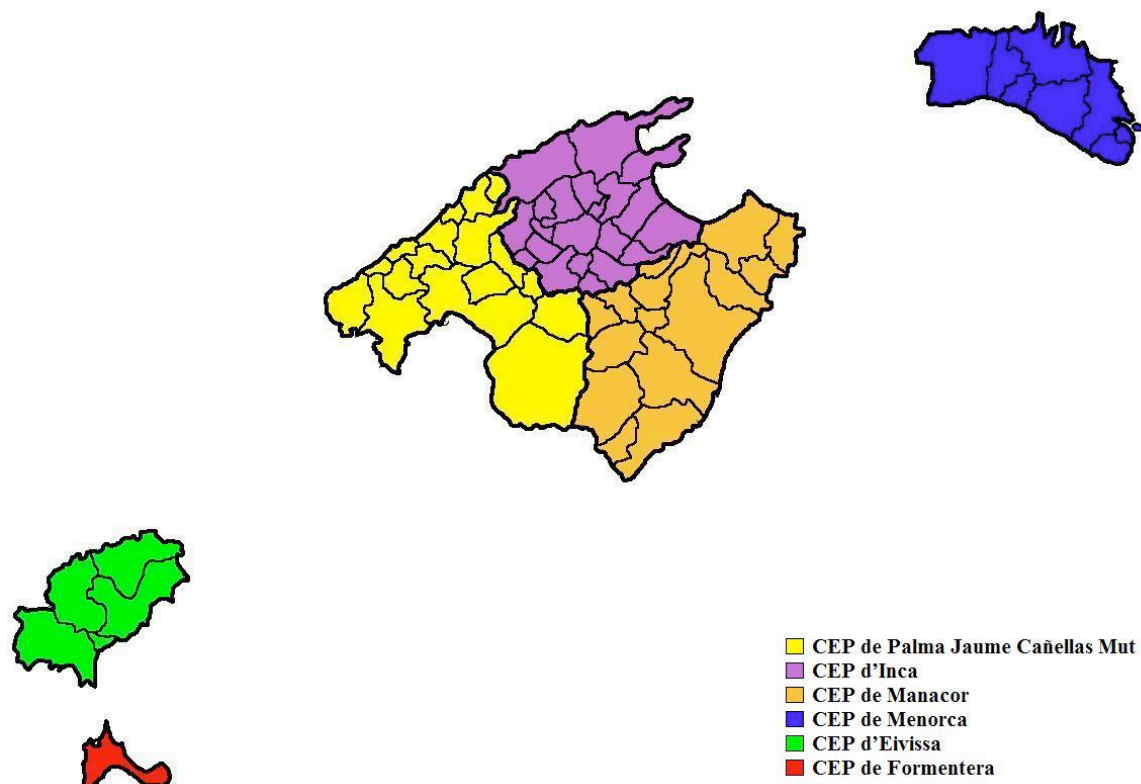


Figura 5. Distribució territorial de les Illes Balears per CEP.

Elaboració pròpia

La coordinació entre els diferents CEP i les seves assessories es garanteix des del Servei de Formació del Professorat. Es facilita també la realització d'accions formatives entre diferents CEP i es promou la difusió de la xarxa de CEP, com a centres de formació permanent preferents i de referència.

Aquestes són les seves funcions preferents:

- Col·laborar amb els processos de detecció de necessitats formatives del professorat.
- Elaborar la programació anual d'activitats de formació permanent d'acord amb les directrius del Pla de formació permanent del professorat i del Servei de Formació Permanent.
- Assumir les tasques de coordinació, gestió i organització de la programació anual d'activitats i també realitzar el disseny, el desenvolupament i l'avaluació de les activitats programades.

- Promoure l'intercanvi, el debat i la difusió d'experiències entre el professorat del seu àmbit.
- Assessorar els centres escolars, preferentment, i el professorat en general, per a la millora de la seva pràctica docent per mitjà de la formació permanent.
- Facilitar documentació com a suport per a la formació permanent.

Els recursos humans assignats per l'Administració educativa a la gestió de la formació permanent són els següents⁴:

- Personal adscrit al Servei de Formació Permanent del Professorat de la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat.
- Personal adscrit als CEP: directors, secretaris, assessors, administratius, auxiliars i personal subaltern, el perfil i el nombre dels quals poden variar.
- Assessors col·laboradors segons determini la Conselleria d'Educació i Cultura, d'acord amb l'evolució del pla de formació o amb l'aplicació de programes específics.
- Personal adscrit al Servei de Planificació i Participació de la Direcció General de Formació Professional i Aprenentatge Permanent, pel que fa a la formació permanent del professorat de formació professional.
- Personal adscrit a programes específics amb funcions sobre la formació del professorat, entre d'altres, desenvolupats per la resta de direccions generals.

Organització i funcionament

D'acord amb l'Ordre de 27 de gener de 2009, la Conselleria d'Educació i Cultura és la responsable d'aportar als CEP els fons necessaris per fer front a les despeses de funcionament i les que deriven de la realització d'activitats formatives.

⁴ Determinats per la normativa vigent, encara no actualitzada en quant a nomenclatura

Cada CEP, anualment, realitzarà el seu projecte de pressupost anual que, prèvia aprovació del consell, es remetrà a la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat i a la Secretaria General per a l'aprovació definitiva.

Els registres mínims que haurà de tenir cada CEP per al seguiment de la seva activitat són: llibre d'actes de les reunions dels òrgans col·legiats, registre d'inventari i registre de comptabilitat. Aquests són responsabilitat de la secretaria del centre.

Òrgans de govern dels centres de professorat

Els centres de professorat es regeixen per dos tipus d'òrgans de govern: unipersonals (director/a i secretari/ària) i col·legiats (Consell de CEP i Equip Pedagògic).

1- Òrgans de govern unipersonals

1.1- La direcció

El director o directora és nomenat per el director general de Personal Docent, a proposta del director general d'Innovació i Formació Permanent. Els nomenaments es fan per períodes de dos anys; després d'aquest temps es realitza una avaluació de la feina desenvolupada, conjuntament amb el Departament d'Inspecció Educativa i la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat. Si l'avaluació és positiva es renova el nomenament per dos anys més.

Els requisits d'accés a la plaça són:

- Ser funcionari de carrera en actiu dels cossos de mestres, d'Educació Secundària, de professorat tècnic de formació professional o dels ensenyaments de règim especial.
- Comptar amb una antiguitat mínima de 6 anys com a funcionari de carrera en actiu.
- Tenir una experiència docent directa de 6 anys com a mínim.

- Comptar amb destinació a qualsevol centre de la comunitat autònoma de les Illes Balears.
- Acreditar coneixements de llengua catalana mitjançant el certificat de capacitat corresponent.

Aquests requisits d'accés, contràriament al que ha succeït en el cas dels assessors, no han sofert modificacions.

Les funcions del director o directora del centre de professorat són les següents:

- Representar oficialment el centre.
- Exercir la prefectura de tot el personal adscrit al centre.
- Complir i fer complir les normes de funcionament intern del centre, i les de l'Administració educativa.
- Dirigir i coordinar la programació d'activitats formatives del centre d'acord amb les directrius del Pla de formació i les pautes de la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat.
- Coordinar i dirigir l'actuació dels assessors i assignar-los els centres educatius dels quals seran responsables directes.
- Articular mecanismes estables de relació amb els centres docents del seu àmbit per afavorir la participació del professorat del centre a títol individual, o com a membre de l'equip docent, en les activitats formatives.
- Confeccionar i executar, un cop escoltat l'equip pedagògic, el pressupost anual del CEP dins els crèdits que li siguin assignats per la Conselleria d'Educació i Cultura amb aquesta finalitat.
- Visar els certificats i la documentació oficial del centre.
- Convocar i presidir els actes acadèmics i les reunions de l'equip pedagògic i del consell del centre.
- Executar els acords de l'equip pedagògic i del consell.
- Facilitar i potenciar la coordinació amb la resta de centres de professorat i altres serveis educatius de la Conselleria.
- Elevar la programació i la memòria anuals del centre al servei corresponent de la Conselleria.

- Dinamitzar el treball en equip dels assessors com a eina de formació permanent.
- Dinamitzar la formació permanent pròpia i de tot el personal que treballa en el seu CEP.
- Altres funcions que li siguin encomanades, si n'és el cas, per la Conselleria d'Educació i Cultura.

La direcció cessarà en les seves funcions quan acabi el mandat o quan es produeixi alguna d'aquestes causes:

- Renúncia justificada, amb l'informe del consell de centre de professorat i acceptada per l'Administració educativa que el va nomenar.
- Trasl·lat voluntari a un centre fora de la comunitat autònoma o pas a una altra situació de servei actiu.
- Resultat negatiu de l'avaluació.
- Revocació per part de l'autoritat que el va nomenar.

1.2- El secretari o la secretària

El secretari o secretària del CEP és nomenat, per un període de 3 anys, pel director general de Personal Docent a proposta de la direcció del CEP i després de l'informe previ del Consell de CEP. És seleccionat d'entre els assessors i assessores de formació destinats al CEP i serà el responsable d'exercir les funcions de direcció quan aquesta s'absenti.

Aquesta figura cessarà quan: cessi la direcció, quan es presenti una proposta de substitució previ informe del Consell de CEP o per petició pròpia raonada i acceptada per l'autoritat educativa que el va nomenar.

Les seves funcions, segons el Decret 68/2001 són:

- L'organització administrativa del centre, d'acord amb les directrius de la direcció.

- Actuar com a secretari dels òrgans col·legiats del centre, amb veu i vot, aixecar les actes de les sessions i donar fe dels acords amb el vistiplau de la direcció.
- Custodiar els llibres i arxius del centre.
- Expedir certificats.
- Confeccionar l'inventari general del centre i mantenir-lo actualitzat.
- Exercir, per delegació de la direcció i sota la seva autoritat, el control del personal d'administració i serveis del centre.
- Dur la gestió del pressupost del centre.
- Qualsevol altra funció que li encomani la direcció dins l'àmbit de competència que estableix el reglament de règim intern.

2- Òrgans col·legiats

2.1- El consell del CEP

El consell de CEP és l'òrgan a través del qual es desenvolupa la participació dels representants del professorat en el centre. S'ha de reunir com a mínim un cop al trimestre i sempre que sigui convocat per la presidència o sol·licitat per, almenys, la meitat dels seus membres.

L'assistència a les reunions és obligatòria per a tots els seus membres i el secretari ha d'estendre acta de totes les reunions.

Composició, segons el Decret 68/2001:

- Direcció del centre, que exerceix com a president i hi roman durant el període d'exercici del seu càrrec.
- Secretariat del centre, durant el període d'exercici del càrrec.
- Representant de professorat dels centres adscrits a la zona d'actuació de cada CEP. S'elegeixen per tres anys d'entre els representants de formació dels centres. L'elecció es fa en assemblea de representants de centre, dels qui prèviament hagin presentat candidatura. Si el CEP té en la seva zona

d'actuació més de 90 centres li corresponen 5 representats, i si en té menys de 90 n'hi corresponen 3.

- Representant d'Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica i dels d'Atenció Primerenca de cada CEP, elegit d'entre els seus membres i amb una permanència de tres anys.
- Representant d'assessors i assessores, triats per l'equip pedagògic, amb permanència de tres anys, en nombre de 3 per als centres de professorat amb més de 90 centres adscrits i de 2 per als centres de professorat amb menys de 90.
- Un o dos representants de l'Administració educativa designats pel Conseller d'Educació i Cultura, a proposta de la direcció general d'Ordenació i Innovació; per un període d'un any renovable.
- Un representant de l'Administració local del municipi on es troba el CEP, per un període d'un any renovable.

Les seves funcions són:

- Aprovar el projecte de pressupost del centre i controlar-ne l'execució.
- Aprovar el reglament de règim intern del centre.
- Contribuir a la detecció de les necessitats de formació del professorat de la zona.
- Aprovar el projecte del Pla d'actuació anual del centre.
- Aprovar la Memòria anual.
- Informar sobre la proposta de nomenament del secretari o secretària.
- Supervisar l'activitat general del centre en els aspectes administratius i acadèmics.
- Aquelles que li siguin atribuïdes pel reglament de règim intern del centre de professorat.

2.2- L'equip pedagògic

Segons la normativa vigent, els equips pedagògics dels CEP estan formats pel director o directora, que n'és el president o presidenta, i pels assessors i assessores de formació permanent del mateix CEP.

Tant el director o directora com els assessors i assessores de formació permanent provenen dels centres docents no universitaris. Accedeixen al càrrec mitjançant una convocatòria de concurs públic de mèrits que els habilita per desenvolupar aquesta tasca per un temps limitat, sotmesa a un acurat procés d'avaluació, en règim de comissió de serveis.

El SFPP ha de proposar la composició de l'equip pedagògic dels CEP, d'acord amb la normativa vigent, amb les necessitats formatives i amb les prioritats que estableixi el Pla de formació del professorat de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, a més d'altres criteris derivats de característiques geogràfiques i distribució i tipus de centres docents o segons els programes educatius que es dissenyin des de la Conselleria.

Les funcions de l'equip pedagògic són:

- Triar d'entre els seus membres els qui l'han de representar en el consell del centre de professorat.
- Detectar les necessitats de formació del professorat de la zona.
- Elaborar el projecte del Pla d'actuació anual del centre de professorat i, un cop aprovat, executar-lo, avaluar-lo i realitzar-ne la memòria final.
- Impulsar la participació del professorat i dels centres de la zona en les activitats del centre de professorat.
- Realitzar l'anàlisi de l'àmbit d'actuació del centre de professorat.
- Determinar els principis d'actuació de l'equip pedagògic que han de donar coherència a les seves intervencions formadores, d'acord amb el model de formació permanent del professorat i la resta d'elements determinats pel Pla quadriennal.

- Reflexionar sobre la tasca assessora com a eina per a la seva pròpia formació.
- Dissenyar i implantar els processos d'avaluació de la tasca del centre de professorat.
- Participar en els processos d'elaboració del reglament de règim intern.
- Les que li atribueixi el reglament de règim intern o els òrgans competents de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

A més, l'equip pedagògic serà el responsable d'elaborar dos documents bàsics: d'una banda, el Reglament de Règim Intern, que s'haurà de sotmetre a l'aprovació del consell del centre de professorat; i d'altra, el Pla i la Memòria anual que s'ha de sotmetre a l'aprovació del consell de centre.

3.2.6. Les figures d'assessors i assessores de formació

Segons la normativa vigent, existeixen dos perfils d'assessors:

- 1- Els assessors i assessores de formació
- 2- El professorat assessor col·laborador de formació

- 1- Els assessors i assessores de formació

Els assessors i assessores de formació permanent són mestres i professors en règim de comissió de serveis a un CEP, seleccionats a partir d'un concurs públic de mèrits.

Els requisits d'accés són, en la normativa vigent a l'estudi:

- Ser funcionari en actiu dels cossos de mestres, de professorat d'Educació Secundària, de professorat tècnic de Formació Permanent i dels ensenyaments de règim especial.
- Comptar amb una antiguitat mínima de 5 anys en actiu.
- Tenir experiència docent mínima de 5 anys.

- Tenir destinació a qualsevol centre de la comunitat autònoma de les Illes Balears.
- Comptar amb coneixements de la llengua catalana acreditats amb el certificat de capacitació corresponent.

En el concurs públic es valorarà l'adequació del perfil professional al lloc i també els mèrits, currículum professional, presentació d'un projecte de treball sobre el lloc de feina que sol·licita i la realització i valoració d'una entrevista personal.

El nomenament dels assessors i assessores es fa per un any, després del qual se'ls sotmet a una avaluació i, si és positiva, es fa una se'ls renova en el càrrec per tres anys més, ja que la permanència té una limitació en el temps. Les condicions de l'avaluació són ressenyades a les convocatòries corresponents.

Els membres de la comissió avaluadora són:

- El director general d'Innovació i Formació Permanent o en qui es delegui. Exercirà de president
- El cap del Servei de Formació Permanent del Professorat.
- Un director o directora de CEP, elegit per sorteig.
- Un representant del departament d'Inspecció Educativa.
- Un membre del consell de CEP triat pel mateix consell, que exercirà de representant del professorat.
- Un funcionari del SFPP, que complirà la funció de secretari.

Segons la normativa vigent, les seves funcions són:

- Participar en els processos de detecció de necessitats formatives.
- Assessorar i donar suport als centres docents de l'àmbit del centre de professorat en matèria de formació permanent, d'acord amb el que estableixen el Pla plurianual i el Programa anual.

- Realitzar tasques d'assessorament a equips de professorat en els centres educatius.
- Assumir les tasques d'organització, gestió, execució, seguiment i avaluació de les activitats formatives pròpies de la seva assessoria i de totes aquelles que determini la direcció del centre, d'acord amb la proposta de l'equip pedagògic.
- Participar en els programes específics de formació permanent que estableixi la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat.
- Col·laborar en l'organització general del centre de professorat.
- Treballar en equip amb la resta d'assessors del seu centre de professorat per tal de millorar la pròpia formació i per dotar de coherència l'activitat formativa del centre de professorat.

A cada CEP hi podrà haver assessories de:

- Educació infantil
- Educació primària
- Atenció a la diversitat
- Educació secundària: àmbit científic i tecnològic.
- Educació secundària: àmbit lingüístic
- Llengües estrangeres
- Tecnologies de la informació i la comunicació
- Formació professional
- Altres assessories amb perfils complementaris a les línies prioritàries i/o programes de la Conselleria d'Educació i Cultura.

El nombre i tipus d'assessories és diferent segons el CEP i segons els factors següents: nombre de centres adscrits, nombre de professorat i característiques geogràfiques del seu àmbit. Tot i això, l'Ordre de 27 de gener de 2009 estableix uns mínims:

- CEP tipologia III: mínim 19 assessories
- CEP tipologia II: mínim 8 assessories

- CEP tipologia I: mínim 1 assessoria

Aquests mínims podran ser modificats segons els canvis en el nombre de centres adscrits, l'augment de professorat o segons els programes educatius que dissenyi la Conselleria d'Educació i Cultura.

Segons estableix la normativa, els assessors han d'entendre la seva tasca assessora des d'una perspectiva interdisciplinària i globalitzadora, independentment del fet que siguin especialistes en una àrea, matèria o etapa. De fet, aquest perfil més interdisciplinari i globalitzador és el que actualment desenvolupen en la intervenció en centres amb els Programes formatius de Competències Bàsiques.

2- Professorat assessor col·laborador de formació

La Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats convoca places de professorat assessor col·laborador de formació per tal de desenvolupar el programes d'actuació de la mateixa Conselleria, considerats com a prioritaris i determinants per a les necessitats del sistema educatiu.

La selecció de candidats es fa per concurs públic de mèrits, d'entre els funcionaris docents que pertanyin als cossos de mestres, professorat d'ensenyament secundari, professorat tècnic de formació professional i als d'ensenyament de règim especial. Es valora la seva adequació al perfil professional del lloc de feina, mèrits, currículum professional, i la realització i valoració d'una entrevista personal.

El professorat assessor col·laborador haurà de compatibilitzar la tasca docent al seu centre amb la dedicació la tasca assessora. Les seves funcions, segons el Decret 68/2001 són:

- Assumir la tasca d'organització, gestió, execució, seguiment i avaluació de les activitats formatives pròpies del programa d'actuació pel qual ha estat nomenat.

- Realitzar tasques d'assessorament a equips de professorat en els centres educatius.
- Participar en els programes específics de formació permanent que estableixi la Direcció General d'Ordenació i Innovació.

La seva permanència en el càrrec estarà condicionada per la durada del programa específic d'actuació pel qual hagi estat nomenat i les avaluacions de la tasca realitzada. Per a aquestes avaluacions es designarà una comissió avaluadora formada per:

- El Director General d'Innovació i Formació Permanent o en qui es delegui. Exercirà de president
- El cap del Servei de Formació Permanent del Professorat.
- Un director o directora de CEP, elegit per sorteig.
- Un representant del departament d'Inspecció Educativa.
- Un membre del consell de CEP triat pel mateix consell, que exercirà de representant del professorat.
- Un funcionari del SFPP, que complirà la funció de secretari.

Com s'ha esmentat a les condicions d'accés a la funció assessora, els assessors i assessores provenen tots de la pràctica docent no universitària. Això vol dir que els assessors compten, com a mínim, amb una experiència prèvia de 5 anys en actiu com a docents, característica que els dóna credibilitat però, d'altra banda, cal destacar que accedeixen a la plaça d'assessoria sense una formació específica en assessorament, que van assolint de manera paral·lela a la tasca assessora. És una feina d'aprenentatge permanent que ha de ser potenciada i recolzada des del Servei de Formació Permanent del Professorat amb les accions formatives que, com a part del corresponent itinerari formatiu, es programin anualment. (Barceló, 2009)

Actualment, no està vigent la figura de professorat assessor col·laborador de formació. Dean (1997) a llarg del seu llibre es planteja algunes idees que ens fan reflexionar sobre la figura de l'assessor i que plantegen dubtes com:

- Si la intenció és garantir que els assessors tinguin una experiència directa de l'ensenyament, la designació permanent és l'ideal?
- Les designacions permanents dificulten la modificació de les funcions dels assessors quan canvien les exigències?
- Existeixen, entre els assessors, reticències per tornar als centres perquè creuen que els seus coneixements, recentment adquirits, han de seguir essent emprats?
- Quin és el moment ideal per abandonar la funció assessora, si han rebut formació i ara són més competents?
- On és l'equilibri entre el desavantatge que es considera als centres de l'allunyament del sistema educatiu de l'assessor i l'avantatge d'haver assumit unes capacitats i coneixements que poden ser aprofitats a l'aula?
- És la ideal, la figura de professorat assessor que combina l'aula i l'assessoria? Com es resol salarialment?

Segons afirma l'autor, cap Administració educativa ho ha aconseguit afrontar aquest conjunt de dilemes i dubtes. Al nostre parer, tal vegada haurien de coexistir les dues figures, tal i com diu la normativa vigent. La situació econòmica i social actual provoca la desaparició d'alguns CEP a l'Estat espanyol. Potser conservar només alguns perfils d'assessor i reconvertir la resta en professorat assessor podria ser una solució intermèdia, que donaria resposta a algunes de les reflexions abans plantejades, així com a les circumstàncies contextuais actuals.

En capítols posteriors, tant pel que fa a la recerca documental com a partir de les entrevistes realitzades com a part de la recollida d'informació, es parlarà atenció al perfil, característiques i trajectòria de l'assessor a les Illes Balears.

3.2.7. Els centres docents

Els centres docents són, també, agents de formació permanent. Tots els centres docents estan adscrits a un CEP i el cap d'estudis esdevé representat

del CEP i responsable del Pla de formació del centre, inclòs a la programació general anual.

Els mitjans de participació dels centres als CEP són: la Comissió de Formació Permanent de les Illes Balears i Consell del Centre de Professorat

Els centres docents, com a agents de formació, tenen les funcions següents (Barceló, 2009) :

- L'equip directiu ha d'elaborar el Pla de formació del professorat del centre a partir de les necessitats analitzades i tenint en compte l'oferta formativa del Pla anual de formació de la Conselleria d'Educació i Cultura. Una vegada aprovat pel claustre, el Pla de formació s'inclourà en la programació general anual, que haurà de tenir el vistiplau d'Inspecció Educativa.
- El claustre de professorat ha de participar en la planificació de la formació del professorat del centre i elegir els seus representants al centre de professorat al qual estan adscrits. Ha d'aprovar el Pla de formació del professorat del centre.
- La comissió de coordinació pedagògica, o en el seu cas el claustre, ha d'elaborar la proposta del Pla de formació del professorat.
- El cap d'estudis ha de coordinar l'elaboració del Pla de formació, inclòs a la Programació General Anual (PGA); planificar i organitzar les activitats de formació que es realitzen al centre, i ser el seu representant al CEP. Com a tal, ha de participar en les reunions de representants de centres convocades pel director o per la directora del CEP del seu àmbit. Ha de fer arribar al seu CEP els suggeriments sobre l'organització de les activitats manifestades pel claustre, pels departaments didàctics o pels equips de cicle, i ha d'informar puntualment el claustre de les activitats de formació que el puguin afectar.
- Els departaments o els cicles han de promoure la investigació educativa i proposar activitats de perfeccionament per als seus membres.

4. EL PROCÉS DE GESTIÓ DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT NO UNIVERSITARI A LES ILLES BALEARS

Barceló (2009) planteja tres nivells de concreció a l'hora de planificar les activitats de formació permanent:

- Nivell estratègic, plurianual: en aquest nivell es duen a terme les tasques següents:
 - Elaboració o revisió de normativa
 - Detecció de necessitats formatives
 - Elaboració del Pla de Formació Permanent.El Pla de Formació Permanent defineix el model de formació, l'estructura organitzativa, les línies prioritàries i l'avaluació. És de caràcter quadriennal, tot i que representa una planificació flexible i adaptable, que es desenvolupa en forma de programes anuals.
- Nivell tàctic, anual: en el programa anual de formació i la seva avaluació es concreta l'assignació de recursos humans i econòmics.
- Nivell operatiu: compost per les activitats formatives –disseny, desenvolupament i avaluació-.

4.1. Recursos humans i econòmics

L'administració educativa assigna per a la gestió de la formació permanent, els següents recursos humans (Barceló, 2009):

- Personal adscrit al Servei de Formació Permanent del Professorat de la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat.
- Personal adscrit als CEP: directors, secretaris, assessors, administratius, auxiliars i personal subaltern (pot variar de perfil i nombre).

- Assessors col·laboradors determinats per la Conselleria d'Educació i Cultura d'acord amb l'evolució del pla de formació o en l'aplicació de programes específics.
- Personal adscrit al Servei de Planificació i Participació de la Direcció General de Formació Professional i Aprenentatge Permanent, pel que fa a la formació permanent del professorat de formació professional.
- Personal adscrit a programes específics amb funcions sobre la formació del professorat, entre altres, desenvolupats per la resta de direccions generals.

Pel que fa als recursos econòmics, les línies prioritàries a les quals s'assignen partides econòmiques són (Barceló, 2009):

- Pressupostos anuals de cada CEP per a la gestió i execució del seu programa de formació: despeses derivades de les activitats de formació (docència, desplaçaments i dietes del professorat formador) i del manteniment dels recursos materials i de les despeses de funcionament.
- Sous del personal docent i no docent adscrit a cada CEP i al Servei de Formació, principalment.
- Adquisició, elaboració i reproducció de materials per a la formació.
- Assignacions als convenis amb la UIB i altres institucions, com també subvencions a entitats col·laboradores en la formació.
- Ajudes individuals al professorat per despeses derivades de la participació en activitats de formació.
- Llicències d'estudi retribuïdes.
- Despeses derivades de la participació del professorat en activitats formatives específiques realitzades a altres comunitats autònomes o altres illes.

4.2. Fases del procés

La formació continua és un procés sistemàtic, la majoria de literatura especialitzada en preveu les fases següents (Moreno, 2009):

- Identificació de necessitats de formació: diagnòstic i detecció de necessitats formatives.
- Planificació de la formació: disseny del programa formatiu a desenvolupar per tal de donar resposta a les necessitats detectades.
- Execució de la formació: dur a terme les accions formatives planificades.
- Avaluació de la formació: mesurar i valorar els resultats de les activitats formatives desenvolupades.

Segons l'Ordre del 15 de setembre de 2004, les fases del procés de gestió de la formació permanent són: detecció de necessitats, detecció de prioritats formatives, programa de formació, desenvolupament de les activitats formatives i seguiment i avaluació. Vegem-les una per una.

4.2.1. Detecció de necessitats

La normativa estableix que la detecció de necessitats és un procés mitjançant el qual es reconeixen i s'identifiquen les necessitats de formació del professorat –individualment i a nivell de centre–.

Però què entenem per necessitats formatives del professorat? (Montero, 1990) les defineix com: “aquellos deseos, problemas, carencias y deficiencias percibidas por los profesores en el desarrollo de la enseñanza”. (p.10)

Marcelo (1999b), citant a Tejedor (1990), fa referència a quatre tipus de necessitats: necessitat normativa, necessitat percebuda, necessitat expressada i necessitat relativa. Des d'una perspectiva més àmplia, Oldroyd, H. i Hall, V. (1991) també citats per Marcelo, (1999b) parlen de necessitats individuals, necessitats de grups i de la totalitat del centre. És en aquest sentit en el qual trobam contextualitzat, al nostre parer, el Pla de Formació, ja que s'aposta per la modalitat formativa de formació en centres, i per tant, per la satisfacció de necessitats de la totalitat del centre. En una línia similar, Colén (2001) parla de dos tipus de necessitats: necessitats del sistema i necessitats del professorat; ambdues com a indissociables.

Així, el diagnòstic de necessitats esdevé un procés que no pot quedar reduït a un qüestionari individual, sinó que ha d'esdevenir un procés constructiu, reflexiu i d'aprenentatge a nivell de centre. Gairebé tota la bibliografia sobre el tema ((Kaufman i English (1979), Bradshaw (1981), Oliver (1999)) coincideix en què la detecció de necessitats és un dels elements més importants a l'hora de fer un disseny de formació adequat.

La normativa local defineix la detecció de necessitats com un procés obert al llarg del desenvolupament del Pla de Formació, que ha de servir per reorientar-lo i avaluar-lo. La detecció de necessitats està lligada amb el procés de formació, ja que la informació obtinguda ve determinada per la formació de les persones que participen en el procés.

Per a la detecció de necessitats, segons el Servei de Formació Permanent del Professorat de les Illes Balears, és necessari:

1. Dissenyar un qüestionari i administrar-lo a una mostra àmplia de professorat de totes les etapes educatives.
2. Consultar els diferents serveis i entitats que participen en l'organització de la formació permanent del professorat.
3. Consultar els agents prioritaris de la formació (assessors / assessores i equips pedagògics de CEP).
4. Avaluar el Pla anterior.
5. Analitzar i valorar les necessitats de formació permanent del professorat, per part de la Comissió de Formació Permanent de les Illes Balears.

Tal vegada, a aquest procés establert pel Servei de Formació Permanent del Professorat, se li hauria d'afegir la part de reflexió conjunta al centre, com un procés que, a més de possibilitar una detecció més eficaç, promourà línies comunes a nivell de centre i una font d'intercanvi i aprenentatge important.

4.2.2. Definició de prioritats formatives

En aquesta fase es prioritzen les necessitats detectades i s'elaboren propostes de solució, que seran dissenyades posteriorment.

La prioritització de les necessitats formatives detectades forma part d'una fase exploratòria, però en alguna literatura especialitzada, la prioritització forma part de la fase de detecció, i la posterior reconversió de les necessitats prioritzades en objectius de formació concrets.

Per definir prioritats cal cercar l'equilibri entre les necessitats formatives expressades pel professorat, els centres, els agents prioritaris de formació i els diferents serveis i entitats implicats i les necessitats que genera la mateixa dinàmica del sistema educatiu.(Barceló, 2009)

L'avaluació de plans anteriors sol ser una gran font d'informació en aquesta fase.

4.2.3. Programa de formació

Aquesta fase constitueix la passa prèvia al desenvolupament de les activitats formatives. A partir de les necessitats detectades es planifiquen les tasques prèvies –activitats, objectius, espais, temps, condicions... –.

En el nostre context, el programa està compost pel conjunt d'activitats formatives que es planifiquen per a cada curs escolar, ja sigui pels CEP o pel Departament d'Atenció a la Diversitat, Innovació Educativa, Formació Permanent del Professorat i Aprenentatge Permanent. De manera complementària es col·labora amb altres entitats en activitats que poden ser homologades i reconegudes com a activitats de formació permanent del professorat per part de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.

El programa de formació està coordinat pel Departament d'Atenció a la Diversitat, Innovació Educativa, Formació Permanent del Professorat i

Aprenentatge Permanent, tot i que el gruix de les activitats estan dissenyades per les diferents assessories dels CEP o pels assessors tècnics del Departament.

A les Illes Balears, les activitats es publiquen al Programa anual de formació permanent del professorat, en el qual es concreten les activitats formatives que realitzaran cada un dels CEP amb la finalitat de donar una resposta contextualitzada i adequada a les característiques dels centres de la zona. (Barceló, 2009)

4.2.4. Desenvolupament de les activitats formatives

Aquesta passa ja és la consecució de les activitats formatives, d'acord amb les característiques de les diferents modalitats formatives.

Cada institució responsable de l'organització de la formació permanent dissenya i du a terme –d'acord amb la normativa i la planificació prevista– cada una de les activitats de formació. Els assessors i assessores són els responsables directes d'aquestes fase, tot i que algunes activitats concretes són responsabilitat dels assessors tècnics del Servei que les organitza.

4.2.5. Seguiment i avaluació

Aquesta fase constitueix una passa cabdal per assegurar la qualitat del procés formatiu.

L'avaluació de la formació permanent ha de servir-nos per determinar el grup de compliment, de satisfacció de les necessitats detectades, prioritzades i establertes com a objecte del programa formatiu a desenvolupar.

Pineda (2002) defineix l'avaluació de la formació continuada com a "l'anàlisi del valor total d'un sistema o d'una acció de formació en termes tant socials com financers, per obtenir informació sobre l'assoliment dels seus objectius i sobre

el cost/benefici global de la formació, que orienti sobre la presa de decisions”. (p.250).

Quant a les finalitats de l'avaluació de la formació permanent, hi ha bibliografia extensa sobre el tema. En aquest sentit pot ser útil un quadre resum elaborat per M.V. Moreno (2009), a partir de les aportacions de tres autors que ella considera clàssics i referents en la literatura sobre avaluació de la formació, sobre les finalitats de l'avaluació:

FINALITATS	Phillips (1991)	Pain (1993)	Kirkpatrick (1999)	CONCRECIÓ
1- Subratllar la contribució de la formació als resultats de l'organització.	X	X	X	L'alta competitivitat entre les organitzacions ha portat a incrementar la pressió en els serveis de formació per demostrar la contribució de la formació als resultats de l'organització.
2- Justificar l'existència del servei de formació.	X		X	Aquells que no avaluen els seus esforços ni demostren les seves contribucions poden no ser reconeguts per l'organització.
3- Rendir comptes sobre l'eficàcia i eficiència de la formació.		X	X	És necessari poder informar els diversos agents (dirigents de l'organització, comandaments, representants socials, societat, etc.) sobre els resultats de les seves inversions.
4- Assegurar la transparència de la formació.		X		Qualsevol activitat que representi una inversió de recursos de l'organització ha de ser avaluada.
5- Assegurar els recursos per a la formació.	X			L'avaluació de l'èxit d'una formació pot ajudar a assegurar l'obtenció de recursos per a formacions futures.
6- Demostrar la professionalitat dels responsables de formació.	X	X		La manera com es lidera l'avaluació de la formació distingeix un amateur d'un professional.
7- Autosatisfer les necessitats dels responsables de	X			Els responsables de formació necessiten comprovar els resultats

formació.				dels seus esforços en la gestió de la formació.
8- Seguir la tendència social a "mesurar".	X			En quasi totes les funcions de l'organització s'intenta quantificar l'efecte de les seves activitats, programes i serveis.
9- Aconseguir informació sobre com millorar futures accions formatives.	X		X	Tot i que cada situació és diferent, les tècniques que funcionen per a una situació han de funcionar per a una altra. S'utilitza l'avaluació per millorar, mantenir o eliminar les accions formatives.
10- Millorar la implicació i la responsabilitat dels/de les agents.		X	X	És una oportunitat per establir un diàleg amb els diversos agents per motivar-ne la implicació i responsabilitat vers el procés de formació.

Taula 5. Funcions de l'avaluació de la formació comparativa entre autors.
(Moreno, 2009)

Des del punt de vista concret de la situació contextual objecte d'aquest estudi, l'avaluació ha de cobrir una doble finalitat: d'una banda, ha de servir per emetre una valoració sobre la planificació (Pla i Programa) i, per tant, ha de ser útil per determinar en quina mesura s'han aconseguit els objectius previstos; d'altra banda, ha de servir per valorar la influència de la formació als centres i el grau d'influència d'aquesta formació en l'alumnat. (Barceló, 2009)

Barceló, (2009) assenyala que en el marc de la formació permanent del professorat no universitari a les Illes Balears, l'avaluació de la formació es realitza tant del procés de planificació com de l'execució de les activitats, i la seva efectivitat ve condicionada per una sèrie de trets, d'entre els quals destaquen:

- L'avaluació s'ha de planificar paral·lelament i ha de ser coherent amb el Pla, el Programa i les activitats.
- Ha d'obeir a un pla d'actuació dels agents implicats en l'avaluació.

- Ha de preveure la varietat de finalitats que es planteja la formació permanent.
- Ha de preveure estratègies variades i ha de comptar amb diversos i diferents agents d'avaluació.
- S'ha de desenvolupar en moments diferents. Comença ja abans de la mateixa elaboració del Pla, amb la detecció i l'anàlisi de les necessitats, i continua al llarg del procés d'aplicació, per tal de reformular-lo, si cal. Acaba amb un informe final que serveix per a la definició del proper Pla.
- Ha de prioritzar l'anàlisi qualitativa de les dades, per sobre la quantitativa, però ha de permetre processar, comparar i analitzar-ne resultats.

4.3. Entitats col·laboradores

Segons l'Ordre de 2 de gener de 2002, per la qual es regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat universitari, al capítol VIII, dedicat a entitats col·laboradores, poden tenir aquesta consideració en matèria de formació permanent del professorat:

- Les universitats.
- Les administracions públiques.
- Les organitzacions sindicals més representatives en l'àmbit d'ensenyament a les Illes Balears.
- Les organitzacions empresarials més representatives en l'àmbit de l'ensenyament a les Illes.
- Les entitats privades dotades de personalitat jurídica pròpia, sense ànim de guany i amb la finalitat de realitzar activitats relacionades amb la formació del professorat i dels professionals.
- Empreses privades dotades de personalitat jurídica pròpia, amb ànim de guany i que tenen un departament que s'encarrega de la formació dels treballadors.
- Les conselleries en què s'estructura l'Administració de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

La normativa també estableix que les entitats col·laboradores han de participar en l'organització i realització de les activitats de formació permanent del professorat d'acord amb allò que preveuen els convenis.

Les col·laboracions més destacades fins a hores d'ara han estat:

- *Internet en el aula y a partir de 2009 Escuela 2.0.* De manera preferent, la Conselleria ha signat convenis de col·laboració amb entitats supraautonòmiques, generalment, depenents del govern estatal en matèria de formació del professorat sobre la formació permanent, l'elaboració de materials i de bones pràctiques en TIC.
- *REDINED.* És una xarxa estatal de bases de dades d'informació educativa, és un sistema documental automatitzat centrat en la informació educativa. Incorpora referències de les investigacions, innovacions i recursos didàctics produïts a l'Estat espanyol. La participació en aquest projecte se gestiona mitjançant un conveni amb la Universitat de les Illes Balears; la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat actua com a membre titular i com a responsable de la xarxa al seu àmbit territorial i el Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació actua com a cap de zona responsable de les funcions tècniques de la nostra comunitat autònoma.
- *Oferta formativa* extensa per part de Sindicats, moviments de renovació pedagògica de Menorca i Mallorca, associacions professionals i UIB, a través d'ICE o d'altres departaments, col·laboren amb el desenvolupament d'activitats de formació permanent de professorat, en coherència amb els plans plurianuals i els programes anuals i d'acord amb la normativa vigent. Aquesta col·laboració consisteix, sobretot, en el reconeixement de les activitats com hores de formació del professorat de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, a més d'adherir-se a la convocatòria d'ajuts econòmics que publica la Conselleria per a la realització d'activitats formatives des d'entitats sense ànim de lucre a fi de reduir els costos de matrícula dels participants.

- *Institut de Ciències de l'Educació.* És una unitat de recerca pròpia de la UIB, de caràcter pluridisciplinari, que atén interessos científics, tècnics, artístics o socials de la mateixa comunitat universitària i, per extensió, de tota la comunitat acadèmica de les nostres illes. Entre les seves funcions figura la formació permanent del professorat. (Institut de Ciències de l'Educació, 2011). Fins a l'any 2009 es va mantenir un conveni per a l'organització i impartició del Curs d'Aptitud Pedagògica (CAP); també s'han mantingut altres convenis amb el Servei d'Ensenyament del Català per al Programa de reciclatge lingüístic i cultural del professorat. A partir de les directrius del Pla quadriennal 2008-2012 la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat ha impulsat un conveni específic de col·laboració en matèria de formació de formadors i formació permanent del professorat no universitari, a més d'activitats de recerca i innovació educatives lligades a processos de formació.
- *Facultat d'Educació de la UIB.* Existeix un conveni per tal d'organitzar les pràctiques dels alumnes de magisteri, pedagogia i psicopedagogia en centres educatius. Els centres poden participar d'aquest programa i tenir alumnes de pràctiques a les seves aules, si s'acompleixen els requisits marcats i es disposa de professorat tutor per a aquests alumnes. La funció tutorial se considera formació permanent i els centres reben una compensació econòmica per part de la UIB.
- *Direcció General de Formació Professional i Aprenentatge Permanent.* Els convenis establerts dins aquest marc tenen per objectiu apropar el món educatiu al món empresarial i contribuir a la millora de la formació professional a les Illes Balears. En aquests convenis es dedica una part important a la formació específica del professorat de formació professional per ajudar a l'actualització d'aquest professorat i, per tant, millorar la qualitat de la formació professional a les Illes.

Eventualment també se signen convenis de la Conselleria d'Educació i Cultura o d'altres conselleries dels quals es desprenen activitats de formació

permanent del professorat sobre aspectes que determina el conveni, com per exemple: immigració, programes d'abast europeu... (Barceló, 2009)

4.4. Reconeixement de la formació permanent

La normativa que regula el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari es conté a l'Ordre de dia 2 de gener de 2002. En podem destacar alguns aspectes cabdals:

A efectes de reconeixement, la formació es pot valorar com a mèrit o requisit de participació i ha de tenir els efectes en el sistema retributiu dels funcionaris docents d'acord amb la normativa específica que hi resulti d'aplicació, sempre que s'hagi obtingut prèviament l'acreditació mitjançant la certificació corresponent i la inscripció en el Registre.

La Comissió de reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari està composta per⁵:

- Director general d'Ordenació i Innovació, que la presideix
- Cap de Servei de Formació Permanent del Professorat, com a vicepresident
- Un inspector d'Educació
- Un director de centre de professorat
- Un tècnic representant de la Direcció General de Personal Docent
- Un funcionari adscrit a la Direcció General d'Ordenació i Innovació, que actuarà com a secretari

Són funcions de la comissió:

- Examinar les sol·licituds d'homologació d'activitats, si escau declarar que no s'admeten
- Sol·licitar informe tècnic de l'activitat, quan ho consideri oportú

⁵ Aquesta composició encara respon a la nomenclatura de les institucions de l'anterior mandat polític

- Avaluar les sol·licituds i analitzar l'adequació dels projectes formatius als aspectes qualitatius
- Formular-hi les propostes de resolució corresponents
- En els casos prevists, resoldre els procediments corresponents a les sol·licituds d'inscripció dels certificats de participació en activitats de formació permanent al Registre.

A efectes de la resolució, l'entitat que obté l'homologació assumeix les obligacions següents:

- Desenvolupar l'activitat d'acord amb el disseny presentat a l'Administració
- Presentar-ne l'informe final dins el mes següent de la data d'acabament de l'activitat
- Difondre adequadament les característiques de l'activitat, amb indicació de la modalitat i àrea de formació, fent-hi constar l'obtenció d'homologació d'acord a aquesta Ordre
- Avaluar els participants i emetre'n els certificats que pertoqui d'acord amb allò que preveu aquesta Ordre
- Facilitar-ne la informació i documentació que requereixin els òrgans competents de la Conselleria d'Educació i Cultura
- Utilitzar preferentment la llengua catalana en el desenvolupament de l'activitat

L'avaluació dels assistents ha de tenir en compte la participació activa a les fases presencials i l'execució de les propostes de treball plantejades a les fases no presencials. L'avaluació l'ha de realitzar la direcció o coordinació de l'activitat i determinar els assistents que han obtingut avaluació positiva o negativa, després d'haver-ne analitzat la participació i, si escau, els treballs elaborats. S'ha de garantir una avaluació de cada activitat amb els instruments que s'hagin planificat en el disseny.

Les activitats reconegudes amb crèdits de formació permanent són:

- Projectes de recerca o d'innovació
- Titulacions universitàries, sempre que no s'hagin al·legat com a requisit per a l'accés
- Ensenyaments de règim especial
- Tutoria de pràctiques
- Participació en programes internacionals
- Participació en activitats d'innovació
- Reconeixement d'activitats de formació permanent organitzades pel MEC o altres comunitats autònomes
- Reconeixement d'activitats realitzades a universitats estrangeres
- Reconeixement d'activitats de formació no homologades, desenvolupades per empreses, associacions empresarials o altres entitats

El reconeixement d'hores de formació, aquí, i a gairebé totes les comunitats autònomes, està lligat a mèrits i als *sexennis*, un complement econòmic per a la formació permanent que es reconeix cada sis anys si s'han realitzat i acreditat 100 hores de formació. Això provoca una alta demanda de formació permanent que no sempre està lligada a necessitats formatives individuals, de centre o del sistema educatiu. Des de diferents sectors públics i privats s'ofereixen hores de formació que no s'inclouen dins els plans de formació. (Barceló, 2009)

Aquest sistema, en ocasions, es perverteix i permet que existeixi una gran borsa de professorat amb moltes hores de formació reconegudes però amb poca transferència a les aules. Existeix un etern debat sobre el tema, ja que aquesta normativa permet que es reconeguin hores de formació per activitats considerades subjectivament com a poc funcionals o d'escàs impacte en l'aprenentatge de l'alumnat.

Barceló (2009) proposa la possibilitat d'establir una certa coherència amb els objectius de la formació permanent i una millor coordinació de les activitats acreditatives de formació des de la pròpia administració educativa. A més, planteja com les tendències actuals s'adrecen cap a estudiar la manera

d'incorporar els diferents estadis de formació d'acord amb una sèrie d'itineraris, com per exemple: TIC, llengües estrangeres, llengua catalana, equips directius... com a àmbits prioritaris.

5. MODALITATS EN LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT NO UNIVERSITARI

El terme *modalitat formativa* és un concepte ampli que no sempre s'utilitza amb el mateix significat. De fet, en els darrers temps i lligat a la nova era digital, el concepte de modalitat s'ha atribuït a la presencialitat o no en la formació, però en aquesta investigació el concepte s'entén en la línia que ho defineix el Ministerio de Educación y Ciencia (1996) citat per Imbernón (2009):

las formas que adoptan las actividades de formación en el desarrollo de los procesos formativos, en virtud de unos rasgos que se combinan de distinta manera en cada caso: el modo de participación (individual o colectiva), el nivel de planificación de las actividades (existencia de un proyecto o no, planificación cerrada o no, etc.), los roles o interacciones de los sujetos que intervienen (organizadores y organizadoras, “expertos”, asesores, participantes...), el grado de implicación que exige de los participantes y su mayor o menor autonomía, la dinámica y estructura interna de las sesiones y las estrategias preferentes que se desarrollan, etc. (p.5)

Altres autors i estudis també han presentat la seva pròpia definició:

Imbernon (2009) simplifica la definició: “un modalidad formativa es un conjunto de actividades que explicita de qué modo se realizará el proceso de formación (cursos, seminarios, grupos de trabajo, jornadas, etc.)” (p.1) i assenyala que dins les modalitats s'inclouen les estratègies o accions concretes en què es desenvoluparà la sessió formativa.

Barceló (2009) planteja el terme com “les formes o variants de presentar-se de la formació del professorat” (p.4). Parla de modalitats formatives diferenciades segons els tipus d'actuacions i d'una flexibilització de les fronteres entre modalitats, de tendències cap al disseny autogestionat o d'itineraris/estadis formatius d'equips docents que poden convertir-se en macromodalitats que n'englobin d'altres.

Fernández (2007) entén la modalitat formativa com el format en què s'estructuren i es dóna entitat a les diferents activitats formatives. Les diferents modalitats formatives es defineixen en funció de: continguts, objectius, durada, nombre, paper de l'assessor, avaluació...

Hi ha diferents modalitats formatives, tot i que existeix una imprecisió en la distinció entre modalitats: sovint es denomina com a "curs" qualsevol acció formativa, independentment de la seva finalitat i desenvolupament; tal vegada aquesta és una de les conseqüències de l'abast i fixació dels models de formació basats en la transmissió de coneixements. (Barceló, 2011)

Cada modalitat està lligada a les seves característiques bàsiques, de manera que ha anat adquirint una identitat pròpia per tal de satisfer les necessitats formatives concretes del professorat. De fet, la seva eficàcia estarà lligada no a les seves característiques com a modalitat, sinó a la seva utilitat per respondre a les necessitats formatives; per aquest motiu és difícil afirmar que hi ha algunes modalitats més bones que altres.

Les modalitats formatives no s'han de confondre amb les estratègies didàctiques emprades en les formacions. La modalitat ha de ser només una estructura, una eina que ens permeti planificar, desenvolupar i avaluar l'acció formativa, no ha de ser una finalitat en sí mateixa. Cada modalitat es materialitza a través d'unes determinades estratègies metodològiques, que en condicionen el sentit. La formació no és valuosa per la modalitat formativa on s'inclou sinó pels continguts i estratègies metodològiques emprats. (Fernández, 2007). No hi ha una relació única entre modalitats i estratègies metodològiques perquè diverses modalitats poden ser emprades en diferents models.

5.1. Factors determinants en les modalitats de formació en la formació permanent

Imbernón (2009) assenyala els següents criteris per determinar les modalitats formatives:

Objectius: propòsit predominant	<p>Adquisició de conceptes</p> <p>Domini de procediments</p> <p>Canvi d'actituds. Elaboració de produccions</p> <p>Disseny de projectes (d'innovació, desenvolupament, de millora...)</p> <p>Execució de projectes</p> <p>Avaluació</p>
Naturalesa dels continguts	<p>Fonamentació i aprofundiment teòric</p> <p>Habilitats i procediments congruents amb l'exercici professional</p> <p>Actitudinals, de l'àmbit dels valors i/o normes</p> <p>Mixt</p>
Suport contextual	<p>No existeix, no es té en compte</p> <p>Existeix, es té en compte</p> <p>Es parteix del context, amb el propòsit de resoldre problemes conjunts</p>
Grup d'incidència	<p>Personal</p> <p>Equip, unitat organitzativa</p> <p>Gran secció o departament</p> <p>La institució, com a globalitat</p> <p>Zona territorial</p>
Nombre de persones destinatàries	<p>Individual</p> <p>Petit grup (3-8 persones)</p> <p>Grup poc nombrós (8-20 persones)</p> <p>Grup nombrós (20-80 persones)</p> <p>Massiu (més de 80 persones)</p>
Implicació dels formadors	<p>Informació</p> <p>Consulta</p> <p>Treball en comú sense compromís ni pla sistemàtic</p> <p>Treball en comú amb compromís i pla sistemàtic</p>
Formalització del currículum	<p>Currículum estructurat</p> <p>Currículum estructurat de manera additiva</p> <p>Currículum episòdic, ocasional, emergent, d'elements aïllats</p>
Lloc on es desenvolupa	<p>A la institució de formació</p> <p>Al lloc de feina</p> <p>Residencial</p> <p>Local de la zona</p> <p>Ho determina el destinatari</p>
Horari	<p>Laboral</p> <p>No laboral</p> <p>Mixt</p>

Durada de l'activitat	Breu (fins a 12 hores) Intermèdia (12-30 hores) Llarga (30-80 hores) Molt llarga (més de 80 hores)
Grau d'autonomia de les persones receptores	Totalment depenents Parcialment depenents del formador Independents del formador

Taula 6. Criteris per determinar les modalitats formatives (Imbernón, 2009)

Barceló (2009) en planteja uns paràmetres més simplificats:

- Demanda: qui fa la demanda?
- Finalitat: què pretenem?
- Recursos: amb quines eines podem dissenyar i desenvolupar l'actuació formativa?
- Destinataris: qui hi participarà?
- Participants: definir el rol de tots els participants (assistents, responsables de gestió, responsables pedagògics, etc.).

5.2. Classificació de modalitats formatives

Prenem com a punt de partida que no hi ha modalitats més bones que altres, sinó que la validesa de cada modalitat formativa dependrà de la seva utilitat per resoldre les necessitats formatives del col·lectiu destinatari.

A continuació s'analitzaran diferents classificacions de modalitats formatives, depenent de l'autor que les proposa:

Imbernón (2009) proposa com a modalitats principals:

- Curs
- Conferència
- Seminari
- Grup de treball. Taller

- Realització d'un projecte o la resolució d'un problema
- Assessorament d'experts acreditats
- Assessorament de procés o formació o assessorament en centres
- Intercanvi d'experiències o entre iguals
- Autoformació (individual o col·lectiva)
- Participació en la instal·lació i en la posada en marxa de nous equips
- Participació a jornades amb realització d'exposicions orals
- Jornades d'estudis
- Menjars / debats

Una altra classificació és aquesta graella de les modalitats segons els paràmetres de demanda, finalitat, destinataris, recursos i dinàmica d'interfície.

Modalitat	Demanda	Finalitat	Destinataris	Recursos	Dinàmica interfície
Curs	Sistema Professorat Centre	Sensibilització Especialització Transmissió coneixements	Professorat individual Professorat d'un centre	Durada definida a priori (curta/llarga) Ponències experts Direcció/Coordinació assessoria Presencial / Semipresencial / No presencial	Transmissió
Seminari	Sistema Professorat (grup)	Aprofundiment	Professorat individual Xarxa d'interès	Nombre de participants limitat Presencial /Semipresencial	Reflexió
Grup de Treball	Grup	Elaboració de materials Investigació Projectes d'Innovació i/o experimentació	Xarxa d'interès	Pla de treball autònom Nombre molt limitat de participants (de 3 a 10, generalment) Assessorament extern (no sempre) Presencial / Semipresencial / No presencial (menys)	Reflexió Centre (investigació - acció)
Jornades	Sistema	Difusió	Professorat	Intensiu	Transmissió

Trobada Conferències Congrés	(generalment)	informació Monogràfics (generalment) Sensibilització inicial Intercanvi informatiu d'experiències	individual	Breu Presencial / No presencial (<i>on line</i>)	
Formació a centre / Assessorament a centre	Centre	Innovació Projecte Autoavaluació Problema	Claustre Cicle Nivell Equip directiu	Disponibilitat Equip Coordinador Assessorament extern (major o menor implicació) Ponències experts (major o menor durada) Presencial / Semipresencial (menys)	Centre
Taller	Sistema	Experimentació Pràctica	Professorat individual Xarxa d'interès	Intensiu Breu Presencial	Transmissió

Taula 7. Classificació de les modalitats segons els paràmetres bàsics. (Barceló, 2009)

Com es pot veure, són molts els factors que poden condicionar determinades classificacions. Quan parlem de *demanda* feim referència a qui requereix la formació; amb la *finalitat* ens referim a l'objectiu màxim de la modalitat formativa; els *destinataris* són els qui es beneficiaran de la formació; els *recursos* inclouen diferents aspectes, com durada, dimensió del grup, presencialitat... i finalment, la *dinàmica d'interfície* s'entén com la unitat funcional on es desenvolupa la modalitat formativa.

Aportam, ara, una nova classificació, que ha estat elaborada d'acord amb les necessitats del professorat:

Necessitats i situació	Modalitat de formació
Necessitat de desenvolupar coneixements i mètodes d'ensenyament	Desenvolupar un programa d'innovació Enviar un professor seleccionat a un curs Posar-se en contacte amb altres escoles amb necessitats similars
Els professors se senten molt aïllats	<i>Coaching</i> de companys Establir un programa d'assessorament Proporcionar mentors als professors principiants Anar a un Centre de Professorat
Els professors estan molt desanimats Incapacitat per a adaptar-se als canvis	Establir connexions amb la Universitat per ampliar-ne la visió. Posar-se en contacte amb altres professors amb preocupacions similars.
El professorat està capacitat i disposat a millorar els seus mètodes d'ensenyament	Investigació-acció Recolzar el seu propi programa de desenvolupament professional Enviar alguns professors a un centre especialitzat Establir contacte amb altres escoles
Suficient preparació. Necessitat d'avaluació per millorar el professorat i l'escola	Proporcionar mentors a professors principiants <i>Coaching</i> de companys Oferir professors assessors Implementar pràctiques d'innovació Supervisió clínica

Taula 8. Classificació de modalitats formatives segons les necessitats del professorat. (Loucks, 1987 a Marcelo, 1995, p.328, citats per Iranzo, 2002)

Es podria dir que hi ha tantes classificacions com autors experts en el tema. A més, cada una de les classificacions presentades està elaborada d'acord amb criteris d'agrupament diferents. A continuació es presenta una taula de modalitats formatives agrupades segons la incidència en el desenvolupament professional (DP) de l'alumnat de la formació.

Incidència DP	Modalitats (ordenades de – a + DP)	Característiques
Escassa incidència en el desenvolupament professional i en la possibilitat d'encetar innovacions	Cursos de divulgació Jornades Trobades científicosexperimentals Cursos de formació	Massives Generalitzades Alt grau d'obligatorietat
Alta incidència en el desenvolupament professional i en la possibilitat d'encetar innovacions	Cursos amb projecte d'acció Formació autònoma Formació a centre amb suport extern Formació a centre sense suport extern	Autonomia i optativitat Consonants amb interessos personals, professionals o del sistema Poden formar part d'itineraris formatius personals
Més alta incidència en el desenvolupament professional i en la possibilitat d'encetar innovacions	Intercanvis Estades formatives Investigació autònoma als centres Investigació en col·laboració i suport d'entitats educatives	Especialització Implicació personal i professional Treball en equip Exigència de compromís

Taula 9. Classificació de modalitats formatives segons la incidència en el desenvolupament professional. Traducció i reproducció de la taula per Barceló (2009) citada per Jiménez (1995)

5.2.1. Les modalitats formatives a les comunitats autònomes

Amb la finalitat d'establir una visió del panorama nacional quant a modalitats formatives, per no quedar-nos només amb la visió local, hem fet una revisió de les modalitats formatives per comunitats autònomes. Hem partit del treball inicial de Barceló (2009) a partir de la informació extreta del document de la Junta de Castilla y León. Consejería de Educación. (2008) i l'hem continuant fent una revisió de la normativa vigent, per tal de poder oferir la taula següent:

Andalusia	Curs, curs <i>on line</i> , conferència, trobades, jornades, grups de treball i formació a centres.
Aragó	Curs, Seminari, Grup de treball i Projectes de formació a centres. Jornades, conferències, intercanvis i estades formatives, assessorament a centres o professors (puntual), Projectes de cooperació en matèria d'investigació entre departaments universitaris i departaments dels IES o equips de personal docent no universitari.
Astúries	Cursos, seminaris i grups de treball. La formació a centres es considera un programa específic de formació i pot incloure les tres modalitats.
Canàries	Formació al centre: assessorament general (inspecció i assessors/assessores), projecte de formació a centres, grup de treball, activitat puntual de suport. Formació externa al centre educatiu: curs d'especialització (Educació Infantil i Educació Primària), curs coorganitzat amb els CEP, curs oferta CEP, curs oferta altres entitats (MRP, sindicats, associacions ...) Grup de treball
Castella-La Manxa	Curs, seminaris, grups de treball, programes de formació a centres, jornades, trobades i congressos.
Castella i Lleó	Curs, jornades, seminari, projecte de formació a centres, projectes d'innovació i/o investigació, grups de treball, congressos, experiències de qualitat.
Catalunya	Formació a centres: assessorament, curs presencial, curs semipresencial, taller Professorat de diversos centres: grup de treball, seminari, seminari de coordinació, curs (presencial, semipresencial, a distància), taller, cursos d'estiu (institucionals i altres). Dinamització i sensibilització: trobada pedagògica, conferències, taula rodona
Comunitat Valenciana	Cursos, seminaris, grups de treball, jornades, tallers, formació a centres i estades formatives en empreses.
Euskadi	Formació a centres: mòdul (disseny tancat: 10 h.), projecte (disseny propi centre), curs Garatu (amb fases en jornada laboral i ajuts econòmics). Convocatòries diverses: premis, qualitat, innovació ... Entre centres: seminari zonal (presencials i <i>e-learning</i>), intercanvi i trobades Formació individual: curs Garatu, curs, jornades, etc.
Extremadura	Cursos, seminaris, grups de treball, projectes de formació a centres, estades formatives a empreses o institucions, formació del professorat de formació professional.
Galícia	Cursos, seminaris permanents, grups de treball i projectes de formació.
La Rioja	Modalitats bàsiques: cursos, seminaris, grups de treball, projectes de formació a centres i estades formatives en empreses. Modalitats només vàlides si són organitzades o homologades per la Direcció General competent en el tema: congressos, simpòsiums, jornades, trobades, tallers i altres activitats similars.
Madrid	Formació presencial: curs, seminari, grup de treball, projectes institucionals diversos Formació en línia, formació individual (investigació, universitat ...)
Múrcia	Curs, seminari, grup de treball, projecte de formació a centres, projecte d'innovació educativa i d'investigació, jornades
Navarra	Assessorament a centres, mòdul de formació (equips docents de centre, etapa o cicle d'E. Infantil i d'E. Primària), seminari, grup de treball, curs d'actualització científicodidàctica, seminari a centre, sessions informatives, jornades, itineraris, grup de conversa, projectes d'innovació i seminari de coordinació, taller.

Taula 10. Modalitats de formació a l'Estat espanyol. Elaboració pròpia a partir de: Barceló (2009), Junta de Castilla y León (2008), i les normatives⁶ estatals necessàries.

En general, totes les comunitats autònomes respecten els patrons clàssics, establerts pel Ministeri d'Educació, que condueixen a quatre grans modalitats: cursos, seminaris, grups de treball i projectes de formació a centres. A partir d'aquest esquema es van introduint varietats i modificacions, com (Centro Superior de Formación del Profesorado en Castilla y León (2010) :

- Projectes d'innovació educativa i investigació
- Jornades, conferències, congressos i simposis assimilables normalment a la modalitat de cursos
- Mòduls de formació, actualment experimentats a Navarra
- Itineraris formatius, com a camí de la formació per modalitats ja establertes
- Plans de formació a centres
- Tallers, converses, reunions, espais de participació, xerrades... com a propostes més informals de formació
- Actuacions especials: concerts didàctics, aules de natura, olimpíades, sortides, teatres...
- Contactes entre centres que estableixen xarxes d'aprenentatge i experimentació
- Accions puntuals que suggereixen efectivitat i resultats concrets, tant referits a assessorament com a formació
- Activitats *online* o telemàtiques, que només suposen un canvi de via mantenint la modalitat.

La responsabilitat de la formació permanent recau en òrgans diferents segons les comunitats autònomes. Aquests òrgans difereixen quant a denominació, nombre, estructura, condicions d'accés o especificitat, però no en la finalitat i missió; a més, tots depenen de les respectives conselleries. Tot i això, algunes

⁶ La Rioja, Andalusia, València, Castella La Manxa, Illes Balears i Astúries

comunitats autònomes disposen de convenis per a la formació del professorat amb altres institucions, entitats, col·legis professionals, sindicats... (Centro Superior de Formación del Profesorado en Castilla y León. 2010)

5.2.2. Les modalitats de formació permanent del professorat no universitari a la comunitat de les Illes Balears

Actualment, les modalitats de formació a les Illes estan regulades per l'Ordre de dia 2 de gener de 2002 per la qual es regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari, pel Pla de Formació permanent de les Illes Balears 2008-2012 i per les instruccions de la Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació Professional sobre l'organització i el funcionament dels centres de professorat.

L'Ordre de 2002 té una capacitat limitada en l'àmbit formatiu i s'estableix sols com un recurs preceptiu a partir del qual es poden dissenyar els aspectes purament formals de les actuacions formatives. (Barceló, 2011).

Cal remarcar que el desenvolupament d'aquestes modalitats és a càrrec, en la majoria de casos, dels CEP; ja que com assenyala Barceló (2009) les entitats col·laboradores es limiten a convocar cursos i jornades; només l'ICE convoca també seminaris.

Aquesta Ordre estableix tres modalitats bàsiques:

MODALITAT	CARACTERÍSTIQUES	AVALUACIÓ
Curs	Continguts científics, tècnics, culturals i/o pedagògics Disseny concretat per la institució o entitat convocant Direcció/coordinació per part d'una persona experimentada que abraça des del disseny fins a l'avaluació	Participació continuada i activa, assistència obligatòria al 80% Es pot comptar un màxim d'un 25% no presencial a activitats d'almenys 40 hores de durada, si bé abans s'ha d'elaborar una proposta de treball individual o en grup Ha d'incloure, si escau, la valoració positiva del treball, ha de ser efectuada per una comissió integrada com a mínim per director/coordinador i assessor responsable de la institució
Seminari	Contingut relacionat amb la necessitat d'aprofundir en l'estudi de determinats temes educatius, a partir de les aportacions dels	Avaluació a partir de la memòria final Requereix assistència continuada i activa, mínim a un 80%. Acta de cada sessió

	assistents, que suposin debat intern o intercanvi d'experiències Dissenya l'entitat convocant i integrants. Proposta de treball decidida pels integrants Coordinació per part d'un o dos especialistes en matèria	Pot incloure aportacions individuals i conclusions pràctiques Avalua una comissió integrada per director/coordinador i assessor responsable de l'entitat Assistents entre 4 i 20
Grups de treball	Objecte: elaboració de projectes i/o materials curriculars, l'experimentació o la innovació/investigació de fenòmens educatius Dissenya el mateix grup, es pot demanar col·laboració externa per temes específics. Autonomia d'actuació	Avaluació segons l'edició de materials i/o resultats si és una investigació/experimentació; si és així informe final perceptiu Mínim 3 participants, màxim 8 Màxim de crèdits per participant: 10. Es determinen a la fase d'avaluació, estimats en el moment d'homologació

Taula 11. Modalitats formatives bàsiques segons normativa vigent. (Orde de 2 de gener de 2002)

A més, els articles 9, 10 i 11 de la mateixa Ordre exposen:

- Que les activitats de formació que no corresponguin amb algunes de les modalitats previstes poden assimilar-se a alguna d'elles, segons les característiques.
- Que els cursos i seminaris es poden dur a terme a distància.
- Que les activitats de formació realitzades a centres docents poden ser assimilades a alguna de les modalitats bàsiques.

L'Ordre del 15 de setembre de 2004, dedica tot un apartat a modalitats de formació, i les diferencia a partir dels objectius marcats i de les estratègies metodològiques per assolir-los.

Al Pla s'hi afegeixen algunes modificacions respecte a les modalitats de l'Ordre anteriorment referida. Aquestes noves propostes es poden observar a la taula següent:

Modalitat	Propostes noves/característiques	Comentaris
Curs	Implementació de fases d'aplicació a l'aula Aplicació de metodologies <i>b-learning</i>	Aprofundiment o fixació de millores introduïdes en el Pla anterior (2004-2008)
	Prioritzar equips de centre	Fomentar i potenciar itineraris formatius centrats en el centre educatiu
	Atenció diferenciada metodologies <i>e-learning</i>	Explorar possibilitats d'eines TIC relacionades amb el constructivisme social
Seminari	Aplicació de metodologies <i>b-learning</i> Creació de xarxes professionals (comunitat de pràctica) Metodologies relatives a la pràctica reflexiva	Aprofundiment o fixació de millores introduïdes en el Pla anterior (2004-2008)
Formació de zona	Creació de xarxes de centres Coordinació entre etapes educatives per zones escolars Iniciativa de centres i/o d'Inspecció educativa Seguiment CEP i Inspecció educativa Possibilitat de col·laboració amb altres entitats educatives	Projecte experimental 2008-2012 Equiparable a la modalitat <i>seminari</i> a efectes normatius Gestió: CEP
Conversa pedagògica	Pretén fomentar la reflexió pedagògica i la participació a través de trobades de professorat a l'entorn de temes d'actualitat educativa Semipresencial Coordinació des d'una assessoria de CEP i amb participació de ponent extern Ha de donar lloc a un document per difondre a mitjans adequats	Projecte experimental 2008-2012 Equiparable a la modalitat <i>seminari</i> a efectes normatius Gestió: CEP Es pot convocar en col·laboració amb altres entitats i pot donar entrada a altres professionals o membres de la comunitat educativa (alumnat, famílies, associacions, etc.)
Formació a centres (FAC) en general	Entesa com una macromodalitat amb diferents modalitats. Reformula la modalitat en relació amb el període anterior. Modalitat preferent lligada a la pràctica i a la innovació educativa.	
FAC Projecte d'innovació pedagògica (PIP)	Períodes superiors a la planificació anual Potencien el Pla de formació del centre Projecte propi del centre amb àmplies possibilitats d'assessorament CEP Aportació econòmica en formació superior als seminaris Compromís de l'equip directiu i del claustre	Projecte experimental Convocatòria amb places limitades de centres segons disponibilitat de recursos als CEP i atenent a un programa diversificat. 30 centres el curs 08-09 i 100 el curs 09-10. Màxima atenció des dels CEP i, en el seu cas, altres entitats col·laboradores
FAC Seminari	Activitats formatives anuals (curs) sorgides al propi centre i realitzades amb diferents graus d'autonomia i assessorament CEP Poden rebre, puntualment, aportació econòmica per a ponències	Continuïtat en relació amb el període anterior Remodelació de les característiques de la convocatòria: s'ha revisat la periodicitat de convocatòria i se n'han marcat terminis. Gestió: CEP

FAC Assessorament entre professorat	Assessorament puntual (màxim de 4 hores) a un equip de docents o als òrgans de coordinació didàctica en relació amb una necessitat incipient, temàtica concreta o projecte d'aula	Projecte experimental Sense acreditació pel professorat Gestió: CEP
FAC Projectes d'innovació temes transversals	Activitat de promoció d'un tema concret realitzada als centres, generalment sense assessorament extern i poc equiparable a un projecte formatiu Algunes convocatòries incorporen una periodicitat màxima de tres cursos escolars	Convocatòries des de l'administració educativa Continuïtat en relació amb el període anterior (Pla 2004-2008) Poca definició de la modalitat Gestió: Servei d'Innovació (DG Innovació i formació del professorat) i altres serveis de forma més eventual (Qualitat, FP).

Taula 12. Noves propostes del Pla 2008-2012 en modalitats de formació a les Illes Balears.

Tot i això, a les instruccions del curs 2011-2012, s'inclouen modificacions respecte a la formació a centres; aquesta preveu quatre modalitats formatives: Seminari, Taller, Projecte de Formació de Zona i Projecte d'Innovació Pedagògica (PIP), per tal d'adaptar-se als contextos, als recorreguts formatius i a l'autonomia del mateix centre, així com per formentar la cultura d'intercanvi i la cooperació entre els docents. Per tant, canvia la classificació de les modalitats formatives, i queda de la manera següent:

Formació a centres	Pot incloure: Seminari a centre, Taller, Projecte de Formació de Zona i Projecte d'Innovació Pedagògica.
Grups de treball	Les línies de formació dels grups han d'estar lligades amb el Pla Quadriennal.
Assessorament entre professorat	En un màxim de quatre hores, les línies han d'estar relacionades amb el Pla Quadriennal
Cursos	Intentar unificar per presentar una oferta al més diversificada possible.
Jornades	S'obre la possibilitat de realitzar-ne unes sobre avaluació i, per extensió, amb metodologia adreçades a Primària i Secundària, segons les necessitats detectades.
Conferències	Cada CEP podrà dur a terme un cicle de conferències.
Estades a empreses	Modalitat formativa específica per al professorat de Formació Professional.

Taula 13. Modalitats formatives establertes a les instruccions dels centres de professorat, curs acadèmic 2011-2012 (Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats. Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació Professional., 2011)

Encara que s'emprin classificacions diferents segons els períodes temporals i polítics, les modalitats formatives no varien quant a forma ni plantejament, tot i que, segons les necessitats o les preferències temporals es fa més èmfasi a unes modalitats o altres. Nosaltres pensam que no hi ha modalitats millors que d'altres, sinó que una modalitat és adequada o no en la mesura en què satisfà les necessitats formatives del col·lectiu.

5.3. La formació a centres

Volem dedicar un punt més extens a aquesta modalitat, perquè és la que ha estat més impulsada durant els darrers anys; de fet el perfil d'assessor ha sofert variacions en la mesura que la modalitat de formació en centres es feia extensiva i es configurava d'una manera determinada.

El curs acadèmic 2009-2010 es demana que, per primera vegada, els assessors de les Illes Balears facin una formació a centres en les quals ells són els únics referents. Anteriorment s'havia fet formació a centres però els assessors havien comptat amb la figura d'un expert o guia sobre el qual requeria part de la responsabilitat de la formació; però en aquest cas es veuen obligats per l'Administració a fer intervencions com a únics responsables de la formació a centres a partir de Projectes d'Innovació Pedagògica. Aquestes intervencions, a més, són sobre competències bàsiques, una temàtica novedosa, sobre la qual no havien rebut formació amb anterioritat, sinó que la reben simultàniament al procés de formació a centres. Aquest context provoca una redefinició del perfil d'assessor i de la modalitat de formació a centres a partir dels PIP de competències bàsiques.

Una vegada contextualitzats, intentarem descriure la modalitat de formació a centres, a grans trets.

Stenhouse (1984) deia fa temps que “el poder d’un professor aïllat és limitat, sense els seus esforços mai no es podrà aconseguir la millora de les escoles; però els treballs individuals són ineficaços si no estan coordinats i no reben cap suport”. La formació personalista i aïllada pot originar experiències d’innovació, però difícilment una innovació de la institució i de la pràctica col·lectiva dels professionals. Hem d’acostar al màxim la formació als centres i als territoris (Imbernón, 2004, p.223).

Aquesta seria una bona manera de justificar, si és el cas, la importància cabdal que té la modalitat formativa de la formació a centres. Conceptualitzem-la:

Sembla que, en els seus inicis, es va definir així:

Perry (1977), citat per Imbernón (2001, p.16) ”La formación centrada en la escuela comprende todas las estrategias que emplean conjuntamente los formadores y los profesores para dirigir los programas de formación de manera que respondan a las necesidades definidas de la escuela.”

La formación centrada en la escuela representa una óptica teórica, metodológica y de política educativa incluso, que aspira a convertirse en un reto en profundidad de todo el marco general desde el que promover reformas educativas en general. Por lo mismo no afecta tan sólo a cómo y donde formar a los profesores; tiene mucho que ver, al tiempo, con la política de diseño curricular y de materiales, con la descentralización de la política educativa de un país, con la articulación de los sistemas externos de apoyo y las relaciones entre Universidad y Escuelas, con la asignación y distribución de recursos educativos, con la elaboración, en suma, de una filosofía y política educativa determinada y, naturalmente, con su desarrollo adecuado (Escudero, 1990, p.4-5)

La formación en centros constituye un modelo de formación que tiene un soporte teórico y conceptual, pero, también es cierto que se conocen experiencias que no responden a este planteamiento y que lo han

considerado como una simple estrategia que orienta los pasos que es necesario hacer al margen de sus propósitos (Granado, 1997, p.24).

Está basada en que los adultos aprenden más cuando sienten la necesidad de dar respuestas a situaciones problemáticas contextualizadas, y supone un proceso en el que de forma continuada, cada profesor implicado se hace consciente de las posiciones de otros miembros de la escuela, sabe o aprende a trabajar en grupo y a resolver problemas. (Marcelo, 2005, citat a Iranzo, 2002, p.209)

Formación centrada en la escuela» aspira a comportar una determinada manera de entender los centros docentes como organizaciones y lugares de trabajo, un nuevo modo de ejercer el oficio/profesión de enseñar, y a recoger parte de las lecciones aprendidas sobre cómo llevar a cabo el cambio en educación. (Bolívar, 1997, p.244)

La formación centrada en la escuela no es únicamente una estrategia de formación como conjunto de técnicas y procedimientos, sino que tiene una carga ideológica, de valores, de actitudes, de creencias. No es, por tanto, un simple traslado físico, ni tan solo un nuevo agrupamiento de profesores para formarlos, sino un enfoque para redefinir los contenidos, las estrategias, la institución, los protagonistas y los propósitos de la formación. (Imbernón, 2001, p.16)

En algunes referències bibliogràfiques la formació a centres es defineix més com un model que no pas com a modalitat formativa. Nosaltres l'entendrem com a modalitat, perquè és aquesta la concepció que en té la normativa que empara el context educatiu on se situa aquesta investigació.

Tal vegada, per a nosaltres, els trets més significatius de la formació a centres i que la diferencien d'altres modalitats formatives són:

- Formació contextualitzada
- Formació des de l'interior de l'organització
- Necessitat de participació activa, paper dinàmic del professorat

- Procés dinàmic i flexible, presa de decisions col·laborativa i autònoma
- Necessitat d'un canvi en la cultura del centre, una nova cultura professional
- Indagació col·laborativa de comprensió
- Anàlisi de la pròpia pràctica i la seva concreció al centre
- Parteix de resoldre problemes o millorar àrees deficitàries
- Comporta un desenvolupament professional, lligat a desenvolupament curricular.

Vegem-ne els avantatges i inconvenients respecte d'altres modalitats formatives:

AVANTATGES	INCONVENIENTS	SUPÒSITS BÀSICS
<p>Recull les necessitats de l'escola.</p> <p>Cada escola té el seu propi programa.</p> <p>Permet la col·laboració d'experts.</p> <p>Permet abordar-se des de diferents nivells de desenvolupament professional.</p> <p>Es té en compte l'experiència de cada docent.</p> <p>Permet aprendre un mode de treball nou entre els docents: la col·laboració.</p>	<p>Només es pot centrar en uns pocs àmbits de millora.</p> <p>No totes les escoles estan preparades per seguir els assessors.</p> <p>Pot conduir a un cicle tancat.</p> <p>Desconsidera les necessitats formatives individuals dels docents.</p>	<p>Les escoles són les que han d'identificar les seves pròpies necessitats de millora.</p> <p>Les escoles contenen amb suficients recursos per desenvolupar un procés de col·laboració.</p> <p>El desenvolupament professional es relaciona de manera directa amb la millora de l'escola</p>

Taula 14. La formació a centres contrastada amb la modalitat curs. (Fernández, 1999, p.411)

Segons Vilarrubias & Mauri (2001) la proposta de la formació a centres ha de ser global, flexible, pertinent i coherent. I els seus trets bàsics característics:

- Vinculació de la formació al desenvolupament del projecte educatiu.
- Inversió en recursos humans.

- Racionalització de recursos, en el sentit que no totes les necessitats s'han d'atendre, necessàriament, des de la totalitat del centre.
- Obertura al context.
- Integració d'aspectes tècnics, pedagògics i socioorganitzatius.
- Planificació i temporalització del procés de formació segons les necessitats de cada centre.
- Desenvolupament de criteris sobre la tasca i el rol de l'assessor de centre.
- Desenvolupament de cultura de gestió participativa en el centre i en el conjunt del sistema.
- Compatibilitat entre ofertes i demandes de formació de centre i individual orientada al currículum personal del professorat o dels seus interessos de creixement professional.

Aquesta darrera es pot lligar amb la idea plantejada per les mateixes autores: la formació a centres ha de recollir tota l'experiència acumulada en les distintes modalitats de formació individual, d'equip o interequips, integrant-les per donar resposta al canvi global del centre. De fet, el centre es postula com a l'agent i promotor dels processos de canvi educatiu.

En aquest context, el perfil de l'assessor compta amb unes noves demandes, ha de conèixer el centre com a organització, la seva cultura, ha de saber prendre partit amb relació a les distintes procedències de l'encàrrec de formació que rep i adquirir el rol de facilitador de la interacció intragrup i intergrup. (Vilarrubias & Mauri, 2001)

Segons De Martín (2005) els fonaments teòrics que sustenten, bàsicament, la formació a centres són:

- Desenvolupament curricular basat en l'escola
- Desenvolupament organitzacional
- Millora de l'escola

La mateixa autora defineix una seqüència típica d'aplicació del model de procés que es duu a terme en la formació a centres:

- Creació de condicions prèvies: consens, compromís, expectatives...
- Diagnòstic de la situació i identificació dels àmbits prioritaris de millora.
- Anàlisi de les àrees de millora i formulació de problemes.
- Recerca de solucions i condicions necessàries.
- Elaboració i planificació d'un pla d'acció.
- Posada en pràctica i desenvolupament del pla d'acció.
- Establir i desenvolupar l'avaluació en diferents moments del procés.
- Institucionalització del procés.

Imbernon (1998) ho exposa d'una manera més simplificada, i es fa ressò d'una darrera etapa, tal vegada menys visible en la descripció anterior:

- Definició d'una situació problemàtica.
- Proposta de com donar resposta a la situació problema.
- Pla de formació (plantejat en mesos o anys).
- Valoració (si no es cobreixen les problemàtiques, replantejament de la situació problema).

El mateix autor (1998) i altres, coincideixen en la manca d'investigació realitzada sobre l'impacte d'aquest tipus de formació i les seves implicacions en el desenvolupament curricular i aporten el que podrien ser indicadors d'èxit dels projectes d'aquest tipus:

- Presència d'acord inicial de formació entre el centre i l'Administració.
- Que el professorat rebi una formació en coneixements i estratègies que li permeti aproximar-se a la consecució dels objectius proposats.
- Que el professorat disposi de temps per reunir-se, reflexionar i desenvolupar el projecte.
- Que l'equip disposi de recursos econòmics per adquirir materials, visitar altres centres, recórrer a assessors...

- Que el projecte tingui una direcció que orienti i guiï el procés, però que les decisions significatives siguin preses per tot el professorat participant.

La formació a centres, segons la normativa balear, es materialitza en diferents formats, uns d'ells, com ja hem dit, són els projectes d'innovació pedagògica, recollits a la bibliografia estatal com a projectes de formació a centres (PFC).

El PFC es el instrumento para satisfacer las necesidades de formación de un equipo o grupo de profesorado que imparte docencia en un mismo centro educativo, con el objetivo de mejorar como docentes para mejorar la calidad educativa. Las propuestas de PFC surgen por iniciativa de un equipo docente a partir de las necesidades detectadas en el centro, con el objetivo de adquirir los conocimientos y la formación necesaria que los capacite para dar respuesta a las demandas del sistema educativo, en general, y las concretas del centro. Los proyectos pueden ser diversos, referentes a cuestiones del aula, de gestión y coordinación pedagógica, de dinámica de grupos... (De Martín, 2005, p.85)

Seguirà essent la formació a centres la metodologia prioritària a nivell de les Administracions Educatives com sembla que passa en aquests darrers anys? Les experiències internacionals apunten a aquesta modalitat ja des de fa dècades, fins i tot delegant la tria, selecció i finançament de les accions formatives de manera autònoma als centres.

Una vegada contextualitzat aquest tipus de formació i la seva materialització en el que nosaltres anomenam PIP (projectes d'innovació pedagògica), passam a analitzar, en el següent punt, els PIP de competències bàsiques, ja que compten amb unes característiques peculiars.

5.3.1. Els Projectes d'Innovació Pedagògica sobre competències bàsiques

El curs acadèmic 2009-2010, per primera vegada, s'impulsen els PIP (projectes d'innovació pedagògica, definits a l'apartat de modalitats formatives) sobre

competències bàsiques, ja que el panorama nacional i internacional reclama un model educatiu centrat en les competències (més endavant es dedicarà un apartat al significat de les competències bàsiques).

Aquests projectes d'Innovació pedagògica són impulsats pel Servei de Formació Permanent del Professorat i s'inclouen en el Pla Quadriennal 2008-2012, com a modalitat experimental.

La primera convocatòria de PIP sobre competències bàsiques als centres públics de les Illes Balears es fa durant el curs 2009-2010; i té una bona acollida⁷: hi participen 96 centres, dels quals 75 són de Primària i 21 de Secundària. Distribuïts per illes, la demanda queda establerta de la manera següent: 63 centres a Mallorca, 16 a Eivissa, 15 a Menorca i 2 a Formentera. D'aquesta manera es calcula que s'arriba a aproximadament 3000 docents. (Herts 2011)

Paral·lelament des del SFPP s'ofereix, per primera vegada, una formació per a l'equip d'assessors de les Illes Balears. Aquesta formació la duu a terme el *Grup Atlàntida: educació i cultura democràtiques*. Es tracta d'una proposta autònoma que realitza Atlàntida a Canàries, i en la qual hi participen nombrosos professionals del sector. L'adscripció de la nostra comunitat autònoma a aquest programa formatiu deriva d'una decisió política, que els CEP varen acatar durant un curs acadèmic, ja que, com veurem, el segon curs acadèmic aquest programa formatiu no continuà. El motiu d'aquesta interrupció fou, en part, el descontent dels assessors, que detectaren fortes incoherències amb la formació de formadors -que rebien de forma simultània-, a més d'algunes resistències per part dels centres.

La formació la desenvolupa, quasi totalment, José Moya, doctor en Ciències de l'Educació, i molt ocasionalment, Florencio Luengo, assessor en innovació educativa i coordinador general del projecte.

⁷ Els PIP de competències bàsiques varen ser els únics PIP possibles de ser sol·licitats per part dels centres interessats a fer formació als centres.

La finalitat del programa Atlántida era que els assessors i assessores poguessin assumir d'una manera responsable les funcions d'assessorament en competències bàsiques als centres. (Grupo Atlántida: educación y cultura democrática 2012)

La formació es fonamenta en una organització en cascada, en dos sentits, tant pel que fa als assessors dels CEP com pel que fa als centres educatius.

En primer lloc vegem com s'organitza la coordinació del projecte i de la formació pel que fa als assessors de CEP:

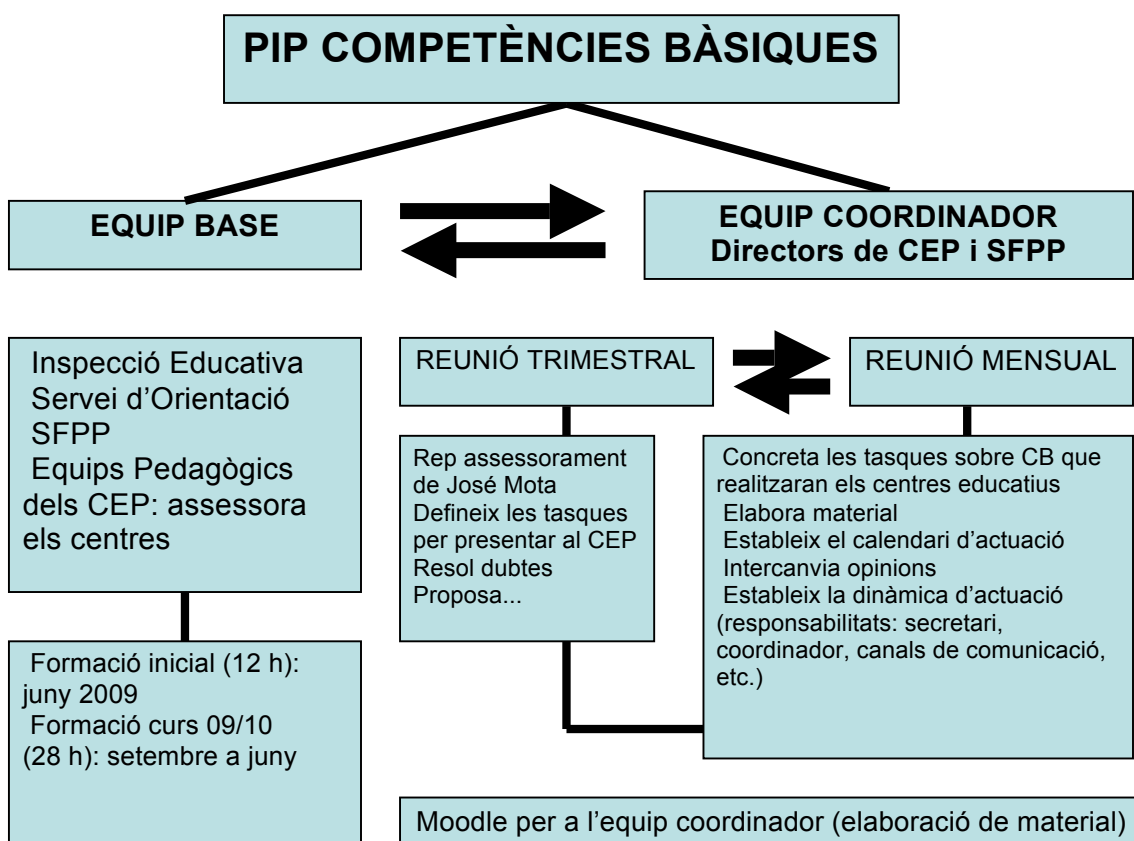


Figura 6. Estructures de coordinació del projecte Atlántida. (Herts, 2011)

L'Equip Base el forma tota la xarxa d'assessors i assessores de les Illes Balears, els directors dels CEP, membres del Servei d'Ordenació Acadèmica i membres d'inspecció educativa. Aquest grup es forma amb l'objectiu de crear un equip de formació de formadors en competències bàsiques per intervenir als

centres i oferir un espai de reflexió sobre com integrar les competències bàsiques als centres.

L'Equip Coordinador el formen els sis directors de CEP, un assessor tècnic del SFPP, que coordina el grup i funciona com a enllaç amb l'administració educativa. Es forma amb l'objectiu de compartir material, intercanviar experiències, coordinar actuacions i reflexionar sobre l'aplicació de les propostes formatives als centres.

Després de cada una de les trobades de l'Equip Base, cada equip pedagògic de CEP s'organitzava per planificar, debatre, dissenyar estratègies d'intervenció i elaborar documents per al procés d'assessorament. En els resultats de la present investigació veurem com alguns CEP han format comissions per a la realització d'aquestes tasques.

A l'hora de fer la formació a centres sobre competències bàsiques, l'assessor de referència del centre es reunia amb la Comissió de Coordinació Pedagògica (CCP) dels centres. En alguns casos, en què els centres eren petits, es reunien amb tot el claustre, per tal d'explicar-los el treball a realitzar. El coordinador de formació de cada centre, després, ho havia de traslladar als seus companys i recollir els dubtes o les conclusions per retornar a la CCP i a l'assessor. Aquest procés és el que s'anomena formació en cascada.

Herts (2011) assenyala com a èxits d'aquest procés l'impuls del treball en equip que aquest projecte ha suposat per als CEP i el canvi del paper de l'assessor, que ha passat a ser un assessor de procés. S'han creat situacions d'aprenentatge en les quals els propis docents eren els protagonistes de l'activitat formativa, i es possibilitaven espais de reflexió i definició de camins comuns, que potenciaven la capacitat de generar pensament pedagògic i d'incloure canvis per millorar la situació educativa actual.

Tot i això, no hem trobat cap document on, en el cas de les Illes Balears, es parli dels fracassos d'aquest programa, que, com veurem a la part d'anàlisi de

les entrevistes, existeixen i són comentats pels assessors i assessores entrevistats.

Paral·lelament a aquesta formació i per tal de completar la formació rebuda en el projecte Atlàntida, algun CEP va treballar amb la professora O.Esteve la metodologia de pràctica reflexiva, descoberta a partir de la formació al curs d'Expert en Formació de Formadors.

El següent curs acadèmic: 2010-2011 es continua, de forma prioritària, amb la intervenció a centres amb el tema de competències bàsiques, però l'Administració pública es desvincula del projecte Atlàntida; de manera que cada equip pedagògic de CEP dissenya la pròpia formació en competències bàsiques i la forma de traslladar-ho als centres educatius, fent ús de la seva autonomia i assegurant una adaptació al context i a les necessitats reals de la zona d'intervenció del CEP. (Herts, 2011)

Al curs 2010-2011, la participació de centres baixa una mica –de 96 a 75 centres-, Herts (2011) assenyala com a possibles causes la participació al programa Xarxipèlag 2.0 i la inestabilitat de les plantilles docents. De manera que hi participen 75 centres, dels quals 61 són centres d'educació primària i 14 instituts de secundària.

Tot i l'autonomia a l'hora d'articular l'autoformació dels equips de CEP en competències bàsiques, el SFPP planteja una formació de punt de partida; es tracta d'una formació global de dos dies per a l'equip d'assessors de les Illes Balears, amb la pedagoga i formadora en competències bàsiques Guida Al·lès.

A partir d'aquí, alguns CEP continuen amb la mateixa formadora i altres opten per altres possibilitats.

El CEP de Palma continua amb la formació impartida per Al·lès. Es formen grups base amb, la idea d'ajudar a la selecció d'un camí propi per a cada centre, que permeti definir un marc curricular i organitzatiu compartit, programar

de forma rigorosa les actuacions de les àrees curriculars i aplicar-les i avaluar-les, mitjançant les programacions d'aula. (Sempere & Al·lès, 2011)

Les sessions formatives varen tenir lloc una vegada al mes, amb una durada de quatre hores. A partir d'una preparació prèvia de recollida de propostes es dissenyava la sessió mensual, que comptava amb una part destinada a marc teòric i una altra dirigida a l'enfortiment del grup d'assessors, en la qual es reservava temps per al diàleg. A més, dels grups base sorgeix la idea de fer simulacions, i es du a terme una simulació de cada grup, amb una temàtica concreta i una proposta d'intervenció. Aquesta simulació tenia una durada de quatre hores, més una hora de posada en comú i avaluació. (Sempere & Al·lès, 2011)

El CEP d'Inca es nodreix de distints formadors i els seus respectius programes formatius. D'una banda realitzen una formació amb Guida Al·lès, de la qual ja en coneixem el programa; d'altra banda, fan algunes sessions amb la professora Olga Esteve, més centrades en la pràctica reflexiva i, arran d'aquesta formació sobre pràctica reflexiva, inicien uns processos formatius amb Xavier Vilella, professor d'IES que treballa també en la metodologia de pràctica reflexiva i que amb l'equip de feina de CEP d'Inca fan feina sobre l'enriquiment de tasques per convertir-les en competencials.

El CEP de Menorca continua també amb la formació engegada des del SFPP amb la pedagoga G. Al·lès; aquesta formació se situa dins un àmbit d'assessorament més personal als assessors, en funció de la contextualització del centre. No tots els assessors segueixen en aquest programa ni el mateix ritme ni els mateixos continguts. Per tancar el curs, realitzen una sessió final col·lectiva per avaluar com ha anat el procés, tant el de formació com el d'intervenció a centres.

El CEP d'Eivissa, igual que els altres CEP, du a terme una formació genèrica amb Guida Al·lès, tot i que després continuen treballant-en forma de consultes concretes. Al CEP d'Eivissa, i arran de la formació de formadors, contacten

amb la professora O. Esteve i hi duen a terme un procés formatiu sobre pràctica reflexiva.

El CEP de Manacor també va realitzar la formació generalista liderada pel SFPP amb la formadora G. Al·lès, i de manera autònoma i com a equip de CEP, han dut a terme una formació en competències amb el formador Jesús Rull, des de la perspectiva de les competències aplicades a la feina diària als centres i del treball directe amb les programacions d'aula per a incloure el treball per competències.

El CEP de Formentera, per raons econòmiques, sempre ha dut a terme els processos formatius de manera conjunta amb el CEP d'Eivissa.

La manca de documentació al respecte ens ha limitat fer-ne una caracterització més concreta i una anàlisi acurada d'aquestes opcions formatives.

Ja al curs 2011-2012 es duen a terme altres tipus de formacions més centrades en temàtiques com l'aprenentatge cooperatiu, ja que des de l'administració pública no es limita la convocatòria a la temàtica de competències bàsiques.

De fet, els PIP sobre competències bàsiques (CB) tenien una durada de dos cursos acadèmics en el mateix Pla Quadriennal.

La convocatòria de PIP als centres educatius es planteja amb el suggeriment d'altres temes, tot i que se segueix oferint el treball per competències. Els centres que ho han sol·licitat treballen aspectes puntuals com la metodologia, d'avaluació o l'elaboració de la concreció curricular. Pel que es comenta a les entrevistes realitzades amb els assessors i assessores de les Illes Balears, els PIP més demanats en el curs acadèmic 2011-2012 han estat els de treball cooperatiu.

En l'elaboració d'aquest apartat hem trobat a faltar una publicació per part de l'administració que fes referència a l'avaluació dels diferents programes formatius sobre competències bàsiques a nivell d'assessors –un motiu més que ens va

impulsar en el procés d'aquesta recerca- i, a nivell de centres educatius, sobre quin ha estat l'impacte que han tengut els PIP de competències bàsiques. Tal vegada aquest sigui un punt a treballar en properes investigacions, atès l'alt cost econòmic i els índex d'abandonament abandonament després del primer any d'implantació.

6. L'ASSESSOR O ASSESSORA DE FORMACIÓ

Tot i les peculiaritats dels assessors de formació de la xarxa de les Illes Balears, entenem l'assessor de formació en els mateixos termes que la literatura nacional o internacional concep el formador de formació continuada.

Resulta complicat definir el terme de formador perquè hi conflueixen una sèrie de trets diversos que sorgeixen i es fonamenten en distints contextos, amb criteris de procedència social, educativa i professional, així com des del punt de vista de context on es desenvoluparan les accions formatives, a més d'altres factors relacionats amb les funcions i rols que ha de desenvolupar el formador en cada situació. (Mamaqui & Miguel, 2011)

El término formador, por extensión, se refiere a toda persona que de alguna forma o manera tienen relación con la formación desde la óptica de la responsabilidad de la concepción o de la realización de la misma. Comprende un grupo heterogéneo de personas, con profesiones muy distintas, difícil de discernir, conceptualizar y de establecer responsabilidades y de asignación de funciones. La distinta procedencia, su formación inicial, su conceptualización teórica y práctica de la vida y del trabajo, la diversidad de situaciones en las que tienen que operar (formación profesional reglada, no reglada), los niveles y modalidades de formación, las especialidades, los materiales que deben emplear o diseñar, la diversidad de grupos destinatarios, no hacen sino añadir complejidad a una "PROFESIÓN" nueva y no perfilada en la mayor parte de sus competencias (Jiménez, 1996, p.307).

Vegem-ne algunes definicions per tal de conceptualitzar el terme:

El formador es un profesional que forma a personas cuyos perfiles cambian por el mero hecho del cambio social. Esto le obliga a estar en una constante situación de cambio (...). El formador tiene que conocer inmediatamente el artilugio, sus aplicaciones y el esquema competencial necesario para que entre en el esquema del aprendizaje para el trabajo.

El formador no se entiende hoy fuera de la realidad contingente (Ferrández, 2001, p.27)

El formador se presenta como un profesional con distintas áreas de especialidad: diseñador de ambientes de aprendizaje, diseñador de contenidos formativos, diseñador de actividades de aprendizaje, de diseño gráfico, tutor de alumnos de forma individual y grupal, gestor de programas de formación (Marcelo, 2000, p.789).

I per acabar, una definició a partir dels trets més característiques, emmarcada en la formació a centres, que és un dels objectes d'estudi d'aquest treball:

Los rasgos esenciales, de modo muy resumido, serían: conocer al centro como organización, su cultura, saber tomar postura con relación a las distintas procedencias del encargo que recibe de formación y adquirir el rol de facilitador de la interacción en grupo y entre grupos con el objeto de conocimiento y objetivo de cambio del centro (Imbernón, 2001, p.27).

A més, com assenyala Tejada (2007) existeixen diferents rols professionals en la formació de formadors. D'acord amb les seves funcions i competències els classifica així:

1. Responsable de formació: essencialment, són aquells caracteritzats per elaborar plans de formació i gestionar-los. No hi ha interacció directa amb els grups d'aprenentatge.
2. Formador com a instructor-ensenyant-professor: aquells encarregats de realitzar la formació pròpiament dita. Són els actors claus de la programació, procés i avaluació d'accions formatives.
3. Altres rols associats als anteriors.
 - Formadors a jornada parcial, formadors ocasionals
 - Tutors de formació

Aquesta classificació és important, perquè dóna llum al canvi de funcions que han tingut aquests darrers anys els assessors de formació de les Illes Balears. Han passat d'un rol essencialment de gestió de formació a un de formador com a instructor-ensenyant-professor; actualment coexisteixen i desenvolupen ambdós rols alhora.

Aquests canvis han ocasionat una manca de definició del model d'assessor necessari a les Illes Balears, i així ho expliciten assessors de les Illes a un estudi realitzat per el Grup de Recerca "Educació i Ciutadania":

Depèn del model d'assessor que tinguem, si nosaltres volem un assessor que sigui gestor, no importa fer cursos de formació, ni fer una formació inicial que jo *contava* a lo millor, de 150 o 200 hores, com un postgrau o un curs d'especialització. (...) la manera de fer dels assessors, a més de gestionar, també és implicar-nos un poc amb el procés de formació, a lo millor és que a nosaltres amb les TIC és més bo de fer, no ho sé, perquè, estic d'acord que si hi ha un assessor per exemple, o si hi ha d'haver un assessor que és lo que se plantejava a la nova ordre de secundària, de l'àmbit, o sigui, que ho abarqui tot, serà difícil això, que ell se pugui implicar, s'implicarà amb el que sap, però amb el *demés* no. Un de matemàtiques s'implicarà més amb allò científic que no amb llengües i tot i això, s'hauria de definir quin tipus d'assessor volem, i a partir d'aquí si se podrien donar respostes a tot això. I crec que una de les coses que dificulta, clar, també depèn de quin tipus d'assessor ens imaginam, és el volum de papers i de burocràcia que hem de fer (assessor E). (Oliver, 2011, p.42).

Un dels objectes d'estudi d'aquest treball ha estat esbrinar com defineixen els propis assessors i assessores de les Illes Balears la seva professió, per tant, més endavant en podrem conèixer tot un seguit de noves definicions de part dels propis subjectes de la investigació.

6.1. Funcions

Les funcions dels assessors i assessores de les Illes Balears, vénen marcades per normativa⁸ i són les següents:

- Participar en els processos de detecció de necessitats formatives.
- Assessorar i donar suport als centres docents de l'àmbit del centre de professorat en matèria de formació permanent, d'acord amb el que estableixen el Pla plurianual i el Programa anual.
- Realitzar tasques d'assessorament a equips de professorat en els centres educatius.
- Assumir les tasques d'organització, gestió, execució, seguiment i avaluació de les activitats formatives pròpies de la seva assessoria i de totes aquelles que determini la direcció del centre, d'acord amb la proposta de l'equip pedagògic.
- Participar en els programes específics de formació permanent que estableixi la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat.
- Col·laborar en l'organització general del centre de professorat.
- Treballar en equip amb la resta de les assessories del seu centre de professorat per tal de millorar la pròpia formació i per dotar de coherència l'activitat formativa del centre de professorat.

Un dels objectius del present estudi ha estat esbrinar quines són les funcions reals que realitzen i com ho veuen els assessors; per tant, en podrem fer una anàlisi més endavant. Mentre, analitzam les aportacions de diferents autors en relació amb les funcions dels formadors.

Leclerq (1991) parla d'una sèrie de macrofuncions relacionades amb:

- Objectius de formació: considerant aptituds funcionals, processos mentals i els continguts de formació.

⁸ Ordre de 27 de gener de 2009 per la qual es regula l'estructura i funcionament dels centres de professorat a les Illes Balears

- Context: considerant la varietat de destinataris, projectes, recursos, limitacions, agents i les seves funcions.
- Estratègies i activitats d'aprenentatge: considerant les teories de l'aprenentatge adult, els estils cognitius, els perfils individuals, les estratègies i els mètodes d'intervenció i l'avaluació de l'acció i dels resultats.

Cal considerar les aportacions de la conferència flamenca en el tema “El formador, un consultor en una organització de treball en evolució” (1992), a (Tejada, 2007) en la qual s'especifiquen les funcions següents del formador:

- Integrar la política de formació en la gestió del personal i de l'organització.
- Detectar les necessitats per a l'estudi de les demandes formatives.
- Ajudar a la concepció de mètodes d'aprenentatge oberts, que donin suport a l'aprenentatge funcional i a la formació a l'aprenentatge.
- Crear un ambient d'aprenentatge favorable optimitzant el mitjà de treball i organitzant les formacions sobre la mesura de “just a temps”.
- Orientar amb la finalitat de permetre la millora de la pròpia organització del treball.
- Avaluar els efectes de la formació i de l'acompanyament de l'aprenentatge durant el treball en termes d'eficàcia a llarg termini i de la influència sobre l'organització.

(Dal Miglio & Tramontano, 1999) citat a per Oliver (2007) defineixen les funcions a partir d'aquestes macroactivitats:

FUNCIONS	MACROACTIVITATS
Diagnòstic	Diagnòstic de necessitats i demandes formatives individuals
	Anàlisi de les demandes socials i organitzatives de la formació
Planificació	Planificació de programes de formació
	Disseny de plans d'acció i de sessions de formació
	Disseny de plans i producció d'eines per a l'aprenentatge (noves tecnologies educatives)
Realització	Ensenyament científic, tècnic i pràctic
	Animació i seguiment de l'aprenentatge individual i en grup

	Assessorament i tutoria en la inserció laboral
Avaluació	Avaluació i direcció d'accions
	Avaluació de resultats i/o de competències
	Avaluació del potencial de les persones
	Avaluació de les condicions de qualitat del servei cap al client o cap a l'usuari
Promoció	Gestió de les relacions externes amb les empreses, els organismes i els actors socials
	Promoció i <i>màrqueting</i> del servei
	Comercialització del servei
Qualitat i investigació	Gestió del sistema de qualitat i identificació d'accions de millora
	Investigació i desenvolupament del servei (innovació)
	Autoperfeccionament i desenvolupament
Coordinació i direcció	Definició d'estratègies de servei
	Cerca de recursos humans, tecnològics, financers i d'organització
	Supervisió, manteniment i millora del servei
	Direcció i coordinació dels recursos humans de l'organització
	Presidir la negociació amb els proveïdors i els clients dels serveis

Taula 15. Funcions associades als formadors.(Dal Miglio & Tramontano, 1999)
citat per Oliver (2007)

A grans trets i a mode de resum, pensam que una bona aportació simple i prou global és la de Tejada (2007), que concreta en quatre grans funcions:

1. Definir necessitats de formació: es tracta no només d'una bona comprensió de la política institucional, dels objectius generals, de la seva evolució, sinó també un coneixement profund de les tècniques d'anàlisi.
2. Selecció de la millor oferta de formació, que respongui a les necessitats prèviament establertes.
3. Avaluació de la formació.
4. Simultàniament a les anteriors, gestió de la formació, en el sentit d'organitzar i vetllar pel seu correcte desenvolupament.

Després d'aquest recorregut bibliogràfic sobre el tema de les funcions atribuïdes als assessors, analitzarem les diferències entre les diferents

normatives de les comunitats autònomes amb relació a la definició de les funcions d'aquest perfil professional i la normativa de les Illes Balears⁹:

Per exemple a Andalusia, (Consejería de Educación y Ciencia, 2003) entre d'altres, es defineixen com a funcions:

1. Crear espais de trobada entre professorat i amb altres col·lectius per fomentar la cooperació i el desenvolupament de xarxes professionals.
2. Desenvolupar estratègies per a la difusió dels treballs, iniciatives i experiències del professorat.

A Cantàbria, (Consejo de Gobierno, 2009) inclouen, entre d'altres i en consonància amb Andalusia:

1. Facilitar el desenvolupament de xarxes de formació.

A Aragó (Gobierno de Aragón, 2011), també entre moltes altres, marquen com a funcions dels assessors:

1. Donar suport al desenvolupament curricular dels centres, potenciant la incorporació de les metodologies més adequades per a l'adquisició de les competències bàsiques a través de totes les àrees i impulsant la participació del professorat en la planificació de les formació.
2. Donar suport i promoure l'anàlisi, catalogació, elaboració i difusió de recursos didàctics.
3. Promoure la utilització reflexiva i contextualitzada de materials i recursos didàctics.
4. Ser tutors d'alumnes de formació a distància.
5. Participar i col·laborar amb els processos d'avaluació que s'estableixen.

⁹ S'ha optat per no fer una recopilació de totes les funcions de cada comunitat autònoma a causa de l'extensió d'aquesta informació, ja que cada normativa n'anomena al voltant de 15, similars a les marcades a la nostra normativa i enumerades a la pàgina 92. A més, aquestes funcions estan disponibles a la normativa corresponent i es poden consultar via Internet.

I per acabar, a la Comunitat Valenciana (Comunitat Valenciana, 2007) , exposen:

1. Participar, quan es requereixi, en l'elaboració de materials didàctics.
2. Integrar a tota la seva activitat les tecnologies de la informació i la comunicació.

Hem destacat aquestes perquè són les més diferenciadores de la normativa local. No és la nostra intenció destacar unes comunitats en detriment d'altres, sinó palesar l'heterogeneïtat i la riquesa que es produeix en el camp de les funcions dels assessors.

Volem recalcar que, tot i que, en el cas de la nostra comunitat autònoma no apareguin algunes de les funcions sí establertes per a altres llocs, moltes d'aquestes funcions són assumides pels nostres assessors i així ho deixen palès a les entrevistes, com podrem veure en la part d'anàlisi de dades del present estudi.

6.2. Competències

Actualment el terme competència està molt de moda, sobretot associat al concepte de competències bàsiques, del qual en parlarem més endavant.

Ara ens referim a competència com el repertori de conductes, habilitats, destreses, coneixements i aptituds que té un individu i que posa en funcionament en situacions determinades. Tot i que n'hi ha infinitat de definicions, aquest és el sentit que assumim com a propi dins el present projecte.

Concretament, per parlar de les competències dels assessors, que és una unitat d'anàlisi treballada a la part d'anàlisi de dades d'aquesta investigació, farem una revisió breu i cronològica de l'estat de la qüestió:

Saxl, Miles, & Lieberman (1988) exposen com a destreses necessàries del formador:

1. Facilitat interpersonal
2. Funcionament en grup
3. Formació, desenvolupament de cursos. Impartir formació
4. Experiència docent, domini de l'ofici d'ensenyar, amb recursos
5. Coneixement dels continguts educatius
6. Bon organitzador, administrador
7. Iniciativa
8. Suport: capacitat de proporcionar relacions d'ajuda, d'afectivitat positiva, d'acceptació dels altres
9. Creació d'un clima de confiança
10. Confrontació sense generar efectes negatius
11. Mediació de conflictes
12. Col·laboració
13. Diagnòstic individual i de les organitzacions
14. Capacitat de gestió/ control
15. Localització de recursos
16. Demostració: modelat de conducta

Hernando (1991) planteja una sèrie de competències referides als aspectes professionals, personals i pedagògics:

- Competències professionals:
 - Gran experiència i domini de la professió
 - Actualització constant de coneixement
 - Visions globals i àmplies, d'acord amb els canvis de l'entorn
 - Objectiu de la formació clar: creació de professionals capaços de potenciar el desenvolupament empresarial general
 - Facilitador de la inserció laboral / empresarial

- Competències personals:
 - Perfeccionament constant, acceptant crítiques i fent la pròpia autoavaluació
 - Imparcialitat en analitzar persones i situacions
 - Capacitat d'anàlisi i esperit d'obertura i interès per la seva professió
 - Capacitat de dinamisme
 - Promovedor de l'interès per la investigació i l'autoformació

- Funció pedagògica:
 - Planificació de la formació
 - Animació a la realització de sessions de formació
 - Avaluació de la formació

Un document de l'INEM (1996) ofereix aquesta llista de capacitats del formador:

1. Flexibilitat metodològica docent
2. Capacitat d'adaptació a l'entorn
3. Capacitat de previsió i anticipació
4. Capacitat de reacció davant situacions conflictives, novedoses o imprevistes
5. Capacitat d'argumentació i comunicació verbal i no verbal
6. Capacitat d'exemplificar i relacionar els continguts formatius amb situacions properes a la realitat professional
7. Capacitat didàctica i habilitats docents
8. Capacitat d'organització i planificació del seu treball
9. Capacitat d'anàlisi, síntesi i crítica
10. Capacitat empàtica
11. Capacitat de relació social
12. Capacitat d'assumir responsabilitats respecte a la tasca docent i a la participació en l'organització
13. Capacitat de modificar constructivament els propis plantejaments
14. Capacitat de cooperació i col·laboració amb els distints membres de l'organització

15. Capacitat de transmetre actituds i valors en relació amb la formació i l'ocupació
16. Capacitat de realitzar valoracions objectives
17. Capacitat creativa i d'innovació didàctica
18. Capacitat per prendre decisions
19. Capacitat de direcció
20. Capacitat de convicció i habilitat per convèncer
21. Capacitat de treball autònom
22. Capacitat per relacionar idees, conceptes i experiències
23. Capacitat d'adopció d'innovacions relatives al seu entorn professional
24. Capacitat per transmetre experiències i provocar l'aprenentatge
25. Capacitat de solució de problemes prevists i no prevists
26. Capacitat per contemplar el conflicte des del vessant funcional
27. Capacitat de fugir de la resistència al canvi
28. Capacitat d'entendre l'adult com a element social responsable
29. Capacitat de generalització per extrapolar i transferir continguts formatius de situacions concretes a diferents contextos.

Ruiz (2001) tot i que es refereix als formadors específicament en el context empresarial, en destaca cinc paquets de competències:

1. Competències de la macro i microdidàctica
2. Competències psicopedagògiques, socials i culturals presents en els processos d'ensenyament-aprenentatge
3. Competències professionals per al disseny, organització i gestió de la formació
4. Competències en el coneixement de la realitat actual
5. Competència en el domini de models i tècniques d'avaluació i recerca com a estratègia d'innovació i adaptació a les necessitats

Barceló (2009) proposa una sèrie de competències que haurien de ser valorades per accedir a la funció assessora i que fins a hores d'ara no ho són:

Competències personals:

1. ha de ser una persona flexible, adaptable, amb habilitats socials com empatia, assertivitat, il·lusió, capacitat de lideratge i compromís;
2. ha de tenir capacitat d'organització, de generar recursos i de treballar en equip;
3. ha de mostrar una actitud receptiva i interès per aprendre i millorar la seva formació personal.

Competències professionals:

1. ha de ser capaç de dinamitzar, de clarificar, estructurar i ordenar les idees del grup;
2. ha d'ajudar a la construcció del coneixement a partir de la reflexió sobre la pràctica docent mitjançant metodologies que incloguin la negociació i l'acompanyament;
3. ha de ser competent per fer recerca, extreure informació, analitzar, recapitular i sintetitzar;
4. ha de ser capaç d'impulsar processos innovadors, de projectar-los, compartir-los amb altres centres i ajudar a fer públiques les bones pràctiques;
5. ha de tenir competència comunicativa i competència informàtica per poder treballar amb eficàcia tant en activitats formatives presencials, com en les semipresencials o a distància a través d'entorns virtuals d'aprenentatge.

Vela (2010) aporta una graella, en la qual distribueix les competències dels assessors per categories:

	COMPETÈNCIES DELS FORMADORS
COMPETÈNCIES	Dinàmica de grups
	Tècniques i tecnologies formatives
	Coneixements suficients d'allò que vol explicar
	Preparació de la sessió
	Bon comunicador: saber posar en escena
	Explicar amb senzillesa
CONDUCTES	Capacitat pedagògica

	Capacitat de síntesi
	Escolta activa
	Ser curós
	Saber callar a temps
	Observador de conductes de grup
ACTITUDS	Treball en equip
	Responsabilitat
	Motivació
	Paciència
	Ànim d'aprendre
	Assertivitat

Taula 16. Competències dels assessors. (Vela, 2010)

Oliver (2011) ha presentat un estudi que analitza el perfil de formador de formadors des de la perspectiva practicoreflexiva a les Illes Balears, realitzat a partir d'una anàlisi documental i grups de discussió i, a partir del qual defineix les qualitats personals i el perfil competencial que ha de tenir el formador de formadors (p.109).

Qualitats personals:

1. Motivació i vocació
2. Responsabilitat i alta implicació personal amb el seu quefer professional
3. Iniciativa
4. Assertivitat
5. Autoestima, confiança en si mateix i il·lusió per la feina
6. Compromís eticoprofessional
7. Gaudir del que es fa
8. Diàleg, tolerància i respecte

Unitats de competència¹⁰:

¹⁰ A l'estudi d'Oliver (M. F. Oliver, Casero, Portas, & Llobera, 2011) cada una de les unitats de competència disposa d'elements de competència, de manera que queda àmpliament desglosada. No els hem reproduït a causa de la seva extensió, la seva disponibilitat de consulta i perquè la nostra intenció és fer un repàs breu de les competències a nivell general.

1. Conèixer, entendre i treballar en el marc de cultures i contextos formatius canviants.
2. Detectar i analitzar necessitats i problemes individuals i grupals.
3. Planificar processos de millora docent.
4. Gestionar processos de millora docent.
5. Avaluar accions de millora docent i la seva incidència.
6. Desenvolupar habilitats d'assessor i d'acompanyant del docent en el procés de millora.
7. Reflexionar sobre la pràctica i contrastar informacions i experiències.
8. Innovar i investigar en el marc de processos de millora docent.
9. Organitzar i gestionar el seu propi treball i el seu propi procés de millora permanent.

Tal com el lector pot comprovar, la relació de competències determinades per als formadors són molt variades en la literatura existent. Amb tot, hi ha denominadors comuns que deixen entreveure l'alt nivell competencial que és necessari per desenvolupar aquesta professió. Es tracta d'un ventall de competències que la normativa encara no preveu en el cas de les Illes Balears i que és molt més ampli i extens que no pas aquell que s'infereix com a resultat de les funcions obligatòries que els assessors tenen marcades dins la normativa pròpia.

6.3. Accés a la funció assessora

Parlant d'accés ens referim només al col·lectiu de professorat que ha abandonat la seva tasca docent durant un temps per realitzar tasques d'assessorament, ja que hi ha diferents tipus d'assessors, amb diferents perfils professionals d'accés, però en el nostre cas ens cenyirem al cas dels assessors de formació permanent.

A les Illes Balears, els assessors i assessores de formació permanent són mestres i professors en règim de comissió de serveis a un CEP, seleccionats a partir d'un concurs públic de mèrits.

Els requisits d'accés són:

- Ser funcionari en actiu del cos de mestres, de professorat d'Educació Secundària, de professorat tècnic de Formació Permanent i dels ensenyaments de règim especial.
- Comptar amb una antiguitat mínima de 5 anys en actiu.
- Tenir experiència docent mínima de 5 anys.
- Tenir destinació a qualsevol centre de la comunitat autònoma de les Illes Balears.
- Comptar amb coneixements de la llengua catalana acreditats amb el certificat de capacitació corresponent.

En aquest concurs públic es valora l'adequació del perfil professional al lloc i també els mèrits, currículum professional, la presentació d'un projecte de treball sobre el lloc de feina que sol·licita i la realització i valoració d'una entrevista personal.

El nomenament dels assessors i assessores es fa per un any; a continuació passen una avaluació i, si és positiva, se'ls renova la comissió de serveis per un període de tres anys, ja que la permanència en el càrrec té una limitació en el temps. Les condicions de l'avaluació vénen indicades a cada convocatòria.

Els membres de la comissió avaluadora són:

- El Director General d'Innovació i Formació Permanent o en qui delegui. Exercirà de president
- El cap del Servei de Formació Permanent del Professorat.
- Un director o directora de CEP, elegit per sorteig.
- Un representant del departament d'Inspecció Educativa.
- Un membre del consell de CEP triat per el mateix consell, que exercirà de representant del professorat.
- Un funcionari del SFPP que complirà la funció de secretariat.

En la majoria de comunitats autònomes hi ha un denominador comú, que és la necessitat que els assessors hagin estat abans mestres o professors. Aquesta condició facilita l'establiment de lligams entre la teoria i la pràctica per part dels assessors, així com el desenvolupament de processos de formació i assessorament contextualitzats a la realitat educativa vigent.

Generalment els llocs d'assessors, tot i que aquestes característiques no vénen marcades per normativa, són ocupats per mestres i professors amb bona trajectòria pedagògica. La seva experiència i bagatge professional, que els dóna credibilitat davant els assessorats, és una de les majors aportacions d'aquests professionals a la tasca. (Dean, 1997)

Dean (1997) afirma que abans s'assumia que qualsevol que fos bon mestre o professor podria convertir-se en un assessor eficaç; nosaltres pensam que aquesta creença encara és molt vigent, tot i que estudis com els de Stillman & Grant, (1989) indicaven, ja a 1989, que això no és així, que la funció assessora és diferent a l'ensenyament i que requereix nous coneixements i capacitats; que és indispensable una formació específica per als assessors i una política de desenvolupament professional.

A la part experimental d'aquest treball podrem analitzar com els assessors relaten el seu accés als CEP, sovint fruit de circumstàncies puntuals més que no pas del seguiment de la via ordinària anteriorment explicada.

7. EL PROCÉS D'ASSESSORAMENT

Parlar del procés d'assessorament implica delimitar-ne el concepte, ja que no hi ha una única concepció d'assessorament. Nosaltres, en el marc d'aquest treball, farem referència al procés d'assessorament educatiu dut a terme per un assessor, concebut com un mestre/professor adscrit a un centre de professorat de l'Administració pública, ja que aquest és des del començament el nostre objectiu d'estudi.

És a partir de la LOGSE (1990) quan es comença a parlar amb una certa propietat del procés d'assessorament en la formació permanent del professorat. Des d'aleshores, aquest procés ha sobreviscut a diferents reformes educatives, i ha passat per períodes i processos en els quals la seva importància, influència i concepció han sofert variacions.

Tot i que hem de reconèixer, com assenyala Murillo (1997), l'escassa tradició investigadora sobre el tema, la seva indefinició i la descoordinació entre els diferents agents i institucions implicats, actualment hi ha un gruix considerable de literatura al respecte, d'entre la qual hem seleccionat tres definicions que ens serveixen per contextualitzar el concepte d'assessorament:

El asesoramiento no se ciñe a la resolución de problemas concretos ni a la difusión de reformas expertas, ni al diseño de programas y propuestas curriculares (...) sino un asesoramiento como recurso de cambio y mejora de los docentes en un sentido amplio, mediante el cual se proporciona a los centros apoyo y las estrategias necesarias para que puedan elaborar sus propios proyectos de cambio, así como desarrollarlos y evaluarlos (Triviño & López-Cano, 2010, p.2)

Asesoramiento como un proceso esencialmente dirigido a dinamizar los procesos formativos, incentivar en todo momento los procesos autoformativos del profesorado y estimular los diferentes itinerarios formativos encaminados al desarrollo profesional (Domingo & Barrero, 2010, p.6)

“Asesoramiento es una práctica controvertida, compleja y dinámica en la que es imprescindible la promoción de la participación de la comunidad educativa” (Domingo, 2010, p.4)

Aquestes definicions que hem seleccionat tenen un tret en comú i és que s'allunyen de la concepció més tradicionalista de l'assessorament, segons la qual qualsevol docent amb experiència pot desenvolupar-la.

Escudero & Moreno (1992) identifiquen tres aspectes comuns dels processos d'assessorament: la participació, la negociació i la construcció compartida, intervenint contra les visions parcials i simplistes que justifiquen tants tipus d'assessorament com fonts o tants assessors com mètodes o programes educatius.

Per a nosaltres aquests tres factors són imprescindibles en els processos d'assessorament a més de la col·laboració i la sensació de procés. Tots ells es podrien afegir als que Rodríguez, J. (1992) elabora com a resultat de l'anàlisi que duu a terme a partir de les aportacions de diversos especialistes sobre el tema:

- Procés d'ajuda i suport
- Orientat al canvi i millora
- Responsabilitat dels assessorats
- Perícia de l'agent de suport
- Credibilitat de l'agent de suport
- Col·legialitat

Trobam interessant aportar els principis bàsics de l'assessorament assenyalats al Documento de análisis y debate sobre la situación actual de la Formación Permanente del Profesorado en Andalucía (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía 1996), i a la vegada intentar fer-ne una actualització adjuntant-hi nous principis que ens semblen molt importants:

1. Consideració del centre educatiu com a eix vertebrador de l'acció educativa on l'equip educatiu elabora i posa en marxa un projecte
2. Importància de la comunicació i de la ubicació del centre en el seu context. Coneixement del context per garantir l'èxit de la intervenció assessora.
3. Flexibilitat en les respostes i formes d'organització diversificada.
4. Participació dels diferents agents educatius com a factor essencial per a la planificació de la intervenció.

A aquest llistat cal afegir, des del nostre punt de vista, els principis següents:

6. Intervenció a partir d'una anàlisi de necessitats i procurant la implicació i motivació dels assessorats. El propi centre com a objecte de millora.
7. La negociació i el consens amb el claustre per aconseguir que la intervenció sigui eficaç i de qualitat. El compromís de les parts implicades com a clau per a l'assessorament.
8. Promoure la reflexió sobre la pròpia pràctica com a punt de partida per a la millora i el canvi. Construcció compartida del canvi.
9. Entendre l'assessorament com un procés que respecta el ritme i les necessitats del centre.
10. La cooperació i col·laboració entre el professorat del centre i amb l'assessor com a mètode de funcionament.
11. Provocar l'establiment de xarxes com a comunitats d'aprenentatge, promoure la col·laboració i intercanvi entre centres i institucions, entre agents i sistemes.

Una vegada definits els principis bàsics, podem parlar dels principis de procediment referint-nos a la modalitat de formació a centres; ja que sembla que a la bibliografia el procés d'assessorament es manté estretament vinculat a aquesta modalitat (Bolívar, 1997):

1. Treballar "amb" en lloc d'intervenir "a": oferir eines i processos que capacitin el professorat a millorar allò que fan a partir d'una anàlisi de les seves necessitats i opcions de millora, des de l'òptica de la col·laboració.

2. Més que aplicar, desenvolupar: orientar l'assessorament al desenvolupament del currículum als centres més que no a l'aplicació del disseny curricular oficial.
3. Funció de mediació/enllaç: l'assessor com a mediador entre el coneixement pedagògic existent i les pràctiques o coneixements professionals del professorat.

Sabent que no existeixen receptes o seqüències fixes, el mateix autor aporta marcs de procediment a l'hora d'engegar processos d'assessorament, tals com:

1. Creació conjunta de condicions prèvies per iniciar un procés de millora: establir compromís de millora d'algunes dimensions, consensuar condicions de desenvolupament, fixar i clarificar la forma de relació entre assessor i centre, acceptació mútua, establir l'orientació del procés, relacions contractuals, coneixement mutu, metes i objectius i expectatives comuns.
2. Autorevisió crítica de la situació de l'escola: identificació i anàlisi de necessitats, prioritització d'àmbits de millora.
3. Recerca d'alternatives, recursos i formació: elaboració de plans per a l'acció, planificació conjunta i de mode progressiu de les accions que es desenvoluparan, justificant i consensuant les opcions de millora a prendre.
4. Implementació o posada en pràctica dels plans: desenvolupament pràctic, intercanvi d'idees i experiències, reflexió conjunta, rectificació o modificació de les línies de treball, si és necessari.
5. Avaluació del procés de treball en conjunt: revisió permanent, balanç continu per veure si es mantenen, es modifiquen o s'amplien els canvis. Valoració conjunta dels processos, així com els continguts, activitats i resultats obtinguts. Avaluació com a procés formatiu per al claustre. Autoavaluació com a revisió interna.
6. Institucionalització de la formació com a finalització de la relació d'assessorament: la presència de l'assessor es va fent prescindible perquè s'ha arribat a una resocialització del professorat en les noves maneres de funcionar; capacitació del grup per funcionar per si mateix.

Tot i aquest seguit de principis o procediments, tal com assenyala (Ventura, 2006), quan es du a terme un assessorament apareixen un seguit de dilemes i dubtes:

- Com gestionar les expectatives del professorat?
- Què cal treballar: les necessitats sentides o les necessitats reals?
- Què és prioritari: allò que l'equip creu necessitar i s'interroga o allò que la institució decideix que s'ha de canviar?
- Es tracta de crear malestar als mestres amb els problemes i desencadenants que ja tenen?
- Cal lluitar contra el que ja està "formatat"?
- D'on ha de sorgir un procés de canvi? Què implica?
- Cal treure els docents de les seves rutines obsoletes encara que ells no ho vulguin?
- Hem de transformar les actituds no favorables al canvi o les hem d'obviar per continuar el procés?
- Quin és l'equilibri entre l'autoritat en la pràctica assessora i la visió de company?
- Què passarà quan la intervenció assessora finalitzi? Quan ha de finalitzar?
- Quines influències pot tenir l'assessorament en els claustres i en el centres?
- Cal intervenir en les relacions entre les persones que treballen als centres?
- ...i un llarg etcètera, que podria ser completat pels assessors en actiu a cada un dels centres en els quals intervé, com per exemple com compaginar la visió de l'assessor extern amb la de l'orientador del centre?

Com assenyala Ventura (2006): "malgrat els dilemes que planteja l'assessorament, s'ha de tenir present que en aquests moments és una de les vies més destacables ..." (p.81) i continua assenyalant en altres publicacions:

El asesoramiento es uno de los grandes retos del siglo actual (...). En la actualidad nos encontramos con cambios sociales y profundos y con logros tecnológicos o científicos que afectan, no solamente a nuestras formas de vivir, sino también nuestras relaciones. Frente a esto, el

sistema educativo tiene que revisar sus metodologías para poder preparar a los estudiantes... (Ventura, 2009, p.674)

7.1. Models d'assessorament

Arribats a aquest punt, la literatura especialitzada parla de manera indistinta d'estils, models i rols d'assessorament, tots per referir-se a la manera com l'assessor afronta el procés d'assessorament. A continuació farem una revisió bibliogràfica que ens permeti conèixer diferents models d'assessorament, a fi que més endavant puguem analitzar com els assessors i assessores de les Illes Balears parlen del seu propi model d'assessorament.

No és la nostra intenció valorar com a més vàlid un model o que un altre, de fet, tal com repetim en distints moments, pensam que no existeix un model ideal, sinó que l'elecció d'un o d'un altre depèn d'alguns factors, com també passa a l'hora de seleccionar les modalitats formatives.

Parsloe (1994) estableix algunes qüestions clau que poden ajudar a determinar un model d'assessorament o un altre:

1. El tipus de treball per al qual demanen assessorament.
2. Els processos i documentació a emprar.
3. Els criteris d'acompliment que l'organització hagi establert o que espera que defineixis.
4. L'ajuda o suport que té disponible per oferir l'organització.

Nosaltres hi afegiríem:

5. Les necessitats reals del centre a assessorar.
6. La relació entre els objectius que té el centre i els del CEP o equip d'assessors.
7. L'origen de la demanda.

Una vegada tenim pistes sobre els aspectes que ens poden ajudar a triar un o altre tipus d'assessorament, recollim diferents classificacions de models d'assessorament:

Winkley (1985) descriu set estils a l'hora de realitzar un treball d'assessorament:

1. La visió de la direcció: s'entén l'assessor com a part de l'estructura directiva, que actua en nom de l'Administració amb l'objectiu de fer complir les responsabilitats del centre.
2. La visió del desenvolupament personal: l'assessor està fonamentalment preocupat pel desenvolupament personal del professorat i per les actituds i sensibilitats generades, que conduiran al desenvolupament o el limitaran.
3. La visió de direcció per objectius: existeix un nexa molt fort entre el treball i la valoració.
4. La visió de l'especialista en matèries: és aquell tipus d'assessor que proporciona coneixement, en lloc d'explorar-lo amb el professorat.
5. La visió del control del desenvolupament professional: els assessors tenen influència sobre la promoció, tot i que amb la normativa actual això no és possible.
6. La visió facilitadora del sistema: l'assessor està principalment interessat en l'anàlisi de necessitats dels centres.
7. La visió de l'observador analític: l'assessor reflexiona per al professorat sobre allò que succeeix i els ajuda a analitzar la situació per possibilitar-ne l'avenç.

Tichy, N.M. (1974) estableix quatre tipus d'assessorament, els quatre desenvolupats per assessors entesos com a agents del canvi social planificat:

1. Model d'assessorament basat en la pressió externa: en aquest model es pretén introduir canvis des de fora de la institució a partir de tècniques com la informació, demostracions, prescripcions, seguiments...
2. Model d'assessorament basat en la intervenció d'un analista des de dalt: en aquest cas són els directius de la institució qui encarreguen els serveis d'un

assessor especialitzat per a la resolució de problemes, per a la manca d'informació o per a l'oferta de propostes.

3. Model de la tecnologia per al canvi personal: aquí, l'assessor expert ofereix activitats de formació als individus d'una institució.
4. Model d'assessorament com a facilitador des del desenvolupament de l'organització: l'assessor actua sobre l'aspecte més humà de l'organització; s'implica en el procés de planificació i desenvolupament de processos per aconseguir objectius i solucions eficaces.

Schein, E.H. (1988) diferencia tres models d'assessorament, seguint una tendència similar a Tichy (1974):

1. Model d'adquisició de serveis: S'aplica quan una institució amb manca de coneixements, recursos i/o temps encarrega a un assessor d'un determinat servei la resolució d'un problema, la informació necessària o les actuacions precises per donar resposta a una situació.
2. Model doctor-pacient: ens situam en aquest cas en el rol d'assessor com a especialista i extern, que desenvolupa una tasca de revisió, diagnòstic i identificació de problemes, que a continuació decideix què cal canviar i com s'ha de fer.
3. Model d'assessorament de procés: es basa en la col·laboració entre l'assessor i el professorat per percebre, concebre i actuar sobre una situació per tal de millorar-la.

Alguns autors, com veurem a continuació, parlen de modalitat d'intervenció assessora lligada amb el rol que desenvolupa l'assessor.

Hernández (2008) ofereix un recull en forma de graella d'una revisió bibliogràfica dels autors que ell considera cabdals:

L'assessor psicopedagògic (Monereo, C. 1996)	Agents de suport extern (Portela & Nieto, 1992)	L'assessor pedagògic (J. (. Domingo, 2001)
<p>Parteix de la situació inicial de la institució: concepcions ensenyament-aprenentatge, pràctiques educatives i model de gestió.</p> <p>Ajuda l'equip directiu i els equips docents en la presa de decisions, elaboració i avaluació dels objectius del centre.</p> <p>Afavoreix l'eficàcia de les reunions i l'execució i avaluació de les accions plantejades.</p> <p>Facilita la creació de xarxes entre la comunitat educativa.</p> <p>Disposa de criteris per identificar i avaluar el tipus d'ajuda que requereixen els alumnes amb dificultats d'aprenentatge per garantir l'accés al currículum comú.</p> <p>Ajuda els docents a reflexionar sobre la seva pràctica quotidiana amb el fi d'afavorir que els aprenentatges siguin significatius i l'autonomia professional.</p>	<p>Planificació de nous currículums, programes instructius, materials, instruments, mètodes d'ensenyament.</p> <p>Implementació: ajuda a les escoles a implementar directrius curriculars.</p> <p>Demostració: demostrar nous programes o pràctiques d'ensenyament de manera que les escoles tinguin oportunitat d'observar i examinar innovacions en acció.</p> <p>Disseminació: recopilar, sintetitzar, transformar, disseminar informació.</p> <p>Establiment de xarxes: ajuda el professorat a disseminar els seus propis materials, relacionar-se amb els companys i crear xarxes d'intercanvi i col·laboració.</p> <p>Valoració de necessitats.</p> <p>Investigació i anàlisi.</p> <p>Avaluació.</p> <p>Formació: promoure, planificar, conduir i supervisar activitats de perfeccionament a l'escola orientades a l'aprenentatge de nous coneixements, habilitats, actituds i valors pedagògics i organitzatius.</p> <p>Prescripció: funció de control.</p>	<p>Des d'una posició de companys crítics actuen sota els paràmetres de:</p> <p>Treballar amb en lloc de intervenir en</p> <p>Col·laborar a desenvolupar, no aplicar.</p> <p>Ser mediador i facilitador de processos, on és el propi grup qui ha de trobar i assumir les seves solucions o propostes.</p> <p>Equilibrar les iniciatives innovadores locals dins un marc comunament acceptat com a vàlid o de millora, com a advocat del diable, assessor i reflex crític de la realitat.</p>

Taula 17. Tres modalitats de la intervenció assessora. Traduït de Hernández (2008, p.7)

M. F. Oliver (2008) presenta els següents rols de manera gràfica, que fan referència únicament a l'aprenentatge amb els altres, com a modalitat fonamental per al desenvolupament professional:

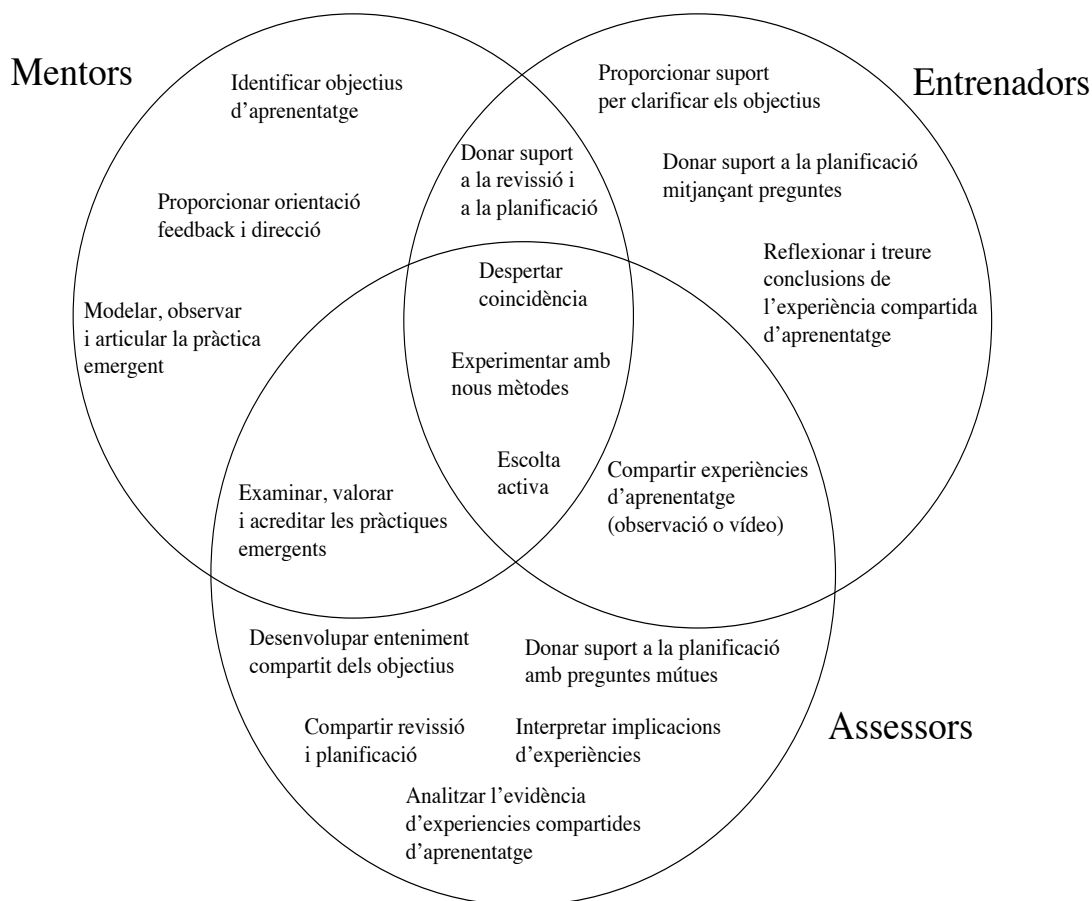


Figura 7. Comparació entre tres modalitats d'intervenció assessora. (DfES, 2005)

Com assenyala Imbernón (2007b) un factor comú a totes les classificacions és l'existència de dos extrems: l'assessorament tradicional o expert i l'assessorament de procés. En podem veure una breu comparativa a aquesta taula:

MODEL TRADICIONAL	MODEL DE PROCÉS
Espera que el professorat confiï en els seus coneixements i saviesa per identificar, aclarir i resoldre els seus problemes.	Col·labora amb el professorat a l'hora de la identificació de necessitats formatives, l'aclariment i la resolució de problemes.
Realitza una comunicació unidireccional. Qui sap és l'assessor. Mentre l'assessor parla, el professorat escolta i obeeix, pot demanar però no qüestionar.	L'empatia, el treball en grup i la comunicació amb el professorat és bidireccional i molt important com a mitjà per comprendre les situacions des del seu punt de vista.
Entén i maneja les situacions on es troba en termes de categories de coneixement especialitzat.	La pràctica professional es basa en una comprensió <i>holística</i> de les situacions educatives.

El judici professional de l'assessor es basa en un estereotip intuïtiu més que no en la reflexió de les situacions reals. La seva perspectiva és l'única vàlida.	El judici professional és producte de l'autoreflexió de tots. Aquest és el mitjà per superar els judicis i les respostes estereotipades.
Els canvis apareixen de tant en tant i poden ser planificats. Té sentit en una societat concebuda com un estat estable invariable.	El canvi social i educatiu sempre és possible, encara que a vegades, la planificació és bastant complicada. Té sentit en una societat dinàmica, imprevisible i basada en el canvi.
Actua com a font experta de coneixement pertinent.	Participa en un procés de resolució de situacions problemàtiques en col·laboració.
L'adquisició de coneixement proposicional i el desenvolupament de la competència professional són dos processos diferents. El primer es pot adquirir fora de la feina i el segon només es pot desenvolupar a partir de l'experiència directa.	L'adquisició del coneixement pertinent i útil no es pot separar del desenvolupament de la competència professional, concebuda com un conjunt de capacitats d'actuació en la pràctica en situacions socials i educatives complexes i imprevisibles.

Taula 18. Models d'assessorament. Traduït d' Imbernón (2007b)

L'assessorament expert de caràcter acadèmic és aquell més tradicional, que apareix sota demanda del centre i que realitza les propostes de canvi des de fora, sense implicar-se i sense tenir en compte el context del centre.

Tot i que no podem obviar que aquest tipus d'assessorament ha estat l'únic durant anys en la formació permanent del professorat no universitari, ens centrarem i posarem l'accent sobre la modalitat d'assessorament de procés, que és aquella que apareix com a vàlida i assenyada per la mostra objecte d'estudi.

Model d'assessorament de procés o col·laboratiu

Encara que sembli que aquest model d'assessorament sigui relativament actual, a la bibliografia en trobam referències no gaire recents, com aquesta que defineix l'assessorament de col·laboració com un procés interactiu que permet a grups de subjectes amb diversos graus de coneixement generar solucions creatives per a la resolució de problemes definits mútuament. (West & Idol, 1987).

L'assessorament de procés té com a condició irrevocable la participació i implicació del professorat, malgrat que això suposi una inversió enorme de

temps i treball conjunt. Això implica que l'assessor ha de suscitar la inventiva del professorat, així com la seva capacitat de regular-la segons els efectes, tenint confiança en la capacitat del propi professorat d'elaborar itineraris educatius diferenciats, projectes d'innovació i pràctiques alternatives. (Imbernón, 2007b)

Un altre dels trets primordials és l'arrelament al context. Aquest model d'assessorament se situa en un context físic, social i emocional concret, del qual no es desvincula en cap moment, ja que resulta cabdal perquè el professorat arribi a la solució de les situacions problemàtiques en la seva pràctica des del nucli del seu mateix centre.

El rol que assumeix l'assessor en aquest model és d'assessor pràctic i pràgmat, amb disponibilitat d'eines variades, caràcter obert i generador de dinamisme grupal, una persona amb capacitat d'adaptar-se a situacions diverses. (Imbernón, 2007b)

En aquest model d'assessorament de procés l'objectiu és construir les condicions per iniciar el procés cap a la millora, partint del diagnòstic i del punt de partida concret del centre fent una autorrevisió del procés; Identificant, clarificant i prioritzant necessitats; Planificant l'acció i allò que s'ha de fer per aconseguir-ho i desenvolupant i posant en pràctica, amb revisions contínues. (Domingo, Bolívar, Luengo, Hernández, & García, 2005). Sempre des d'un procés de reflexió i autonomia del centre i d'una relació dialèctica entre teoria i pràctica.

El procés de canvi és complex en si mateix i compta amb molts de subprocessos lligats entre ells i, per tant, interdependents. Domingo (2005) assenyalava que les fases són diverses i les interaccions entre elles, complexes, en àmbits com: la reflexió, la col·laboració, la capacitat d'autonomia, la participació, la claredat de perspectives, la construcció d'un somni, la conquesta de la capacitat d'indagació i la decisió informada.

Finalment, aquest model no persegueix només que el professorat resolgui la problemàtica, sinó que també intenta que assolixin una forma de fer feina que els faci més autònoms, més col·laboratius i més reflexius. (Guarro & Arencibia, 1990).

Tal i com nosaltres pensam: “Este modelo de proceso como metodología de innovación y formación centrada en la escuela nos ha servido para formular líneas sobre cómo debía ser tanto el asesoramiento de los Centros de Profesores como la formación en centros” (Domingo et al., 2005, p.388); tal com ho van concretar els assessors en les entrevistes que mantinguérem durant el treball de camp d’aquest estudi.

8. LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES

Les competències bàsiques formen part del nostre panorama educatiu des que són incorporades a la Llei Orgànica d'Educació 2/2006 de 3 de maig, però, el marc de les competències bàsiques es constitueix més enllà de les nostres fronteres, dins un debat curricular europeu, en el qual el Projecte DeSeCo (Definició i Selecció de Competències), amb el suport de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) elabora una de les millors anàlisis i propostes d'aquests darrers temps.

Així, la Comissió Europea n'estableix el marc de referència, amb les vuit competències bàsiques que avui coneixem i recomana als països membres que les adoptin des d'una òptica de l'aprenentatge permanent. (Bolívar, 2010).

8.1. Definició

Abans d'entrar en la definició del terme **competències bàsiques**, pensam que cal clarificar conceptes i significats amb els lectors, per això intentarem conceptualitzar dos conceptes que consideram importants: competència i ser competent.

Competència

El terme **competència** apareix en la bibliografia lligat a qualificació, aptitud, capacitat, domini, habilitat, destresa, idoneïtat, possibilitat... tots ells emprats com a sinònims. A continuació en recollim algunes definicions:

Competencia es la secuencia de acciones que combinan diversos conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones (...) Es el resultado de una combinación pertinente de diferentes recursos, conocimientos, redes de información, redes de relación, saber hacer (Le Boterf, 2000, p.87).

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico., 2002, p.8).

Competencia es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. (...) Aptitud para afrontar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia i de manera cada vez más rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos, saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación de razonamiento (Perrenoud, 2004b, p.11).

Competencia: saber orientado a la acción eficaz, fundamentado en una integración dinámica de conocimientos y valores y desarrollado mediante tipos de tareas que permiten una adaptación ajustada y constructiva a diferentes situaciones en distintos contextos (Escamilla, 2009, p.231)

A partir de la revisió bibliogràfica realitzada i del nostre bagatge hem intentat aportar una definició simplificada del terme **competència**. Per a nosaltres és el mecanisme que engegam per resoldre eficaçment una situació, encara que hi conflueixen factors diferents o que variï el context.

Ser competent

Una persona és competent quan és capaç de resoldre problemes propis del seu àmbit d'actuació, mobilitzant els conceptes, les habilitats i les actituds que el problema o situació requereix (Rosselló, 2010, p.1)

Ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas (Prieto, 2002, p.17)

Una persona competent: mobilitza adequadament determinats coneixements, habilitats, estratègies... de manera integrada per resoldre eficaçment els problemes, les necessitats que li genera una situació determinada en contextos concrets. Té la capacitat de construir en cada situació un projecte d'acció. Disposa d'uns saber suficients, potents i eficaços i d'un saber fer. Té capacitat de comprendre, reflexionar... (Alart, 2008, p.12)

Ser competent implica integrar sabers, permetre a la persona d'enfrontar-se, de manera satisfactòria, a un conjunt de situacions concretes (Universitat de Barcelona, 2011) (Recuperat el 23/03/2012)

Ser competent significa tenir la capacitat per aprendre, identificar situacions problemàtiques i fer tot el possible i utilitzar els mètodes pertinents per a resoldre-les. En quant a les competències bàsiques, una persona competent vol dir que és aquella persona que domina les competències bàsiques, que les sap utilitzar (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament., 2011) (Recuperat el 23/03/2012)

Ser competent no és només ser capaç (...). Per ser competent, doncs, cal posar en joc una sèrie de recursos. Saber, a més, no és tenir, és utilitzar. (...). Posant en pràctica les competències, és com s'arriba a ser competents (Sebastiani, 2012) (Recuperat el 26/03/2012)

Tot i aquesta revisió terminològica ens sembla que tant els conceptes de **competència**, com **ser competent** i el de **competències bàsiques** encara estan en construcció i creim que convé incidir en el seu significat.

Competències bàsiques

Com assenyala EURYDICE (2002) el concepte de competències bàsiques és un terme en expansió en l'àmbit educatiu. Arran de l'estudi comparatiu dels usos que es feia del concepte competència bàsica es va concloure que no n'existia una definició única, tot i que comprèn un seguit de característiques comunes i necessàries perquè la competència sigui considerada bàsica:

1. Necessària i beneficiosa per a les persones com a individualitat o la societat com a col·lectivitat.
2. Promou la integració eficaç dels ciutadans en la societat, mantenint la seva independència.
3. Permet una actualització permanent de sabers i destreses durant tota la vida.

En aquest context és difícil trobar definicions de competències bàsiques com a tals, ja que la majoria d'autors han definit el concepte competència o ser competent. Tot i això, n'hem recollit algunes:

Les competències bàsiques permeten que l'alumne s'incorpori a la vida adulta de manera satisfactòria i que sigui capaç de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la vida (Vidal, 2009) (Recuperat el 26/03/2012)

Parlar de competències bàsiques és parlar de: adquirir el coneixement per tal que pugui resultar útil, orientat a l'aplicació dels sabers adquirits, al "saber fer"; integrar els coneixements relacionant-los amb els diferents tipus de continguts; aplicar els sabers en diferents situacions i contextos d'aprenentatge que es consideren imprescindibles (...) Tendran consideració de competències bàsiques aquelles que permetin a l'alumnat: assolir la seva realització personal, exercir la ciutadania activa, incorporar-se a la vida adulta de manera satisfactòria i ser capaç de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la vida (Conselleria d'Educació i Cultura, 2011) (Recuperat 24/03/2012)

La normativa que regula les competències bàsiques a la comunitat autònoma de les Illes Balears és: el *Reial Decret 1513/2006, de 7 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims de l'educació primària (BOE 293, de 8-12-2006.)*; i el *Reial Decret 1631/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'educació secundària obligatòria (BOE núm. 5, de 5/1/2007)*.

Com s'explicita en ambdós documents, encara que les competències bàsiques estiguin referides al final de l'etapa d'educació obligatòria, el desenvolupament s'ha d'iniciar des del principi de l'escolarització, de manera que adquirir-les ens resulti un procés progressiu i coherent.

La incorporació de competències bàsiques al currículum permet posar l'accent en els aprenentatges que es consideren imprescindibles, des d'un plantejament integrador i orientat a l'aplicació dels sabers adquirits. D'aquí el seu caràcter bàsic.

A l'annex 1 d'aquestes normatives, les competències bàsiques apareixen definides com: "Són les competències que ha d'haver desenvolupat un noi o una noia en finalitzar l'ensenyament obligatori per poder aconseguir la realització personal, exercir la ciutadania activa, incorporar-se a la vida adulta de manera satisfactòria i ser capaç de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la vida". (2007, p.3).

A la nostra comunitat autònoma, són les següents:

1. Competència en comunicació lingüística.
2. Competència matemàtica.
3. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.
4. Tractament de la informació i competència digital.
5. Competència social i ciutadana.
6. Competència cultural i artística.
7. Competència per aprendre a aprendre.
8. Autonomia i iniciativa personal.

Per acabar, volem aportar la nostra pròpia definició del concepte de competències bàsiques, que *grosso modo*, signifiquen el bagatge que una persona necessita per garantir el seu desenvolupament integral que li permeti conviure en societat, sense patir cap mena d'exclusió social. A la part experimental tendrem l'oportunitat de contrastar les diferents definicions que aporten els subjectes d'estudi sobre el concepte de competències bàsiques.

8.2. Implicacions educatives

Perquè qualsevol novetat en l'àmbit educatiu tengui la possibilitat d'arrelar ha de comportar una sèrie d'implicacions que han de ser assumides per la comunitat educativa i incorporades a la pràctica docent, en un principi tal vegada com un canvi que pot comportar una innovació docent, però en definitiva com a quelcom que cal institucionalitzar per tal que sigui considerat amb la rellevància que li pertoca.

Tot i no conèixer les realitats de tots i cada un dels centres educatius de les Illes, sembla que el panorama actual apunta que les competències han estat assumides als centres educatius com a quelcom imposat des de l'Administració, en alguns casos responent a la frase "això nosaltres ja ho fem", o en altres, incorporat als documents de concreció curricular sense més implicacions metodològiques, especialment pel que fa a l'àmbit de l'aula o de l'avaluació dels aprenentatges. Però també és veritat que en molts centres s'ha instaurant un canvi metodològic que apunta al treball per tasques competencials com a via per augmentar la competència de l'alumnat. Encara així, ens consta que no s'ha aconseguit integrar les competències bàsiques en l'estructura actual d'assignatures, sinó que ambdós sistemes coexisteixen sovint amb pocs punts d'interacció.

I és que les competències bàsiques, lluny de ser una moda educativa actual, per fer la funció per a la qual han estat encomanades tenen un seguit d'implicacions educatives de gran magnitud.

En aquest sentit, Bolívar (2010) parla de repensar tots els elements del currículum, incloses l'organització escolar, les pràctiques docents i la relació escola-comunitat; aposta per un treball més interdisciplinar o col·legiat, per flexibilitzar els currículums oficials, per no dissociar continguts i tasques i per canviar els procediments d'avaluació.

Abdón (2005) parla també d'implicacions educatives de les competències i sosté propostes com:

- La existència d'una nova concepció d'institució educativa on hi hagi espais amplis i recursos suficients per a l'esport, l'art, la ciència, la tecnologia i la interacció social; espais on la teoria i la pràctica es confrontin.
- El sorgiment de nous models pedagògics centrats en la interacció de l'estudiant amb els seus companys, amb artefactes, amb diferents fonts d'informació i en una relació dinàmica amb l'entorn natural i social.
- Un nou model de gestió de la institució on la planificació, l'execució i l'avaluació siguin un cicle continu de millora.
- Un pla d'estudis que possibiliti la formació integral, que superi el coneixement fragmentat.
- El model de mestre competent, capaç d'interaccionar d'una forma més profunda amb els estudiants, amb ampli domini de coneixement específic i un compromís enorme amb la seva feina.
- En definitiva, un sistema educatiu on els millors recursos de la societat, inclòs el talent humà, estiguin destinats de manera prioritària a l'educació.

Zabalza (2008) parla de les següents implicacions educatives relacionades amb les competències:

- Planificacions acurades dels propis programes.
- Importància en la selecció i presentació de continguts disciplinars.
- Necessitat d'oferir informacions i explicacions comprensibles.
- Alfabetització tecnològica.

- Gestió adequada i coherent de les metodologies de treball didàctic i de les tasques d'aprenentatge.
- Relació constructiva amb els alumnes.
- Tutorització i acompanyament a l'alumnat.
- Reflexions i investigacions sobre la pròpia pràctica.
- Involucració institucional.

Segons la Conselleria d'Educació i Cultura (2011), els elements educatius que han de facilitar el desenvolupament de les competències bàsiques, són:

1. L'organització i funcionament dels centres
2. Les activitats docents
3. Les formes de relació que s'estableixen entre els integrants de la comunitat educativa i
4. Les activitats complementàries i extraescolars.

Per a nosaltres, la instauració de les competències bàsiques com a paradigma educatiu, implica una sèrie de canvis importants:

1. És necessari flexibilitzar els horaris de les aules i del centre; el treball per competències implica no compartimentar les hores al centre en assignatures organitzades en paquets de cinquanta minuts.
2. Cal superar la concepció de les assignatures i del lligam establert entre competència i assignatura, com, per exemple, la idea que la competència lingüística s'ha de treballar a les hores de català, castellà i anglès. Necessitam posar en marxa un plantejament integrador.
3. Hem de superar la concepció del llibre de text com a única eina útil per al desenvolupament del curs escolar, i entendre'l com una eina més dins la diversitat de recursos i fonts d'informació. Integrar les TIC com a element fonamental del procés d'ensenyament-aprenentatge.
4. S'ha d'avançar en la concepció d'exercicis i activitats com a única manera d'assolir aprenentatges i hem de passar a un model de tasques competencials.

5. El protagonisme del procés d'ensenyament-aprenentatge ha de recaure en els estudiants i no en els mestres. Cal potenciar-ne l'autonomia.
6. Assumir que l'aprenentatge és més enllà de les aules i que es pot i s'ha d'aprendre fora de les quatre parets del centre i en situacions no programades pels docents, sinó pròpies de la quotidianitat.
7. L'ensenyament-aprenentatge ha d'estar orientat a l'aplicació dels sabers, des de la funcionalitat dels ensenyaments.
8. El treball per competències ha de permetre atendre individualitats, respectar els ritmes, a la vegada que ha de facilitar el treball cooperatiu.
9. Cal prioritzar els aprenentatges imprescindibles i ser conscients de la importància de l'aprendre a aprendre com a base de l'aprenentatge al llarg de la vida, necessitat innegable de la societat actual.

Ja per acabar, trobam interessant aportar alguns suggeriments metodològics que afavoreixen el treball per competències (Pérez, Soto, Sola, & Serván, 2009):

1. Seleccionar la informació en funció de la rellevància.
2. Partir de les idees prèvies dels estudiants i fomentar que explicitin i contrastin de forma contínua les seves teories implícites.
3. Presentar els materials i tasques de forma interessant i evidenciar-ne el sentit i la utilitat.
4. Dosificar i diversificar les tasques, canviar els formats, els temps, els contextos. Diversificar i multiplicar els mètodes d'ensenyament i els contextos d'aprenentatge.
5. Fomentar l'activitat de l'aprenent, proposant projectes autèntics en contextos reals.
6. Procurar que els aprenents experimentin el canvi i la incertesa de la vida real, desenvolupant estratègies de reflexió i intervenció.
7. Fomentar el desenvolupament complet de projectes on l'aprenent hagi d'experimentar la planificació, la intervenció, la supervisió, la presentació i l'avaluació de la seva pròpia feina.
8. Donar suport a l'aprenent mitjançant un sistema proper de seguiment, amb el clar propòsit de traslladar el control del procés al propi estudiant.

9. Establir la coherència entre els continguts, mètodes i els procediments d'avaluació de manera que aquesta serveixi per a la millora permanent de l'aprenent.
10. Fomentar la creació de comunitats d'aprenentatge, contextos que facilitin la confiança i cooperació i estimulin l'autoestima en una xarxa d'intercanvis.

Les implicacions educatives de les competències són i es poden instaurar de manera gradual als centres educatius. No tots els centres podran tenir en compte tots i els mateixos canvis estratègics necessaris per a la implantació de les competències als centres, però cal tenir en compte que és necessari un canvi de model educatiu per tal de poder desenvolupar les competències bàsiques de manera adequada i eficaç, evitant que es quedi en una de tantes reformes educatives no desenvolupades íntegrament.

8.3. El canvi als centres educatius

Parlar de canvis als centres educatius sempre implica tractar el tema des del respecte i saber que generar-los és un procés llarg, costós i difícil en la majoria de casos. Seria un error per la nostra part parlar dels canvis que s'han de donar als centres en forma de recepta o apuntant, des del desconeixement, a la facilitat dels canvis i les resistències dels centres; res més lluny de la nostra intenció. En aquest apartat nosaltres hem volgut recollir quins són els canvis que es poden als centres per tal d'adaptar-los al treball centrat en les competències bàsiques. Es tracta sols d'orientacions recollides de la bibliografia consultada ja que sabem i defensam que els canvis tenen més impacte i eficàcia si són generats des de les necessitats i per part del mateix claustre que no si responen a una assimilació mecànica de directrius administratives.

Escamilla (2008) parla dels canvis que impliquen les competències als centres, i assenyala:

1. La necessitat d'integrar les competències bàsiques al projecte educatiu i a altres documents de centre com: el Pla de convivència, el Reglament de

Règim Intern, els Plans d'acció tutorial, el Pla d'Atenció a la Diversitat o les Concrecions curriculars.

2. Un canvi de rol del professorat que implica cooperar en la construcció i en el desenvolupament de distints tipus de capacitats¹¹ i fer-ho d'acord amb les necessitats. Canvien les funcions del professorat i van més encaminades a la figura de mediació, que ha de determinar la planificació i gestió de recursos personals i metodològics amb què han de comptar els alumnes per desenvolupar al màxim les seves capacitats.
3. Potenciar la cooperació i col·laboració a distints nivells. D'una banda, entre professionals de diferents especialitats, també entre centres; d'altra banda, dins el centre cal comunicació i intercanvi entre cursos, cicles i etapes; i, finalment, cal fer una difusió i treball conjunt d'allò que es fa als centres amb les famílies i trobar el seu lloc perquè aquestes s'hi impliquin.
4. Un punt molt important i sobre el qual el centre fa una profunda reflexió és l'avaluació. L'avaluació determina en gran mesura els processos d'ensenyament i aprenentatge; el treball per competències bàsiques remet a canvis substancials a nivell de processos d'avaluació, que són assumits per tot el centre.

Sarramona (2004) també parla dels canvis dels centres i del sistema educatiu en general, per tal d'assumir les competències bàsiques:

1. Les metes tradicionals vinculades a coneixements acadèmics i habilitats només útils en l'àmbit escolar ja no són vàlides i s'han de modificar.
2. Els coneixements a treballar es modificaran per aquells més necessaris, que permetin seguir aprenent.
3. L'èmfasi recau en l'aprenent i no tant en la lògica de la docència. L'escola se centra en les capacitats i aprenentatges dels alumnes i la planificació curricular del docent és l'estratègia que ho fa possible, no una activitat que se justifica per si mateixa.

¹¹ Tot i que nosaltres no les tractarem perquè no són objecte d'aquest treball, hi ha nombroses referències bibliogràfiques que parlen de les competències dels docents: (Perrenoud, 2004b) o (Cano, 2005), entre altres.

Als canvis que han enumerant els diferents autors, tal vegada es pot afegir:

4. La necessitat d'elaborar nous materials d'aula i de centre.
5. La sensibilització, informació i formació dels equips directius i professorat envers les competències bàsiques.
6. L'elaboració d'indicadors d'avaluació de centre i claustre.

No disposam de les eines ni la informació per fer un estudi de l'estat de la qüestió dels centres de les Illes Balears en relació amb canvis que impliquen les competències bàsiques, i tampoc hem trobat estudis al respecte però, sens dubte, és una línia interessant a apuntar i de continuïtat de gran interès per a la comunitat educativa.

De fet, per respondre a la necessitat dels centres d'incorporar el treball per competències bàsiques, es varen convocar els Projectes d'Innovació Pedagògica en el marc del Pla de Formació 2008-2012 de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears. L'impacte d'aquests projectes també seria quelcom de gran valor i que fins ara no s'ha realitzat.

9. ELS CENTRES DE PROFESSORAT (CEP) DE LES ILLES BALEARS

A l'Estat espanyol, l'aparició i creació dels Centres de Professorat es regula a partir del Reial Decret 2112/1984 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1984). Aquest Reial Decret recull que els centres de professorat són instruments preferents per al perfeccionament del professorat i el foment de la seva professionalitat, així com per al desenvolupament d'activitats de renovació pedagògica i difusió d'experiències educatives, tot això orientat a la millora de l'ensenyament. I els defineixen com:

Lugares de comunicación e intercambio de ideas y experiencias pedagógicas y didácticas, que disponen de medios de consulta, difusión y asesoría, que favorecen la creación de equipos y seminarios de trabajo por áreas científicas y/o niveles educativos, facilitando la conexión interdisciplinar e interniveles, en torno a problemas generales de la enseñanza (p.13).

Paral·lelament a la creació dels CEP hi va haver un replantejament de la formació permanent a l'Estat espanyol; ja en aquells moments es va intentar trencar amb el model certament transmissiu per passar a un model basat en la participació, en la interacció i en les necessitats dels docents. De fet, la creació dels CEP, resultat d'una política de descentralització del sistema educatiu espanyol, va néixer inspirada en els *Teacher's centers britànics* i en els *Norges laereshøgskole* noruecs. (Oliver, 2009, p.12)

Segons Oliver (2009, p.13) els principis rectors del CEP, al començament varen ser:

- Caràcter democràtic en l'elecció del director i dels representants en el Consell del Centre, òrgan encarregat de l'elaboració i avaluació del pla anual d'actuació.
- Descentralització, per tal d'apropar el professorat al seu entorn i que el CEP pogués donar resposta a les seves necessitats formatives.

- El protagonisme de la gestió, selecció i ús d'aquest servei, requeia en el professorat que és qui ha de gestionar la seva actualització professional.

Al 1989 el Ministeri d'Educació i Ciència va publicar el *Pla marc de formació permanent del professorat*, amb l'objectiu de reconduir la formació permanent del professorat cap a:

- Una formació basada en la pràctica professional.
- El centre educatiu com a eix de la formació permanent, engegant processos de descentralització i de treball en equip.
- Estratègies formatives diversificades i comptant amb la col·laboració d'institucions públiques i privades.
- Una formació descentralitzada, en el sentit que el professorat té distints punts de partida docents, distints graus d'implicació en accions formatives, diverses funcions a desenvolupar al centres i la necessitat de fer arribar la formació al màxim de professorat per tal que la reforma educativa es pogués desenvolupar.

Això va implicar canvis a nivell dels CEP: director i consellers deixen de ser elegits per votació i són triats per concurs de mèrits i es publica el Pla provincial de formació de manera centralitzada per l'Administració, que dicta una nova classificació de cursos.

Així, com diu García Álvarez (1993) "La Administración impone sus planes de formación encaminados a implantar la reforma y el modelo de profesor que ésta demanda. Según ese análisis, los CEP se han convertido en organismos burocráticos que pierden la operatividad y autonomía que este tipo de instituciones deberían poseer." (p.142)

Així, l'Administració pública s'ocupa de fer que els CEP vehiculin la reforma educativa que implica la LOGSE, situació que s'ha anat repetint al llarg del temps i que continua vigent, com queda palès amb l'exemple de la implantació

de les competències bàsiques als centres a través de formació en centres vehiculades pels CEP.

A continuació exposarem la situació actual dels CEP a algunes comunitats autònomes en el tema de la formació permanent del professorat:

COMUNITAT AUTÒNOMA	DENOMINACIÓ DEL CENTRE	LEGISLACIÓ QUE REGULA	PAPER DE L'ADMINISTRACIÓ
Andalusia	Centre de professorat	Decret 110/2003, de 22 d'abril, de regulació del sistema andalús de formació permanent del professorat.	Té més control sobre els CEP
Illes Canàries	Centres de professorat	Decret 82/1994 de creació, organització i funcionament dels centres de professorat; modificat per l'Ordre d'1 d'agost de 1994 que en regula el funcionament.	Gestió democràtica i participativa
Catalunya	Pla d'integració dels diferents serveis educatius: Centres de Recursos Pedagògics (CRP), Equips d'assessorament (EAP), Assessors de llengua i interculturalitat i cohesió social (LIC) i Centres de recursos educatius per a deficients auditius (CREDA)	No disposen de legislació específica. Són regulats pels Pla Marc de Formació Permanent	Potenciar el desenvolupament comunitari en el marc de la formació permanent del professorat. L'Administració educativa té més control sobre els CRP.
Comunitat Valenciana	Centres de formació, innovació i recursos educatius (CEFIRE)	Decret 231/1997 de creació, estructura i funcionament dels CEFIRE	L'Administració educativa té més control sobre els CEFIRE
País Basc	Centres de suport a la formació i la innovació educativa (Berritzegunes)	Decret 15/2001 de creació i Ordre de maig de 2001 de 27 que regula el funcionament i l'organització dels berritzegunes	L'Administració educativa té més control sobre els <i>Berritzegunes</i>
Illes Balears	Centres de Professorat	Decret 68/2001 que regula l'estructura i organització de la formació permanent del professorat i Ordre de juny 2006 que regula l'estructura i el funcionament dels centres de professorat	L'Administració educativa té més control sobre els CEP.

Taula 19. Els centres de formació del professorat a diverses comunitats autònomes i a les Illes Balears. (Oliver, 2009, p.15).

Passem ara a analitzar els CEP de les Illes Balears. La normativa que regula els centres de professorat és, com hem vist en apartats anteriors:

- Decret 68/2001, que regula l'estructura i l'organització de la formació permanent del professorat de la comunitat autònoma de les Illes Balears.
- Ordre núm. 8, de 17/1/02, que regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari
- Ordre núm. 10, de 22/01/04, que modifica de l'Ordre de dia 2 de gener de 2004, per la qual es regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari
- Ordre núm. 23, de 14/2/09, que regula l'estructura i el funcionament dels centres de professorat

Aquesta normativa determina les funcions dels CEP, entre altres aspectes com els òrgans de govern i l'organització que hem comentat en apartats anteriors. Les seves funcions són:

- Col·laborar en els processos de detecció de necessitats formatives del professorat.
- Elaborar la programació anual d'activitats de formació permanent.
- Assumir les funcions de coordinació, gestió i organització de la programació anual d'activitats i realitzar l'execució, el seguiment i l'avaluació de les activitats programades.
- Promoure l'intercanvi, el debat i la difusió d'experiències entre el professorat del seu àmbit i assessorar els centres escolars, preferentment, i el professorat en general per millorar la seva pràctica docent.
- Facilitar un servei de documentació com a recurs de formació permanent.

Des de 1984 fins a hores d'ara els CEP han desenvolupat aquestes i altres funcions, però sobretot una tasca primordial en la formació permanent del

professorat de la comunitat educativa. Amb tot, alguns CEP de l'Estat tanquen les portes, amb els arguments de la crisi econòmica i les retallades pressupostàries, que tan presents són als discursos actuals.

Tot i això, com diu Oliver (2009) durant aquests darrers anys també han aparegut documents que defensen la continuïtat dels centres de professorat, valorant la seva aportació com a lloc de trobada i intercanvi d'experiències i inquietuds entre docents. (AAVV, 1997).

Pel que fa al futur dels CEP de la nostra comunitat autònoma, actualment les institucions responsables s'han pronunciat al *Document base per a un pacte social per l'educació*, d'aquesta manera:

Dins el plantejament de la formació permanent del professorat per a la innovació educativa, els signataris d'aquest PACTE consideren apropiat fer una reflexió sobre la funcionalitat dels CEP actuals a les Illes Balears, de manera que se'n planteji la naturalesa i l'estructura organitzativa i funcional per tal de poder oferir un servei i una formació més eficients, tant al personal docent com als formadors, i ja sigui des del centre de professors, des d'altres instal·lacions, o des del centre escolar. Cal implicar, amb l'establiment des convenis de cooperació, entitats i institucions científiques i formatives en els processos de formació permanent del professorat, en el marc dels plans i programes institucionals de la CECU (Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, 2012, p.58).

Per a nosaltres, els Centres de Professors són una estructura bàsica i necessària per al desenvolupament professional dels docents i per al creixement qualitatiu dels centres com a comunitats d'aprenentatge i advocam per la seva continuïtat com a part del sistema educatiu.(Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats., 2012)

9.1. El CEP de Palma, Jaume Cañellas

El CEP de Palma se situa als afores de la ciutat. Va ser creat l'any 1985 pel Ministeri d'Educació i Ciència a través del Reial Decret 2112/1984 de 14 de novembre, com a institució depenent de la Direcció Provincial d'Educació i Ciència de Balears, amb l'objectiu de garantir el perfeccionament del professorat, fomentar-ne la professionalitat i desenvolupar activitats de renovació pedagògica, així com procurar la difusió d'experiències educatives; tot encaminat a la millora de la qualitat de l'ensenyament.

El CEP de Palma, fins l'any 1988, en què apareix el CEP de Manacor, i el curs acadèmic 1992-1993, en què es crea el CEP d'Inca -primer com a extensió del CEP de Palma i el curs 1994-1995 com a centre autònom-, atenia tot el professorat de Mallorca.

Actualment, i segons marca l'Ordre de 27 de gener de 2009, que regula l'estructura i el funcionament dels centres de professorat de les Illes Balears, el CEP de Palma Jaume Cañellas atén el professorat de centres públics i concertats dels municipis de: Palma, Algaida, Andratx, Banyalbufar, Bunyola, Calvià, Esporles, Estellencs, Deià, Lluçmajor, Marratxí, Puigpunyent, Santa Eugènia, Sóller, Santa Maria i Valldemossa.

El CEP de Palma, tot i ser conegut com a tal, l'any 2009 a l'Ordre de 27 de gener, va canviar la seva denominació i va adoptar el nom de l'assessor i director del CEP Jaume Cañellas Mut, mort sobtadament l'any anterior. Aquest canvi de nom va ser proposat pel Consell de CEP i per l'equip pedagògic.

Aquest centre, des del curs acadèmic 2009-2010, participa en el programa de Sistema de Qualitat dintre del qual han definit la missió del centre: "Promoure la formació permanent del professorat no universitari d'acord a la normativa vigent, amb la finalitat d'atendre les necessitat formatives, mitjançant diferents modalitats que condueixin a millorar la qualitat de l'ensenyament/aprenentatge. Acompanyar el professorat en el procés de repensar les pràctiques docents i afavorir innovacions educatives contextualitzades a l'entorn a partir de la

reflexió individual i col·lectiva i de l'intercanvi d'experiències.” (CEP de Palma Jaume Cañellas Mut, 2012)

Com també, la seva visió:

Una organització capdavantera, que promogui la innovació i l'exemplificació de les bones pràctiques dels docents per tal d'incidir en la vertadera formació del professorat, d'acord amb les seves necessitats i amb una oferta diversificada que tengui repercussió personal i professional per a la millora de la competència docent. Una organització que promogui una formació deslligada de l'obligatorietat de realitzar formació per poder cobrar els sexennis.

Una organització amb un edifici condicionat, modern, amb instal·lacions i equipaments adequats, que compleixi criteris ambientals i d'accessibilitat. Una organització amb reconeixement social, i que per tant vagi acompanyada d'un increment de recursos humans i econòmics.

Una organització oberta i permeable amb una imatge corporativa reconeguda socialment, que afavoreixi una formació en cascada i en xarxa (CEP de Palma Jaume Cañellas Mut, 2012).

En la mateixa pàgina web del centre, hi expliciten les funcions:

- Col·laborar amb els processos de detecció de necessitats formatives del professorat.
- Elaborar la programació anual d'activitats de formació permanent, d'acord amb les directrius del Pla de formació permanent del professorat i de la Direcció General d'Ordenació i Innovació.
- Assumir les tasques de coordinació, gestió i organització de la programació anual d'activitats i també realitzar l'execució, el seguiment i l'avaluació de les activitats programades.
- Promoure l'intercanvi, el debat i la difusió d'experiències entre el professorat del seu àmbit.

- Assessorar els centres escolars, preferentment, i el professorat en general per a la millora de la seva pràctica docent per mitjà de la formació permanent.
- Facilitar un servei de documentació com a suport per a la formació permanent.

Els objectius proposats i valorats a la Memòria del curs acadèmic 2010-2011, que és la darrera publicada, són (CEP de Palma Jaume Cañellas Mut, 2012) p.3):

- Contribuir a la millora de la qualitat de l'ensenyament mitjançant una formació permanent que incideixi en la formació didàctica per a la millora de la pràctica docent.
- Afavorir la formació d'equips docents i dels equips directius dels centres educatius a través d'actuacions formatives consolidades que afavoreixin el treball en equip i el treball sobre aspectes d'organització i gestió de centre i de coordinació pedagògica, amb l'objectiu d'assolir la millora dels resultats acadèmics de l'alumnat.
- Donar suport a les iniciatives dels equips de centre, en el marc de la seva autonomia, per iniciar processos d'avaluació i elaboració de plans de millora que impulsin propostes d'innovació educativa.
- Oferir una formació diversificada que respongui a les necessitats dels centres educatius, del professorat i del sistema educatiu, amb especial esment a les línies prioritàries d'aquest Pla de formació i del marc legislatiu vigent.
- Desenvolupar tipologies d'actuacions formatives i metodologies que afavoreixin la reflexió pedagògica, la participació en la pròpia formació, la formació entre iguals, la difusió de bones pràctiques i el treball en xarxa.
- Impulsar la perspectiva intercultural de caràcter inclusiu per a totes les etapes educatives, amb especial esment al tractament de l'alumnat que s'incorpora tard al nostre sistema educatiu.
- Contribuir al procés de normalització lingüística dins un context de foment de l'educació plurilingüe a través d'actuacions que formin per regular i

desenvolupar projectes de tractament i ús de les llengües als centres educatius.

- Afavorir la millora professional amb actuacions formatives que contribueixin a desenvolupar les competències del docent.
- Aprofundir en la col·laboració amb la UIB per al desenvolupament professional i la millora de la formació del professorat i els professionals de l'educació, especialment pel que fa a la vinculació entre innovació i recerca i formació inicial i formació permanent.
- Col·laborar amb institucions i entitats relacionades amb la formació permanent del professorat o de professionals de l'educació, docents i no docents, per possibilitar una oferta diversificada, però alhora, coherent amb aquest pla i per facilitar el treball en equip entre diferents professionals que incideixen en el món de l'educació.
- Impulsar la millora de la xarxa de formació de les Illes Balears a través de plans específics de formació de formadors plans d'avaluació i una eficient coordinació entre tots els agents que intervenen en la formació permanent del professorat.
- Contribuir a la millora de la qualitat de l'ensenyament mitjançant una formació que incideixi en la formació tècnica del professorat de formació professional per a la millora de pràctica docent.

En el moment d'escriure aquestes pàgines, el CEP de Palma Jaume Cañellas compta amb 18 assessors, més la directora, distribuïts en els àmbits de: educació infantil, educació primària, atenció a la diversitat, educació secundària –àmbit científicotecnològic i àmbit sociolingüístic-, llengües estrangeres, tecnologies de la informació i comunicació, formació personal i convivència i organització escolar.

L'Ordre de 5 de maig de 1994 estableix tres classificacions dels centres de professors, en base a les seves dimensions. Segons aquesta classificació, el CEP de Palma Jaume Cañellas, correspon a la tipologia III, per tant és el més gran de la xarxa de CEP.

A partir del Pla de Formació 2008-2012 engegat per la Conselleria d'Educació i Cultura, el CEP de Palma va iniciar un treball de reflexió i millora que ha conduït a la redacció i elaboració d'un Pla Estratègic 2009-2013, que compta amb cinc línies d'actuació prioritàries: política pedagògica, política social, política de qualitat, política personal, política mediambiental i política d'infraestructures i recursos humans. (Sempere, 2011).

Finalment, cal destacar les propostes de millora recollides a la documentació del centre (Centre de Profersorat de Palma Jaume Cañellas Mut, 2011, p.108):

- Treballar en equip per coordinar actuacions i estratègies d'intervenció en la tasca assessora.
- Treballar per la transversalitat de les assessories d'Atenció a la diversitat i TIC o els temes d'educació ambiental, col·laboració de les assessories d'Infantil, Primària o Secundària i les implicades en l'atenció a col·lectius minoritaris.
- Col·laborar i coordinar actuacions de les propostes educatives i innovadores que sorgeixen des d'altres serveis de la Conselleria.
- Coordinar accions formatives de diferents assessories i intentar adequar-les a les línies prioritàries del Pla.
- Continuar amb el procés de millora de les infraestructures del centre.
- Aplicar totes les modalitats formatives experimentals previstes al Pla de formació 2008-2012.
- Introduir millores en la difusió de ponències i bones pràctiques.
- Encetar la línia de feina proposada al Programa ARCE (Programa d'Agrupacions de centres educatius).

9.2. El CEP d'Inca

El curs acadèmic 1992-1993 és l'any en què es crea el CEP d'Inca, tot i que durant aquest curs i el següent (1993-1994) s'entén com una extensió del CEP de Palma.

L'any 1994, amb la fusió dels centres de professors i els centres de recursos, es considera que el CEP de Palma atén massa professorat i localitats de l'illa de Mallorca, així que durant el curs acadèmic 1994-1995 el CEP d'Inca comença a funcionar com a centre independent.

El membre amb més anys de permanència al CEP d'Inca actualment, un dels assessors, ens resumeix la història del CEP d'Inca fins a l'actualitat, amb aquestes paraules:

Durant els anys de la seva existència, el Centre de Professorat d'Inca ha anat ampliant força l'abast de les seves activitats; l'any 1994 era el CEP de referència de 48 centres i 876 professors; actualment, l'any 2011, ho és de 123 centres i 2.259 professores i professors. A més, la tipologia de les seves actuacions ha anat evolucionant d'acord amb les directrius dels Plans quadriennals de Formació (a l'època del naixement del CEP els plans eren triennals) publicats pel Servei. Si bé s'han mantengut les modalitats formatives tradicionals (cursos, seminaris, formacions a centres i grups de treball), n'han aparegut de noves, encara en fase experimental, entre les quals destaquen els PIP (Projectes d'Innovació Pedagògica), que sens dubte ens acosten més als centres i propicien l'enriquiment mutu. Això ha anat acompanyat d'una intensa formació (Expert Universitari en Formació de Formadors), que recorda en certa manera la dels inicis del CEP, però adaptada a la nostra època, a la figura del nou assessor, que cada vegada és menys un assessor gestor i més un assessor de procés que treballa més que mai en equip. (Puigserver, 2011, p.211)

Aquest CEP és l'únic que manté encara el servei de l'àrea de recursos disponibles per al professorat, àrea que es continua nodrint de novetats, malgrat l'alta accessibilitat dels centres als recursos, ja sigui per la possibilitat d'adquisició o de la consulta a través d'internet.

A més, el CEP d'Inca, en la seva trajectòria ha desenvolupat dues publicacions educatives: el *Butlletí mensual*, que fins al 2007 ha estat enviat a tots els

centres per difondre informacions diverses del CEP d'Inca i que va desaparèixer amb la retirada del professorat de suport del CEP; d'altra banda la revista *Cantabou* que encara segueix publicant-se i distribuïnt-se i que abasta diversos temes educatius i experiències d'aula.

El CEP d'Inca atén el professorat dels centres públics i concertats dels municipis d'Inca, Alaró, Alcúdia, Binissalem, Búger, Campanet, Consell, Costitx, Lloret, Lloseta, Llubí, Escorca, Mancor, Maria de la Salut, Muro, Pollença, Sa Pobla, Santa Margalida, Selva, Sencelles i Sineu.

Compta amb 8 assessors i assessores més la directora del centre, dels àmbits d'educació infantil, educació primària, TIC, educació secundària -àmbit social i lingüístic i àmbit científicotecnològic-, llengües estrangeres, atenció a la diversitat i formació professional.

Els objectius, que són exposats i valorats a la memòria del curs 2010-2011, són Centre de Professorat d'Inca, 2012, p.4):

- Dur a terme la programació anual d'activitats formatives.
- Potenciar i facilitar el treball en equip dels assessors i assessores del CEP.
- Facilitar el desplegament de la LOE.
- Contribuir al desenvolupament del Pla Quadriennal vigent.
- Iniciar mecanismes de millora en la gestió de processos.
- Donar resposta, en la mesura de les possibilitats, a les necessitats de formació dels centres de l'àmbit del CEP.
- Posar en funcionament estratègies per difondre i possibilitar l'assessorament entre professorat.
- Facilitar la difusió d'experiències pedagògiques que se generin a la zona (revista *Cantabou*, seminaris, presentació d'experiències, intercanvis...).
- Continuar amb el treball *d'ambientalització* del nostre CEP.
- Mantenir la col·laboració amb altres institucions.
- Realitzar i gestionar actuacions de millora i manteniment de l'edifici.
- Elaborar un pla d'acollida d'assessors novells.

En canvi, les funcions d'aquest centre, segons s'estableix la seva pàgina web són:

- Promoure i coordinar la formació permanent del professorat del seu àmbit i oferir materials didàctics per a la tasca docent.
- Organitzar i gestionar activitats de formació de diversa índole i temàtica a partir de la detecció de necessitats realitzada, així com autoritzar i supervisar les activitats que es desenvolupen als centres educatius i les actuacions convocades per la Conselleria d'Educació i Cultura.(Centre de Professorat d'Inca, 2011)

Finalment, cal destacar les propostes de millora recollides a la documentació del CEP d'Inca (Centre de Professorat d'Inca, 2011, p.69):

- Revisar models dels expedients de les activitats, dels informes i dels qüestionaris d'avaluació de la formació.
- Gestionar millor el temps de treball, en especial a les reunions.
- Aprendre a diferenciar les tasques urgents de les importants.
- Escriure el pla d'acollida.
- Planificar amb molta cura les negociacions de les formacions en els centres.
- Exigir una altra plaça d'auxiliar administratiu i que es doti la plaça d'ordenança dels horabaixes.
- Crear comissions de feina encarregades de diferents temàtiques.
- Dedicar un temps setmanal a actualització bibliogràfica.
- Reflexionar per anar construint un PEC.
- Continuar el treball en equip i realitzar formació interna sobre el tema.

9.3. El CEP de Manacor

El CEP de Manacor va ser creat l'any 1988. Actualment el podem trobar als afores de Manacor.

Aquest CEP atén el professorat dels centres públics i concertats dels municipis de Manacor, Artà, Ariany, Campos, Capdepera, Felanitx, Montuïri, Petra, Porreres, Sant Joan, Sant Llorenç, Santanyí, Ses Salines, Son Servera i Vilafranca.

El CEP de Manacor, a més del director, el componen vuit assessors, distribuïts en les assessories d'educació Infantil, educació Primària, Educació Secundària, Llengües estrangeres, Atenció a la Diversitat i TIC.

Les seves funcions, segons apareix a la seva pàgina web (Centre de Professorat de Manacor, 2012), són:

5. Col·laborar amb els processos de detecció de necessitats formatives del professorat.
6. Elaborar la programació anual d'activitats de formació permanent, d'acord amb les directrius del Pla de formació permanent del professorat i de la Direcció General d'Ordenació i Innovació.
7. Assumir les tasques de coordinació, gestió i organització de la programació anual d'activitats i també realitzar l'execució, el seguiment i l'avaluació de les activitats programades.
8. Promoure l'intercanvi, el debat i la difusió d'experiències entre el professorat del seu àmbit.
9. Assessorar els centres escolars, preferentment, i el professorat en general per a la millora de la seva pràctica docent per mitjà de la formació permanent.
10. Facilitar un servei de documentació com a suport per a la formació permanent.

Els objectius del curs 2011-2012 són els darrers publicats en aquest moment i, com diu el Pla anual del CEP de Manacor (Centre de Professorat de Manacor, 2011), suposen una continuació de les línies portades a terme en anys anteriors:

1. Participar en la millora de l'organització pedagògica i portar a terme la programació anual d'activitats de formació permanent.
2. Oferir activitats d'introducció i aprofundiment en les diferents temàtiques prioritàries, especialment les competències bàsiques.
3. Col·laborar en el projecte d'Agrupacions de Centres Educatius, projecte ARCE: els recursos tecnològics com a recolzament a la tasca d'assessorament.
4. Afavorir la cooperació amb els equips educatius de centres, a través de la formació en centres.
5. Potenciar la integració de les TIC a les diferents assessories com a mitjans didàctics, mitjans de comunicació i com a objecte d'estudi.
6. Fomentar l'intercanvi d'experiències i la seva difusió.
7. Donar difusió i concreció als canvis que promou l'administració educativa.
8. Col·laborar, en la mesura que sigui possible, en la tutoria d'activitats a distància i semipresencials.
9. Promoure línies formatives d'acord amb les necessitats creades pels canvis socials i culturals.
10. Contribuir a la gestió del CEP.
11. Ajudar a la coordinació i comunicació del CEP amb els centres de la zona.
12. Fomentar la participació del professorat en les activitats de formació i en els actes de tipus acadèmic que es realitzin.
13. Aplicar el pla *d'ambientalització* del centre.
14. Col·laborar amb altres institucions interessades en la formació del professorat.

Aquest CEP compta amb les assessories d'infantil, primària, secundària -àmbit científic i tècnic i àmbit social i lingüístic-, llengües estrangeres, atenció a la diversitat i TIC; amb 8 assessors i assessores i el director.

9.4. El CEP de Menorca

El CEP de Menorca també va ser creat arran del Reial Decret 2112/1984, que regulava la creació el funcionament dels centres de professors.

Com diuen l'actual director del CEP de Menorca i l'antiga directora (Navarro & Santacana, 2011), fins a la creació del CEP, Menorca només tenia tradició de l'Escola d'Estiu, organitzada pel Moviment de Renovació Pedagògica. L'aparició del CEP va permetre tenir un centre de formació adequat a les necessitats reals de la comunitat educativa menorquina.

Els mateixos autors expliquen:

D'aquesta manera la contextualització dels plantejaments formatius, l'aïllament dels seus professionals i la jerarquització que s'estableix entre els que saben i els que fan, entre els que tenen el poder i els que s'hi sotmeten, va donar lloc a la professionalització dels docents mitjançant la participació real del professorat en el disseny, gestió i avaluació del seu propi sistema de perfeccionament, ja que li mancaven hàbits d'anàlisi crítica de la pròpia pràctica docent, per la manca de formació inicial, permanent i, també, la manca de temps. (Navarro & Santacana, 2011, p.193)

Actualment el CEP de Menorca disposa de dues seus, una a Ciutadella i l'altra a Maó. La primera ubicació va ser a Ciutadella, gràcies a la concessió d'un espai per part de l'Ajuntament de Ciutadella; uns mesos després es va pensar que els docents de la zona de Llevant de l'illa tenien més necessitats formatives –els docents de Ciutadella i voltants eren més joves i innovadors, el Moviment de Renovació Pedagògica havia sorgit d'un grup de docents ciutadellencs– així es va crear una extensió del CEP de Menorca a Maó. Aquesta duplictat ha tingut alguns desavantatges, tots ells econòmics, ja que en un principi els pressuposts només en preveien una. Tot i això, aquesta situació al llarg dels anys ha estat superada gràcies a la feina de l'equip del CEP i els bons resultats que té la feina del CEP a l'illa, que ha arribat a consolidar una estructura i una manera de fer feina i d'entendre la formació i les relacions amb el professorat que el caracteritzen. El seu PEC marca com a línies prioritàries la formació en centres i els seminaris, ja que són les metodologies que compten amb més transferència a l'alumnat i a l'aula.. (Navarro & Santacana, 2011).

Actualment, el CEP de Menorca compta amb una direcció i vuit assessories de les àrees de: educació infantil, educació primària, educació secundària –àmbit científic i tècnic i àmbit social i lingüístic-, llengües estrangeres, formació professional, tecnologies de la informació i la comunicació, i atenció a la diversitat.

El CEP de Menorca, com els altres CEP, atén els centres i professorat de les etapes d'ensenyament no universitàries. Quant al perfil del professorat que es nodreix de les activitats del CEP de Menorca i segons s'estableix al seu PEC, majoritàriament és de professorat amb menys de trenta anys d'edat i amb experiència docent inferior a deu anys. S'evidencia una tendència creixent en la participació del professorat funcionari respecte dels interins i el dels cossos docents d'infantil i primària davant els de secundària.

El CEP de Menorca compta amb el seu propi Projecte Educatiu de Centre (PEC), que en recull els trets d'identitat (Consell del Centre de Professorat de Menorca 2009):

- Se senten propers als centres, coneixen el professorat i tenen presència a les escoles; procuren fer-se visibles i que el professorat consideri les activitats del CEP com una tasca inserida en la vida dels centres.
- Sustenten la seva planificació en la interrelació amb el professorat i amb els centres. Se serveixen de les distintes activitats formatives per fer la detecció de necessitats i establir itineraris formatius.
- La modalitat de formació en centres i els seminaris són les establertes com a prioritàries perquè impliquen una major transferència a les aules i als alumnes.
- S'entenen les assessories d'atenció a la diversitat i de tecnologies de la informació i comunicació com a transversals; fan feina conjunta i de manera coordinada amb la resta d'assessories.
- Atenció consolidada al col·lectiu de primera infància amb formació específica i coordinada amb 3-6.

- Funcionament com a equip tant en la planificació com en el disseny d'activitats; reflexió conjunta, coordinació i compromís de tots.
- Consciència compartida a l'hora d'entendre l'assessorament lligat a un aprenentatge continu i una constant reflexió.

També al seu projecte educatiu, s'hi recullen els principis pedagògics i d'intervenció assessora, definits en set blocs:

1. Com a agent promotor de la formació permanent del professorat i impulsor de processos d'innovació, defineix el seu projecte de treball a partir de les premisses següents:
 - Amb la formació permanent del professorat, el professorat ha de poder desenvolupar processos d'actualització didàctica, científica i professional; però sobretot, amb el propòsit de promoure processos d'innovació pedagògica en els centres.
 - La intervenció formativa es fa d'acord amb les característiques dels centres, tenint en compte les especificitats de cada tipus de centre.
 - La formació permanent que es planteja el CEP de Menorca ha de ser contextualitzada, propera a la quotidianitat del centre, amb un compromís de millora de la pràctica educativa implícit, documentada i pública i que representi el procés de creixement professional del professorat i del centre. Per això és necessari: promoure la reflexió sobre la cultura de l'escola, la coherència amb els models organitzatius-metodològics i sobre les necessitats educatives de l'alumnat; i propiciar que la formació permanent provoqui processos d'aprenentatge a nivell de centre i de professorat. Així la intervenció assessora es dirigeix a la investigació-acció i reflexió conjunta; el rol de l'assessor és d'acompanyant per estimular, recolzar i ajudar per prendre consciència dels seus progressos.
2. A partir d'aquestes premisses, se genera una visió global del CEP i del seu àmbit d'actuació, que partirà sempre del coneixement de l'entorn i del centre.

3. Per tant, és prioritari per al CEP de Menorca millorar el treball en equip i engegar processos d'aprenentatge i reflexió sobre la pràctica assessora i formativa. Per això, s'assumeixen com a estratègies:
 - Procurar trobades de reflexió amb l'equip i/o altres experts per millorar la pròpia pràctica assessora. Aprenentatge i autoaprenentatge de manera autònoma a partir de lectures i, sobretot, de la reflexió sobre la pròpia pràctica.
 - Crear comissions de seguiment i estudi de les distintes modalitats formatives per poder reflexionar la millora en cadascuna.
 - Millorar les eines i estratègies per interpretar les demandes de formació dels centres o col·lectius.
 - Dissenyar eines d'avaluació concretes, de llarg abast.
 - Garantir l'equilibri entre teoria i pràctica. La combinació d'ambdues permet promoure processos de reflexió, aplicació i transferència real.

4. Cal que el CEP de Menorca treballi més a prop dels centres. Algunes estratègies d'apropament i contacte poden ser:
 - Mantenir reunions periòdiques amb els equips directius.
 - Recuperar la figura d'assessor de referència, ja que propicia l'enllaç entre centre i CEP.
 - Col·laborar puntualment en el context de l'aula, amb el professorat aprofitant la seva participació en activitats formatives amb aplicació d'aula.
 - Desenvolupar accions formatives en el context dels centres participants.
 - Programar periòdicament la celebració de fòrums de detecció de necessitats.

5. Creació i consolidació d'una xarxa de comunicació entre el CEP i els centres i entre els mateixos centres, per exemple a través d'un full informatiu i del bloc del CEP com a eines interactives de comunicació, difusió d'experiències, iniciatives i reflexions; treballar per conèixer les característiques i possibilitats del treball en xarxa i treure'ns el màxim rendiment.

6. Formació permanent de l'equip pedagògic del CEP i dels assessors: formació en activitats programades pel SFPP, formació permanent de l'equip educatiu en intervenció assessora i participació individual en activitats de formació pròpies de cada assessoria.

7. En coherència amb els principis anteriors, el model d'assessor que es proposa desenvolupar el CEP de Menorca és: l'assessorament treballa des d'un model de formació entre iguals, gaudeix de certa experiència i habilitats docents però gairebé mai compten amb formació específica que habiliti per a l'assessorament. L'assessor necessita formar-se i actualitzar-se constantment, l'experiència docent li dóna credibilitat però li manquen sabers específics o saber contextualitzar-los. Les seves funcions estan establertes per normativa, però és cabdal que ajudin a la construcció de coneixement a partir de la reflexió sobre la pràctica docent; ha de ser competent en habilitats com la recerca, anàlisi, extreure informació, recapitular i sintetitzar; ha de ser capaç d'impulsar processos innovadors, projectar-los, compartir-los i difondre les bones pràctiques; ha de ser capaç d'escoltar i tenir competència digital.

A partir d'aquestes i altres informacions, també al PEC del CEP de Menorca (Consell del Centre de Professorat de Menorca 2009) es marquen les línies prioritàries que haurien d'inspirar i impulsar l'activitat formativa del CEP per als propers tres o quatre anys:

- Contribuir a un model d'escola inclusiva a partir d'una educació de qualitat. Per a això partiran de les experiències de treball en grups heterogenis i del treball en equip dels docents com a principis fonamentals d'una escola per a tots.
- Vincular la formació a projectes de centre, afavorint que el professorat participi en el disseny de la seva formació permanent.
- Potenciar la capacitat del professorat per crear coneixement pedagògic a partir de l'anàlisi i reflexió de la pròpia pràctica.

- Encetar nous itineraris formatius i noves línies d'investigació pedagògica i científica que contribueixin a fer del CEP un organisme viu, innovador, capaç d'avançar idees i respostes als reptes actuals.
- Donar resposta les necessitats d'actualització científica i/o metodològica dels diferents col·lectius docents.

Aquí recollirem la valoració dels objectius de CEO realitzada a la Memòria final del curs 2010-2011 que és la documentació més actualitzada publicada i el període temporal on es contextualitza aquest treball (Centre de Professorat de Menorca 2011):

1. Analitzar la intervenció assessora per veure com contribueix l'acció dels assessors en les diferents modalitats de formació a la millora de la pràctica educativa en els centres: s'han iniciat els processos de valoració, essencialment, de dues modalitats: la formació en centres i els seminaris. S'han elaborat protocols i eines per documentar i analitzar les intervencions i per orientar els centres en la presentació de tasques i anàlisi i avaluació de la feina desenvolupada al llarg del curs.
2. Crear i desenvolupar un espai d'autoformació enfocat a millorar la intervenció assessora dels membres de l'equip: per assolir aquest objectiu al CEP de Menorca programen un seminari específic cada curs.
3. Iniciar-se en la pràctica de la documentació pedagògica, a fi que esdevingui una estratègia d'avaluació i innovació en la tasca docent als centres i en la tasca formativa per al CEP: han realitzat algunes sessions de formació al respecte i generat alguns processos documentats d'observació, recollida i anàlisi de la pràctica docent. Participen en un projecte sobre la difusió d'experiències educatives; per tant aquest objectiu s'assumeix, tot i que encara cal que defineixin què volen documentar i com organitzar la recollida i l'anàlisi de forma sistemàtica.
4. Continuar assessorant els centres que formen part del projecte d'innovació sobre competències bàsiques: el CEP de Menorca ha continuat treballant conjuntament amb els centres que varen iniciar en el curs anterior els PIP de Competències Bàsiques; sembla que aquest segon any els resultats han estat millors.

5. Contribuir a la implementació del Pla Xarxipèlag 2.0 per tal de fomentar els processos de reflexió dels equips docent sobre la seva pràctica educativa sobre l'ús de les TIC i iniciar o consolidar la seva trajectòria formativa: ja ha ofert formació sobre aquest pla a tota l'etapa de primària, ara caldria fer un estudi sobre l'impacte real a les aules d'aquesta formació.
6. Prosseguir amb el sistema de gestió de qualitat, fent especial incís en el desenvolupament del Pla Estratègic: el CEP disposa d'un Pla Estratègic que dóna la pauta d'actuació i que intenta conduir a la gestió de qualitat pedagògica.

El CEP de Menorca disposa d'una documentació molt completa que clarifica la seva definició com a centre de professorat i que posa de manifest el seu full de ruta. Per acabar, ens farem ressò de les propostes de millora que expliciten als seus documents (Centre de Professorat de Menorca 2011) :

- Continuar potenciant la creació de documentació pedagògica i millorar-ne la difusió.
- S'ha de fer una bona gestió del temps.
- Intentar establir un calendari al mes de setembre amb les activitats de formació adreçades a l'equip del CEP i integrar-hi tots els assessors, malgrat que la formació sigui específica.
- Estendre el sistema de gestió de qualitat a nivell pedagògic i fer un seguiment per catalogar, estandarditzar i compatir la documentació.
- Distribuir temporalment les propostes del Pla Estratègic dels quatre propers cursos.
- Conèixer i compartir les experiències que se generen a les activitats formatives per establir uns criteris de qualitat i enriquir l'equip, així com recuperar les sessions específiques de seguiment de les activitats dels cursos anteriors.

9.5. El CEP d'Eivissa

Al 1985 es posà en funcionament del CEP d'Eivissa i Formentera, amb una seu a cada una de les illes.

Els antecedents del CEP d'Eivissa i Formentera, que va ser de les dues illes fins al febrer de 2009, rau en l'Associació Pitiüsa per a la Renovació Pedagògica, que va ser la primera a organitzar i desenvolupar accions formatives a les dues illes.

Igual que en el cas del CEP de Menorca i el de Palma, el CEP d'Eivissa i Formentera va néixer amb el Reial Decret de 14 de novembre de 1984, que regulava la creació i funcionament dels centres de professorat.

D'aleshores ençà, el CEP d'Eivissa i Formentera, com altres CEP, ha passat per diferents etapes i moments: diferents modalitats formatives, distints rols d'assessor, canvis en la legislació educativa, augment de les funcions del CEP a causa de la fusió amb els Centres de Recursos, transferència de competències a la comunitat autònoma i amb això, la dependència de la Conselleria d'Educació i Cultura –actualment Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats- i al 2009 la creació del CEP de Formentera, fet que donava entitat pròpia a ambdós centres, tot i que, com assenyala (Prats, 2011), continuen i continuaran duent a terme accions coordinades i conjuntes.

Tal i com apareix al web d'aquest CEP (Centre de Professorat d'Eivissa, 2012), les seves funcions són:

- Col·laborar amb els processos de detecció de necessitats formatives del professorat.
- Elaborar la programació anual d'activitats de formació permanent, d'acord amb les directius del Pla de formació permanent del professorat i de la Direcció General d'Ordenació i Innovació.
- Assumir les tasques de coordinació, gestió i organització de la programació anual d'activitats i també realitzar l'execució, el seguiment i l'avaluació de les activitats programades.

- Promoure l'intercanvi, el debat i la difusió d'experiències entre el professorat del seu àmbit.
- Assessorar els centres escolars, preferentment, i el professorat en general per a la millora de la seva pràctica docent per mitjà de la formació permanent.
- Facilitar un servei de documentació com a suport per a la formació permanent.

Aquest CEP, com altres però no tots, també ha elaborat el seu Projecte Educatiu, en el qual han definit els seus trets d'identitat atenent a tres aspectes fonamentals (Centre de Professorat d'Eivissa, 2011b, p.5):

1. Treballar com un equip educatiu capaç d'aprendre junts, compartir la feina i la reflexió en comú, gestionar l'heterogeneïtat, dialogar, conviure, practicar la solidaritat i avançar en el marc d'aquest Projecte Educatiu. Per això consideren fonamental:
 - El treball cooperatiu i en funcionament com a equip.
 - La consciència compartida que la tasca que fan requereix un aprenentatge i interacció continus.
 - L'atenció a les tendències educatives que millorin el procés d'ensenyament-aprenentatge.
2. Posar les accions formatives i assessores del CEP al servei de la millora pedagògica dels centres i dels equips de professorat, per això, centraran les actuacions a:
 - Incorporar la cultura de la innovació a la pràctica professional, en els processos educatius i en els centres.
 - Impulsar i donar suport a les experiències pilot en renovació i recerca pedagògica lligats a centres.
 - Facilitar la recerca i formació al conjunt dels centres, la documentació, l'intercanvi i el retorn d'experiències, potenciant i possibilitant la comunicació d'aquestes experiències i la seva difusió.
 - Afavorir el desenvolupament efectiu de l'autonomia dels centres.

3. La llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, és i consideren que ha de ser la llengua vehicular del CEP, i per això se'n potenciarà el coneixement així com la cultura pròpia.

En conseqüència, el CEP d'Eivissa planificarà des de la proximitat i la millora de la presència als centres a través de la interacció continuada amb els equips docents.

També al Projecte Educatiu posen de manifest quins són els principis pedagògics i d'intervenció assessora; tots parteixen d'un principi general, que incideix en la necessitat del treball cooperatiu:

- Potenciar l'autonomia dels docents i dels equips docents en el propi procés de formació.
- Ajudar a millorar les competències dels docents i a vincular-les a processos d'innovació educativa. La intervenció assessora serà l'acompanyant en aquest procés.
- Afavorir la planificació i el treball interdisciplinari d'assessories, introduint indicadors d'avaluació de progrés.
- Focalitzar l'interès a detectar, donar suport i donar a conèixer experiències i trajectòries d'innovació.
- Reforçar i donar suport a la creació, desenvolupament i consolidació d'equips docents que promoguin canvis innovadors.
- Crear espais i prioritzar modalitats formatives actives perquè el professorat desenvolupi processos de reflexió i cooperació.
- Parar atenció a l'educació intercultural perquè ajudi a crear cohesió social i democràtica.
- Assegurar l'arrelament a la realitat i cultura il·lenques dels processos d'innovació i actualització.
- Garantir l'ús habitual de les TAC i afavorir *l'e-learning* en un procés d'aprenentatge al llarg de la vida.
- Procurar interaccions i col·laboracions amb altres centres de FPP de l'espai europeu.

Sobre la base d'aquests trets d'identitat i els principis pedagògics, el PEC (p.9) recull quines són les línies prioritàries que funcionaran com a marc de referència:

1. Fomentar el treball, la reflexió i la recerca en equip per tal d'aconseguir millores en els processos d'ensenyament-aprenentatge i una transferència real de les formacions a les aules. Per això caldrà:
 - Promoure la reflexió sobre la pràctica, la investigació-acció, encoratjant els centres per a l'intercanvi d'experiències.
 - Ajudar a crear i connectar comunitats d'aprenentatge i comunitats de pràctica aprofitant les TAC.
 - Oferir, en les formacions, aspectes, enfocaments i activitats que facilitin i millorin el treball en equip dins els grups heterogenis.
 - Establir mecanismes d'avaluació de la transferibilitat de la formació.

2. Fer real la inclusivitat en el procés educatiu, per això caldrà:
 - Donar centralitat a la perspectiva intercultural.
 - Assegurar que els objectius i continguts de formació afavoreixin l'arrelament a la realitat i cultura insulars.
 - Integrar i potenciar les competències docents imprescindibles en el món d'avui.
 - Dedicar especial atenció a l'acompanyament d'etapes educatives de transició per tal de guanyar equitat i excel·lència.
 - Parar esment als centres on tradicionalment no hi ha hagut cultura de formació ni de treball cooperatiu, així com als centres de nova creació.

3. Reforçar i acompanyar activament els processos d'innovació i millora pedagògica d'escoles, instituts, tractant:
 - D'assegurar la participació dels equips directius, dels membres de la CCP i dels equips d'orientació i suport en projectes de centre, ja que són claus en la implantació de canvis.

- Donar suport als centres que ja disposin d'un itinerari formatiu basat en objectius lligats a innovació i, d'altra banda, en els altres centres, animar el màxim nombre possible de membres del claustre perquè engeguin iniciatives.
4. Convertir el CEP en un focus de referència estratègica per a la innovació educativa a l'illa, que li permeti ser percebut pel professorat i la societat com un organisme viu de referència, per això caldrà:
- Iniciar nous itineraris formatius i línies de recerca com a CEP sobre tendències capdavanteres i d'acord amb les necessitats dels contextos.
 - Donar resposta, aprofitant al màxim les TAC, a la demanda d'actualització.

Finalment, trobam interessant fer-nos ressò de les propostes de millora que el CEP d'Eivissa explicita a la seva Memòria final del curs 2010-2011 – la darrera publicada en el moment de realització d'aquest treball- (Centre de Professorat d'Eivissa, 2011, p.86):

- Establir un calendari de reunions d'equip periòdiques per preparar les formacions en centres, fer-ne el seguiment i avaluació, així com per establir protocols d'actuació clars i amb l'assignació de tasques per millorar aspectes organitzatius del CEP.
- Reprendre la figura d'assessor de referència.
- Iniciar la creació d'un banc de dades amb les memòries i principals propostes innovadores que sorgeixin en activitats i projectes.
- Definir clarament l'estructura i format de les reunions d'equip, introduir a l'acta els acords presos.
- Realitzar una formació pròpia com a equip que permeti millora de la feina de l'equip a nivell cooperatiu i treballant aspectes tècnics, comunicatius i emocionals. Aquesta formació s'hauria de centrar en el treball en grups i la comunicació, així com en la creació de xarxes de relació, eines per a l'organització... per tal de millorar la feina com a equip i poder transferir

aquests aprenentatges als centres. Aquesta feina cal que sigui analitzada sota una mirada externa.(Centre de Professorat d'Eivissa, 2011a)

9.6. El CEP de Formentera

El CEP de Formentera fou creat oficialment el 14 de febrer de 2009. Fins aleshores era una extensió del d'Eivissa i Formentera. En un primer moment va funcionar com a Centre de Recursos Pedagògics i, a partir de 1994, com a extensió del CEP d'Eivissa i Formentera.

Tenint en compte les especials característiques d'aïllament de Formentera, aquest centre realitzà inicialment tasques pròpies de centre de recursos, com servei de biblioteca, videoteca, edició de vídeo, préstecs, reprografia, enquadernació, etc., però gradualment i per tal de donar un millor servei al professorat destinat a l'illa, començà a oferir, en col·laboració amb el CEP d'Eivissa, activitats de formació, primer en la modalitat cursos i posteriorment grups de treball, seminaris i formació en centres. (Verdera, 2011, p.213).

A més de la col·laboració abans esmentada amb el CEP d'Eivissa, el CEP de Formentera ha mantingut col·laboracions amb altres institucions per als processos formatius del professorat de l'illa.

Tal i com s'explicita a la seva pàgina web i de manera literal, les funcions del CEP de Formentera són (Centre de Professorat de Formentera 2012):

- Col·laborar amb els processos de detecció de necessitats formatives del professorat.
- Elaborar la programació anual d'activitats de formació permanent d'acord amb les directius del Pla de formació permanent del professorat i de la Direcció General d'Ordenació i Innovació.
- Assumir les tasques de coordinació, gestió i organització de la programació anual d'activitats i també realitzar l'execució, el seguiment i l'avaluació de les activitats programades.

- Promoure l'intercanvi, el debat i la difusió d'experiències entre el professorat del seu àmbit.
- Assessorar els centres escolars, preferentment, i el professorat en general per a la millora de la seva pràctica docent per mitjà de la formació permanent.
- Facilitar un servei de documentació com a suport per a la formació permanent.
- Oficina Delegada. (Centre de Professorat de Formentera, 2012)

El CEP de Formentera compta amb dues assessores, una de TIC i l'altra de primària, una de les quals també exerceix com a directora.

Al seu Pla Anual 2011-2012, s'hi especifiquen els objectius (Centre de Professorat de Formentera 2011, p.3):

1. Contribuir a la millora de la qualitat de l'ensenyament mitjançant una formació permanent que incideixi en la formació didàctica per a la millora de la pràctica docent i que doni resposta a les necessitats dels centres per dur a terme el Pla de Millora del contracte Programa.
2. Gestionar, programar i finançar les ponències externes per donar resposta a les necessitats dels centres.
3. Continuar fomentant els projectes d'Innovació Pedagògica (PIP) dissenyant, desenvolupant i avaluant l'activitat.
4. Donar resposta a les línies prioritàries del Pla de Formació Permanent del Professorat de les Illes Balears 2008-2012.
5. Potenciar la figura dels representants dels centres al CEP.
6. Seguir treballant en la incorporació de les TIC en tot el procés de formació del professorat.
7. Aprofitar el nostre entorn cultural i natural en les activitats de formació per tal d'acostar-lo al professorat, a l'escola i a l'alumnat.
8. Fomentar el treball d'experimentació i l'intercanvi d'experiències
9. Impulsar la perspectiva intercultural de caràcter inclusiu per a totes les etapes educatives.

En resum, des d'una visió àmplia i general podem dir que els distints CEP de les Illes Balears comparteixen en major o menor mesura les seves funcions i objectius, en canvi presenten com a diferències les seves dimensions, l'existència o no d'un Projecte Educatiu de Centre i algunes de les propostes de millora establertes.

10. LA FORMACIÓ DE FORMADORS

A l'Estat espanyol han existit moltes accions qualificades dins l'àmbit de formació de formadors, entesa com una actualització de continguts específics de coneixement, de manera que es propiciava la transmissió de continguts temàtics i/o metodològics deixant de banda l'anàlisi de pràctiques reals, la transformació, la millora dels contextos de referència o la reconceptualització de la professió (Colén, 2011).

Tot i que quan parlem de formació de formadors, en molta de la bibliografia consultada es fa referència a aquells professionals experts que, de manera autònoma, duen a terme processos de formació als col·lectius que ho demanden, nosaltres volem fer referència en aquest apartat a la formació dels assessors i assessores, subjectes d'aquest estudi i que, com diu (Barceló et al., 2011) compten amb unes peculiaritats específiques:

La complexitat de la formació permanent del professorat exigeix professionals formats i amb molts recursos al seu abast. El professorat que passa a exercir tasques d'assessorament en formació mereix, doncs, una atenció formativa específica. L'experiència docent els dóna credibilitat, però alhora que desenvolupen la tasca assessora han d'anar formant-se, perquè probablement els manquen els sabers específics o saber contextualitzar-los. És una tasca d'aprenentatge permanent que ha de ser potenciada i recolzada amb accions formatives corresponent a un itinerari formatiu adient. (p.159).

Dean (1997) assenyala que fins a l'actualitat, i d'acord amb diversos estudis realitzats, els assessors no disposen de formació per al treball que han de realitzar. Algunes de les causes d'aquesta situació, segons Stillman & Grant (1989) poden ser:

- La manca de temps per realitzar-la i el cost econòmic que suposa.
- La formació és percebuda com una activitat que allunya els assessors de la seva feina amb el professorat i els centres.

- La formació interna requereix direcció per poder tenir uns objectius clars i un mètode adequat d'avaluació de necessitats.
- S'assumeix que essent bons mestres i professors, automàticament són capaços d'ajudar els altres.

Els assessors i assessores de formació permanent que integren la xarxa del CEP a les IB provenen tots de la pràctica docent no universitària. Es tracta, doncs, d'un model de formació entre iguals; això vol dir que, encara que poden aportar experiència i habilitats docents, majoritàriament, arriben al lloc de feina sense cap formació prèvia que els habiliti específicament per a les tasques inherents a l'assessorament (Barceló et al., 2011, p.159)

Tot i que aquest panorama ha canviat en els darrers anys, sobretot des del curs acadèmic 2008-2009 en què es va engegar un procés formatiu específic i gratuït per als assessors i assessores de les Illes Balears, avui dia podem seguir dient que els assessors disposen d'una formació insuficient per a la tasca que han de desenvolupar. I així ho expressen ells a l'estudi realitzat pel Grup de Recerca de la UIB "Educació i Ciutadania" (M. F. Oliver et al., 2011):

"Jo crec que sí que hi hauria d'haver una formació inicial per als assessors, de fet abans hi era,[...] Jo havia de fer no tan sols una formació inicial, sinó després, una formació continuada..." (assessor E) (M. F. Oliver et al., 2011) p.38).

"Dediquem massa temps a la part burocràtica, [...] crec que estaria bé tenir espais de reflexió comuns en els quals poder abocar els dubtes, experiències, material, el conèixer [...]" (assessor F) (M. F. Oliver et al., 2011) p.39

A continuació, analtzarem, la formació de formadors que s'ha posat en marxa en els darrers anys a les Illes Balears.

10.1. La formació rebuda pels assessors i assessores de les Illes Balears

Al 1989 les competències estatutàries en educació varen ser traspassades a les comunitats autònomes. D'aleshores ençà no s'han realitzat accions formatives per als formadors de manera específica, fins que a l'any 2008 la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat de la Conselleria d'Educació i Cultura, en col·laboració amb l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, varen engegar un itinerari formatiu especialitzat en la capacitació per al desenvolupament de la funció assessora des d'una perspectiva global, reflexiva i de tutorització externa en el marc d'un procés de millora. Aquesta formació ha permès realitzar processos de reflexió sobre la pròpia pràctica assessora i ha estat concebuda com un espai de reflexió, participació i interacció. Aquest itinerari formatiu va ser dissenyat amb una doble finalitat: formar un grup de persones en l'exercici de les competències clau per a la tasca assessora i; identificar i establir les noves competències exigides per l'evolució de la seva pràctica. (Barceló et al., 2011)

Paral·lelament, els assessors i assessores de les Illes Balears també varen rebre una formació específica en competències bàsiques, de la qual hem parlat amb anterioritat i seguirem desenvolupant a continuació.

Aquest quadre resum ens pot il·lustrar sobre les accions formatives desenvolupades en aquest darrer període:

Període	Modalitat formativa	Destinatari
Curs 2008-2009	I Curs de postgrau universitari: <i>Expert universitari en formació de formadors</i>	Professorat assessor que treballava als equips pedagògics dels CEP de les Illes Balears (61 persones). Assessors tècnics docents del Servei de Formació Permanent del Professorat. Altres professionals externs de l'àmbit de l'educació formal i no formal.
Curs 2009-2010	I Curs de formació permanent de curta durada (30 hores): <i>Formació de formadors</i>	Professorat assessor que s'incorpora per primera vegada a un equip pedagògic d'un CEP (11 persones). Assessors tècnics docents del Servei de Formació Permanent del Professorat i d'altres serveis administratius docents. Altres professionals docents de l'àmbit d'educació d'adults.
	II Curs de postgrau universitari: <i>Expert universitari de formació de formadors en la intervenció en centres</i>	Professorat assessor que treballava als equips pedagògics dels CEP de les Illes Balears (62 persones). Altres professionals externs de l'àmbit de l'educació formal i no formal.
Curs 2010-2011	II Curs de formació permanent de curta durada (38 hores): <i>Formació de formadors. Iniciació</i>	Professorat assessor que s'incorpora per primera vegada a un equip pedagògic d'un CEP (11 persones). Assessors tècnics docents del Servei de Formació Permanent del Professorat i d'altres serveis administratius docents.
	Seminari de formadors de formadors a cada CEP sobre la transferència de la formació rebuda pels equips pedagògics (continuarà durant el primer trimestre del curs 2011-2012).	Professorat assessor que treballa a cada equip pedagògic dels CEP de les Illes Balears.

Taula 20. Accions formatives de formació de formadors de les Illes Balears en els darrers anys. (Barceló, Oliver & Pinya, 2011, p.161)

Facem-ne una breu anàlisi de cadascuna:

10.1.1. Curs d'Expert Universitari en Formació de Formadors

Amb aquest curs es va iniciar l'itinerari formatiu de formació de formadors per als assessores i assessores de formació de les Illes Balears. Des d'aquesta perspectiva es va posar l'èmfasi en la formació del col·lectiu d'assessors i assessores de formació que han de treballar al costat del professorat i els equips docents dels centres escolars en el seu desenvolupament professional lligat a la pràctica educativa.

Aquest curs d'expert es presenta com a una primera fase de formació per al curs 2008-2009, amb continguts i objectius de caràcter més generals en relació

amb la tasca assessora. La seva durada va ser de 119 hores i per tant, adquirí la concepció de Curs d'Expert Universitari, considerat com a títol propi de la Universitat de les Illes Balears.

Els objectius que es varen plantejar per a aquest curs i que s'expliciten al Projecte del Curs d'Expert Universitari presentat per a la seva acreditació, són:

- Comprendre els vincles existents entre les polítiques educatives i la formació del professorat de tots els nivells del sistema educatiu.
- Interpretar la formació del professorat com a element clau de la qualitat de l'educació.
- Conèixer els models i els recursos formatius del professorat de les Illes Balears.
- Adquirir destreses i millorar les competències personals i professionals per a desenvolupar la tasca assessora.
- Analitzar la relació entre els objectius de la formació i els diferents tipus d'intervencions formatives.
- Conèixer, analitzar i valorar diverses modalitats i estratègies diverses en la formació del professorat.
- Conèixer teories, models, estratègies i instruments d'intervenció assessora.
- Analitzar les funcions de la intervenció assessora als centres educatius.
- Aprendre a estructurar i avaluar processos de canvi, assessorar-ne el desenvolupament i la implantació.
- Aprendre a desenvolupar estratègies de planificació i intervenció en l'àmbit de la formació.

Els continguts desenvolupats al llarg del curs es varen classificar en tres mòduls. A continuació presentam unes graelles resum amb els continguts treballats a cada mòdul, la modalitat en la qual s'han impartit i la durada:

MÒDUL I. L'educació al segle XXI i la formació permanent del professorat

El context educatiu actual. Noves tendències docents i noves tendències formatives.	Presencial	4 h
Breu història de la formació permanent del professorat. Models europeus i estatals.	Distància Presencial	2 h 2 h
La formació permanent dels professionals del sistema educatiu a les Illes Balears: organitzacions implicades, programes i resultats. Marc legislatiu actual.	Distància	4 h
L'aprenentatge adult. Teories de l'aprenentatge. Tipologia de participants.	Presencial	4 h
Les competències del docent.	Presencial	4 h
Disseny de la carpeta docent.	Presencial	4 h
Sessió de reflexió del mòdul I.	Presencial	3 h

Taula 21. Resum de continguts, modalitat i durada del mòdul I. Curs d'Expert en Formació de Formadors

MÒDUL II. Organització i gestió de la formació

Distribució de competències en la gestió de la formació. Marc actual a la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern Balear.	Distància	2 h
Detecció de necessitats i itineraris formatius.	Distància	4 h
Disseny, seguiment i avaluació de plans i programes.	Presencials	4 h
Objectius de la formació i tipologia d'intervencions formatives.	Distància	2 h
Modalitats formatives: metodologies que se'n deriven i estratègies formatives	Distància	2 h
Disseny curricular de la formació: programació de l'aprenentatge i anàlisi del grup d'aprenentatge; disseny d'activitats formatives: selecció i seqüenciació de continguts; metodologia i recursos.	Presencial	4 h
Avaluació de la formació: avaluació dels processos d'ensenyament-aprenentatge, instruments i tècniques. Transferència i impacte de la formació.	Presencial	8 h
Sessió de reflexió del mòdul II.	Presencial	3 h

Taula 22. Resum de continguts, modalitat i durada del mòdul II. Curs d'Expert en Formació de Formadors

MÒDUL III. Els professionals de la formació: perfils i competències professionals dels actors de la formació

Característiques del formador/la formadora eficaç. Les competències del formador.	Distància	4 h
Les competències interpersonals (autoconeixement, autoestima i autogestió). Gestió emocional del formador.	Presencial	8 h
Estratègies i tècniques de comunicació oral.	Presencial	4 h
Lideratge, coordinació i tutorització. Dinamització de grups.	Presencial	8 h
Gestió del temps.	Presencial	4 h
Treball pràctic sobre la pròpia intervenció.	Distància	8 h
Sessió de reflexió del mòdul III.	Presencial	3 h

Taula 23. Resum de continguts, modalitat i durada del mòdul III. Curs d'Expert en Formació de Formadors

Metodològicament, el curs es va desenvolupar al llarg de diferents accions:

- Temes presencials: són aquells desenvolupats de manera presencial per part d'un especialista en el tema.
- Temes a distància: són aquells que es varen desenvolupar a partir de l'aula *moodle*, de la qual se disposava per a la formació. En aquest cas el professorat va dissenyar per a l'alumnat un material teòric i una proposta d'activitats.
- Tutoritzacions: els alumnes varen disposar d'un tutor que va fer el seu seguiment al llarg del curs. També es va encarregar de l'avaluació de les activitats del curs i de la carpeta d'aprenentatge que varen lliurar els alumnes com a requisit de superació del curs.
- Sessions de reflexió: per tal de donar coherència al desenvolupament del curs, així com per la necessitat de compartir aprenentatges, reflexions, sensacions i experiències es varen dissenyar aquestes trobades guiades per part de la direcció del curs.
- Treball pràctic: l'alumnat en parelles havia de fer l'observació i avaluació d'una intervenció assessora i després dur a terme un assessorament entre iguals.

- Carpeta d'aprenentatge: a través d'aquesta eina l'alumnat va poder dur a terme un seguiment del seu propi procés d'aprenentatge i va evidenciar les seves millores i reflexions.

Finalment, cal destacar que amb aquesta acció formativa es va donar formació a un total de 61 persones, que varen rebre formació específica per al desenvolupament de la seva feina com a assessors de formació, i que només un 4% de l'alumnat matriculat va ser considerat no apte; la resta varen superar el curs satisfactòriament.

Quant a la valoració dels assistents d'aquesta acció formativa, d'acord amb el qüestionari administrat, la satisfacció general envers el curs fou alta. Veiem a continuació els resultats de la valoració:

Quan se'ls demana que qualifiquin el contingut de l'activitat, el 39,4% el qualifica com a molt bo, el 51,5%, com a bo, i un 9,1% el qualifica com a regular.

Prenent en consideració la valoració que es fa del professorat, un 24,2% el considera com a molt bo i un 72,7% el qualifica com a bo. Només un 3% el qualifica com a regular.

Quan es pretén avaluar l'organització, les dades reflecteixen que només un 6,1% la considera com a molt bona. Aquest fet contrasta amb el 27,3% que la valora com a regular. El 66,7% la valora com a bona. Aquestes dades conviden a una reflexió referent a l'organització del curs. Es considera que hi ha un alt percentatge de relativa insatisfacció: un 27,3% la valora com a regular.

Avaluant la documentació que s'ha proporcionat a l'alumne, passa com en el cas de l'organització: un 18,2% la considera regular, davant el 9,1% que la considera com a molt bona. Com a l'altre apartat, la majoria tendeix a puntuar com a bona la documentació rebuda. La dada que reflecteix aquest fet és que el 72,7% de subjectes han valorat com a bona la documentació rebuda.

Pel que fa a l'avaluació sobre l'aportació del curs a la formació de l'alumnat, un 57,6% expressa que ha estat molt interessant, enfront del 6,1%, que la qualifica de poc interessant. El 36,4% restant la qualifica com a interessant.

Es va demanar a l'alumnat que qualificàs numèricament la seva consideració global de l'activitat, i els resultats foren els següents: la nota més baixa va ser un 4 (3,1% dels subjectes), mentre que la nota més alta fou un 9 (25% dels subjectes). La nota més vegades repetida per a aquest curs ha estat un 8 (43,8% de l'alumnat). Un 21,2% d'alumnes el puntua amb un 7, i el 6,3% valora l'activitat amb un 6. La nota mitjana és de 7,7.

Per finalitzar l'apartat de valoració quantitativa, es demanava als alumnes que valorassin la durada de l'activitat, així com l'horari. Els resultats foren els següents:

Referent a la durada, el 12,1% considera el curs llarg, i el 3%, massa curt. Així doncs, una àmplia majoria, el 84,8%, valora la durada del curs com a adequada.

Quant a l'horari, el 96,9% considera que fou adequat, enfront del 3,1% que opinà que es va fer en un horari tardà.

A l'apartat qualitatiu del qüestionari, es demanava a cada alumne que anotàs els dos aspectes més negatius del desenvolupament de l'activitat i l'aspecte negatiu més vegades repetit ha estat que hi havia hagut una manca d'indicacions clares per a la feina.

Per contra, quan es demanà als alumnes que exposassin els dos aspectes més positius, els millor valorats pel grup foren el treball en equip i la qualitat dels ponents.

Amb vista a les properes edicions del curs, es va demanar quines temàtiques els agradaria tractar en properes activitats. Les respostes més expressades han foren: tècniques de comunicació oral, pràctica reflexiva i avaluació.

Per finalitzar el qüestionari, es va demanar que expresassin les seves observacions i els seus suggeriments, que foren:

- Molt positiu fomentar la consciència de grup d'assessors
- Ens ha ajudat a conèixer-nos tots una mica millor
- Bona oportunitat d'aprenentatge individual i entre iguals
- Enhorabona a tota l'organització, tutors i ponents pel treball realitzat i el tracte que hem rebut
- Enhorabona i gràcies per aquesta iniciativa.

10.1.2. Curs d'Expert Universitari en Formació de Formadors en la Intervenció en Centres

Aquest segon curs es va dissenyar com una continuació del primer, amb l'objectiu d'aprofundir en alguns aspectes, una vegada assentades unes bases comunes gràcies al primer curs. Aquest curs va rebre també la consideració de Curs d'Expert Universitari i, juntament amb el primer, conformaren el Curs d'Especialista Universitari en Formació de Formadors.

L'essència era incidir més sobre l'assessorament als centres i la innovació i autonomia educatives, totalment en línia amb el moment en què es desenvolupava el procés dels PIB de competències bàsiques als centres, dels qual hem parlat amb anterioritat. La durada total va ser de 109 hores, i el curs va tenir lloc durant l'any acadèmic acadèmic 2009-2010.

Segons el projecte presentat al Centre d'Estudis de Postgrau de la UIB per tal d'aconseguir el reconeixement del curs, els objectius que es pretenien aconseguir amb aquesta curs d'expert, es vinculaven, per una banda, a les competències bàsiques de l'assessor/l'assessora i, per l'altra, a la necessitat de saber donar suport als centres educatius en els seus projectes de formació, millora i innovació pedagògica; i eren:

- Concebre els centres educatius des de la perspectiva de les organitzacions que aprenen i estableixen processos de millora i d'innovació.
- Comprendre la complexitat organitzativa i els reptes educatius que els centres escolars han d'afrontar.
- Analitzar les funcions i el rol de la intervenció assessora als centres educatius.
- Aprendre a estructurar i avaluar projectes d'innovació o processos de millora, assessorar-ne el desenvolupament i la implantació.
- Interpretar i valorar situacions pedagògiques a través de la pràctica reflexiva i el treball en equip.
- Adquirir destreses i millorar les competències personals i professionals per a desenvolupar la tasca assessora.
- Fomentar la reflexió sobre la tasca de l'assessor/l'assessora i l'intercanvi d'experiències.

I els continguts varen ser distribuïts de la manera següent:

Presentació dels curs d'expert universitari Formació de formadors en la Intervenció en centres (3h)		
Presentació.	Presencial	15 min
Presentació participants; punt de partida i expectatives.	Presencial EVA ¹² : activitat fòrum]	30 min
Organització, materials, professorat, participants, avaluació prèvia, expectatives. Entorn EVA. Metodologia (tutories, fases presencials i a distància, etc.) i avaluació.	Presencial	45 min
Conferència inaugural: Situació actual de la innovació pedagògica als centres docents: tendències i experiències.	Presencial	1h 30 min

¹² EVA: Entorn Virtual d'Aprenentatge

MÒDUL I. Els centres docents i la innovació pedagògica (18 hores)		
Fases del processos d'innovació pedagògica. La formació com a suport i motor dels canvis i la innovació. El paper de l'assessor com a motor del canvi. Rol d'assessor i rol de formador.	Presencial	4 h
El centre docent com a context d'innovació: disseny d'actuacions, gestió de processos i avaluació.	EVA	6 h
Consolidació dels itineraris formatius dels centres. Transferència i impacte de la formació a l'aula.	Presencial	6 h
Sessió de reflexió i treball col·laboratiu	Presencial	2 h
MÒDUL II. Desenvolupament de les competències interpersonals de l'assessor/l'assessora (32 hores)		
Autoconeixement, autoestima i autogestió.	EVA	4 h
Empatia, assertivitat, dinàmica de grups i resolució de conflictes.	Presencial	6 h
Tècniques de comunicació oral.	Presencial	8 h
Gestió del coneixement i dels processos organitzatius. El treball en equip: cooperació i col·laboració.	Presencial + EVA	12 h (8 presencial + 4 EVA)
Sessió de reflexió i treball col·laboratiu.	Presencial	2 h
MÒDUL III. Didàctica de la intervenció assessora (20 hores)		
Estratègies metodològiques per a la pràctica reflexiva.	Presencial + EVA	12 h (8 presencial + 4 EVA)

Tècniques i instruments d'avaluació. Avaluació i autoavaluació de la intervenció assessora.	EVA	6 h
Sessió de reflexió i treball col·laboratiu.	Presencial	2 h
MÒDUL IV. Pràctica (36 hores)		
Pràctica sobre la intervenció assessora.	No presencial	30 h
Individual i en equip.	EVA	
Sessió de presentació i reflexió sobre la pràctica.	Presencial	3 h
Sessió de presentació i reflexió sobre la carpeta d'aprenentatge.	Presencial	3 h

Taula 24. Continguts, modalitat i durada del Curs d'Expert Universitari en Formació de Formadors en la Intervenció en centres.

Els aspectes metodològics coincideixen, gairebé en la seva totalitat, amb el Curs d'Expert Universitari en Formació de Formadors, tot i que la carpeta d'aprenentatge fou de caràcter grupal i la presentació del treball de les hores pràctiques es va fer a través d'un pòster que es va exposar en gran grup.

Aquest segon curs va comptar amb 62 matriculats, dels quals un 98% va ser considerat apte.

Pel que fa a la valoració de l'alumnat d'aquest curs, es va administrar un qüestionari, del qual n'extreim les dades següents:

El contingut de l'activitat es valora en un 39% com a molt bo, i en un 51,5% com a bo.

El professorat del curs fou valorat també de forma positiva en un 95%. Només un 5% dels participants el qualificà com a regular.

La documentació lliurada al curs és valorada en un 81% com a molt bona.

Els assistents (93,9%) consideraren que el curs resultà molt vàlid en relació amb allò que els va aportar a la pròpia formació. Només un 6,1% el va qualificar com a poc interessant.

Quant a la valoració global de l'activitat, avaluada de 0 a 10, cal destacar que la mitjana va ser d'un 7,78, la mediana 8 i la moda també 8.

Després l'alumnat va indicar els dos aspectes més negatius del desenvolupament de l'activitat, i els resultats més repetits foren la manca d'algunes indicacions més clares i la dificultat d'aparcar prop de l'edifici Sa Riera, on es realitzà el curs.

I pel que fa als aspectes positius, s'assenyalaren: les ponències i el treball en equip realitzat.

Respecte a les temàtiques que els agradaria treballar en properes activitats formatives les més assenyalades foren: tècniques de comunicació oral, pràctica reflexiva i avaluació.

Però també es va dedicar una sessió de reflexió a valorar alguns aspectes d'aquest procés formatiu, de la qual en va resultar una acta on s'expliciten els apunts següents:

Els aspectes assenyalats com a vàlids per incorporar a la pràctica són: la capacitat d'analitzar la pràctica docent; el coneixement de la pràctica reflexiva com a model de formació; l'eina del relat per poder plasmar per escrit les vivències i experiències; els coneixements teòrics construïts a partir de coneixements previs; la importància de fer feina en equip; el procés de categorització de conceptes; la recollida de documentació; la presa de

consciència de la feina com assessors, així com de la importància de l'avaluació.

Quant a què es pot aprofitar pel futur professional, es varen assenyalar: el fet de destriar i difondre bones pràctiques i de dedicar més temps a treure a la llum innovacions dels centres; aplicar el protocol de negociació; treballar dinàmiques de cohesió i millora de comunicació; utilitzar l'anàlisi de la pràctica docent per planificar accions formatives; aprofundir en la *redescripció*; aplicar estratègies de la pràctica reflexiva; treballar en equip; gestionar el coneixement i els programes organitzatius per tal de fer un bon diagnòstic del centre; dedicar més temps a la negociació i al compromís; incorporar tècniques d'assertivitat i empatia; aprendre a valorar i treure individualitats.

Una darrera qüestió plantejada feia referència a com se sentiren davant el procés de formació i pràctiques. Els resultats verbalitzats foren:

Sensacions positives:

- Ens hem sentit reafirmats en la nostra identitat professional.
- Ens hem sentit privilegiats per poder gaudir d'aquesta formació, que és molt aplicable. També ens hem sentit molt motivats i acompanyats pels companys i pel tutor.
- Hem sentit agraïment per la formació que hem rebut. També agraïm la formació en el treball d'equip i la coherència d'aquesta. Valoram l'esforç del SFPP i de l'ICE per la formació de qualitat que hem rebut. Ens hem sentit compromesos a treure el suc a aquesta formació.
- Hem notat que hem madurat respecte a la tasca assessora.
- Hem sentit que hi havia un continuïtat i aprofundiment del curs i hem estat més relaxats que durant el curs anterior.
- Des d'Eivissa ens hem sentit més considerats, gràcies a la formació que hem rebut allà.
- Sensació que hem après més coses de les que som conscients.

Sensacions negatives:

- Una mica desorientats perquè no tenim clars els criteris d'avaluació.
- També estàvem una mica desorientats perquè mancava un guió clar de què havíem de fer.
- Al principi ens hem sentit aclaparats i cansats però després hem convertit aquestes sensacions en objectius de feina.
- Ens mancava entusiasme durant la part teòrica però la implicació va anar creixent a mesura que posàvem en pràctica la teoria apresada al principi.
- Al principi ens sentíem desorientats i ofegats per la quantitat de teoria però al final hem quedat satisfets.

Recuperarem aquestes i altres sensacions verbalitzades a les entrevistes en els capítols posteriors d'anàlisi de dades.

10.1.3. Curs de Formació de Formadors, Iniciació

Aquest curs de Formació de Formadors. Iniciació, va tenir una durada de 30 hores, per tant no es pot equipar als anteriors en quant a aprofundiment. Concretament aquest curs pretenia posar a l'abast de les persones que per primer cop exercien tasques d'assessorament en formació un recurs formatiu des de paradigmes reflexius i sociocrítics.

Com ja hem dit, va tenir una durada de 30 hores i se'n varen realitzar dues edicions, una al 2008-2009 i l'altra al 2009-2010.

Els objectius que es plantejaren i s'especificaren a la guia del curs foren:

- Comprendre els vincles existents entre les polítiques educatives i la formació del professorat de tots els nivells del sistema educatiu.
- Interpretar la formació del professorat com element clau de la qualitat de l'educació.

- Conèixer els models i els recursos formatius del professorat de les Illes Balears.
- Conèixer, analitzar i valorar diverses modalitats i estratègies diverses en la formació del professorat.
- Conèixer teories, models, estratègies i instruments d'intervenció assessora.

I els continguts desenvolupats:

- Noves tendències docents i noves tendències formatives
- Breu història de la formació permanent del professorat
- Modalitats formatives: concepte, característiques i contextualització
- Objectius de la formació i tipologia d'intervencions formatives
- Detecció de necessitats i itineraris formatius
- Les competències del docent i de l'assessor
- Tècniques de comunicació oral
- Taula rodona: la funció dels assessors i assessores de formació

El curs es va estructurar a partir de diferents eines metodològiques: temes presencials, temes a distància i tutoritzacions, les tres en la mateixa línia que en els dos cursos anteriors.

Pel que fa a la valoració dels assistents –realitzada a partir de les dades d'ambues edicions-, els resultats són molt positius, igual que ha passat en els cursos anteriors:

El 100% dels assistents va valorar-ne els continguts com a bons o molt bons, el mateix que va passar amb el professorat. D'altra banda, un 5,6% dels matriculats va qualificar la documentació lliurada com a regular i el 100% va considerar que l'aportació del curs a la seva formació va ser bona o molt bona.

En aquesta valoració, la mitjana va ser de 7,63; la mediana 7,5 i la moda 7.

Els assistents varen valorar els dos aspectes més negatius del desenvolupament de l'activitat: el termini utilitzat pels tutors per a corregir les tasques (setmanes després de lliurar-los) i la dilatació del curs en el temps.

I, els dos aspectes més positius: la qualitat dels ponents i els temes tractats.

Respecte a les temàtiques que els agradaria tractar en properes activitats, varen assenyalar: l'aprofundiment en el *portafoli* i la pràctica reflexiva.

10.1.4. Seminari Treball en equip al CEP: transferència i impacte

Una vegada finalitzats els dos cursos d'Expert i per tal de continuar amb el procés formatiu engegat, es va crear aquest Seminari, que es va desenvolupar a cada un dels CEP de les Illes Balears, a través de tres trobades presencials i el funcionament d'una aula *moodle*.

Aquest seminari es va desenvolupar entre el març i el desembre de 2011, per tant, a cavall entre dos cursos acadèmics, i va tenir una durada de 25 hores.

Els objectius d'aquest seminari varen ser (Barceló et al., 2011):

- Facilitar la reflexió sobre el procés de formació rebut per part dels assessors dels CEP i sobre la transferència al seu lloc de treball.
- Potenciar el treball col·laboratiu de tot l'equip d'assessors a partir del disseny d'un model formatiu comú.
- Iniciar el disseny d'estratègies de treball en equip i de formació entre iguals en el marc del projecte de CEP.
- Realitzar una proposta de pla d'acció i de millora de forma coordinada entre tots els CEP.

Per tal d'aconseguir-ho es va treballar a través d'aquests continguts:

- La transferència de la formació rebuda aquests darrers anys.

- El treball col·laboratiu. Estratègies de treball en equip.
- Models de formació comuns.
- Valoració de la transferència i de l'impacte de la formació rebuda en el context professional.

A partir de les conclusions de cada un dels CEP al llarg del seminari es va establir un Pla d'Actuació Comú entre tots els centres que constitueix la proposta i conclusió final i que es resumeix en els següents gràfics (Oliver, Rosselló, & De la Iglesia, 2012)



Figura 8. Dissenyar un Pla Estratègic. (Oliver, Rosselló, & De la Iglesia, 2012)

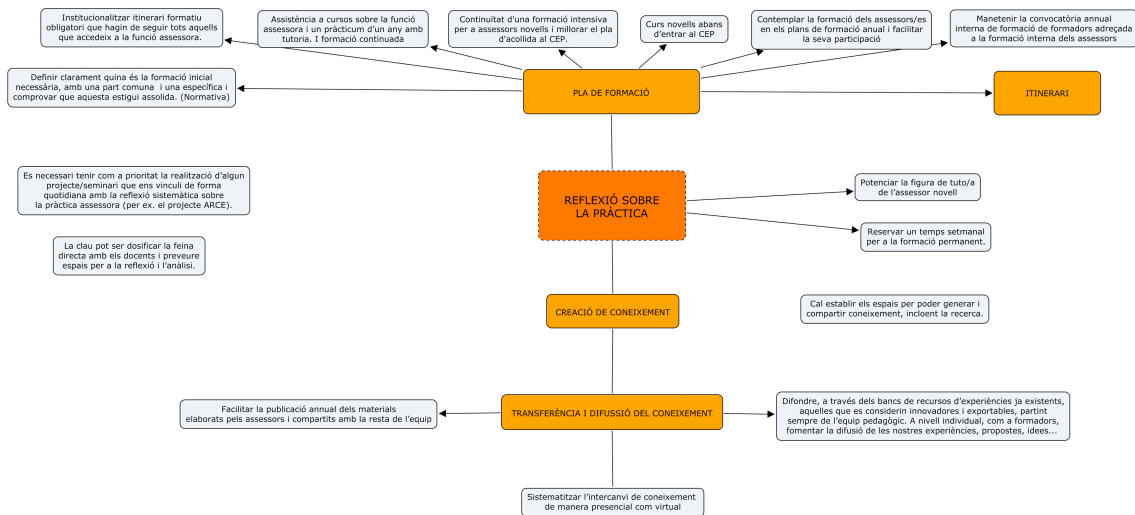


Figura 9. Reflexionar sobre la pràctica. (Oliver, Rosselló, & De la Iglesia, 2012)

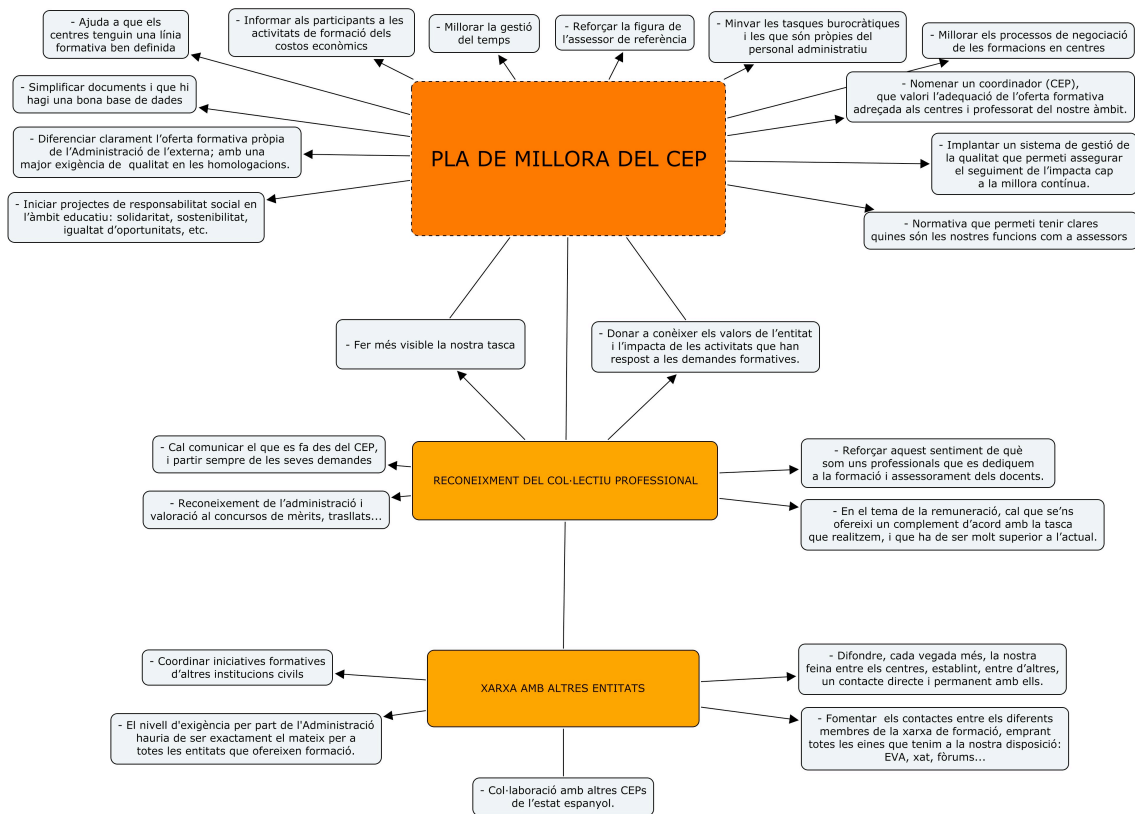


Figura 10. Desenvolupar un Pla de Millora. (Oliver, Rosselló, & De la Iglesia, 2012)

Com s'observa al gràfic, es posen sobre de la taula infinitat de propostes de millora, que se situen al voltant de tres grans eixos: El Pla Estratègic de

l'Administració quant a la formació permanent del professorat no universitari, el Pla de Formació centrat en la reflexió sobre la pràctica als centres i el desenvolupament d'un pla de millora a nivell de CEP, que indubtablement passa pel reconeixement del col·lectiu professional i de crear xarxes de col·laboració amb altres entitats.

DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE L'ESTUDI

1. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

Fins aquest moment s'ha realitzat una revisió teòrica dels aspectes relacionats amb la investigació que es presenta. La formació permanent del professorat no universitari, els assessors i assessores de formació de les Illes Balears, les competències bàsiques, els centres de professors i la formació de formadors, han ocupat el marc teòric analitzat en els punts anteriors, apartats que són indispensables per comprendre, donar sentit i acompanyar la present investigació.

La selecció d'aquest marc teòric s'ha realitzat a partir de les aportacions d'autors rellevants, que actualment treballen en el camp de la formació del professorat i l'assessorament. Les parts del marc teòric han estat seleccionades de manera que l'estudi quedi ben contextualitzat i sostingut en un entremat conceptual ben articulat.

El disseny d'aquesta investigació s'estructura en les parts següents: presentació de la metodologia de treball que hem desenvolupat, descripció i presentació de la mostra objecte d'estudi i de l'instrument de recollida de dades, anàlisi de les dades i exposició dels resultats recollits. Finalment, acabam amb una visió global dels resultats i unes conclusions de tot el procés de recerca realitzat.

La justificació d'aquest estudi rau en la importància d'esbrinar el perfil i les funcions actuals dels assessors i assessores de les Illes Balears, en un moment en què part de la seva tasca varia, a causa de la necessitat d'intervenir en centres en l'àmbit de les competències bàsiques. A més, per primera vegada aquest col·lectiu ha rebut una formació específica relacionada amb la seva funció assessora.

Per tant, aquesta investigació s'ha centrat en els assessors i assessores de les Illes Balears que han participat en aquests processos formatius i que han accedit a participar en l'estudi.

Així, els objectius que emmarquen la investigació són:

1. Definir quin és el perfil personal i professional dels assessors de les Illes Balears i quina ha estat la seva trajectòria i incorporació als CEP.
2. Esbrinar quines funcions i competències desenvolupen els assessors de formació i com les autovaloren, així com quin és el pes que té aquesta feina per a ells.
3. Descriure el context de feina dels assessors a cada un dels CEP.
4. Descriure l'experiència de formació en centres sobre la temàtica de competències bàsiques.
5. Esbrinar quin ha estat el nivell de satisfacció i aprofitament dels assessors de la formació rebuda i les necessitats formatives expressades.

Representats gràficament a partir del següent mapa conceptual:

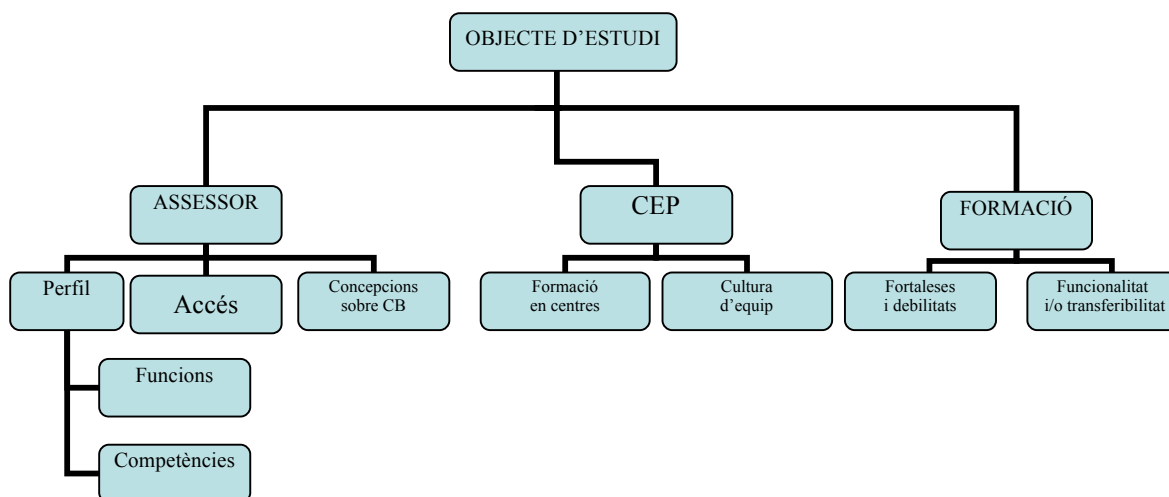


Figura 11. Representació gràfica dels objectius d'estudi

En aquest marc, es pretén donar resposta a les següents preguntes de recerca, a partir del procés de recerca desenvolupat:

1. Els assessors i assessores de les Illes Balears són un col·lectiu heterogeni quant a perfil personal i professional ?
2. La trajectòria dels assessors dels CEP està lligada a la seva història com a mestres? Com és el seu accés al CEP ?
3. Quines funcions, tasques i competències inclou el treball de l'assessor ?
4. El context de feina ve marcat per l'organització del CEP i la seva pertinença a un o altre CEP ?
5. La formació en centres sobre competències bàsiques ha implicat un canvi de model d'assessorament ?
6. La formació rebuda pels assessors respon a una necessitat expressada del col·lectiu. Ha tengut impacte sobre ells com a professionals ?

Establertes aquestes preguntes i després d'haver fet una revisió bibliogràfica del tema, se'ns va plantejar que la metodologia qualitativa era l'opció més adequada, d'acord amb els principis generals assenyalats per Taylor (1990), tot tenint en compte els treballs clàssics de (Bogdan & Biklen, 1982; Denzin & Lincoln, 1994; Goetz & LeCompte, 1988):

1. Inductivitat de la investigació qualitativa. Les dades recollides són comprensions d'una realitat determinada. Flexibilitat en el disseny de la recerca.
2. El context i els subjectes són entesos des d'una perspectiva holística.
3. Els investigadors interactuen amb els subjectes de forma natural dins el seu propi context.
4. S'intenta comprendre la realitat dels subjectes dins el seu propi context.
5. Tots els aspectes poden ser objecte d'estudi, no es pot considerar res ja sobreentès.
6. Així, totes les perspectives són importants. Es tracta d'una comprensió detallada de les perspectives d'altres persones.
7. Humanisme del mètode; aquest mètode influeix en la manera com veim les persones.
8. Els investigadors són qui donen validesa a la seva recerca, en la mesura que s'assegura una relació estreta entre les dades i allò que la gent realment diu i fa.

9. Tots els escenaris i subjectes són dignes d'estudi; no se n'ha de descartar cap aspecte.
10. Els mètodes estan al servei de la recerca, la persona que investiga es regula per unes orientacions però no n'és un esclau, sinó que els emprà d'acord amb les seves necessitats.

Dins la metodologia qualitativa hi ha infinitat d'estratègies metodològiques per a la recollida de dades que han de fonamentar la recerca. Una vegada estudiades i comparades valorant-ne avantatges i inconvenients, a partir de la revisió de diferents autors i els seus treballs - (Strauss & Corbin, 1998; Taylor & Bogdan, 1990; Vallés, 1997)- vàrem determinar com a instrument fonamental per a la recollida de dades, l'entrevista semiestructurada, que va ser complementat amb l'anàlisi de les sessions d'un seminari del seminari de Treball en equip al CEP¹³: transferència i impacte i la revisió de documentació pròpia dels assessors i dels CEP. Les diferents tècniques ens han permès dur a terme una triangulació de dades.

Cook & Reichart (1986) entre molts altres, advoquen per un ús complementari de diverses tècniques d'investigació, fent-ne una combinació. És, com assenyala Oppermann (2000), una triangulació de dades que, entre d'altres, possibilita evitar biaixos.

La triangulació de dades, segons Olsen (2004) ens permet fer una anàlisi de les dades recollides des de diferents fonts d'informació i així analitzar la situació des de diferents angles; és des d'aquesta perspectiva és des d'on hem plantejat la triangulació.

Totes aquestes dades recollides amb els diferents instruments han estat tractades amb el programa QSR N-Vivo, un software específic per a l'anàlisi de dades qualitatives.

¹³ Aquest seminari ha suposat la fase final de la formació de formadors que han rebut els assessors. S'han dut a terme tres sessions a cada un dels CEP durant l'any 2011. Se'n pot obtenir més informació a l'apartat 10 del marc teòric.

El procediment dut a terme per a l'anàlisi de dades ha estat: inicialment es va dur a terme una categorització de la informació extreta de la documentació disponible; a continuació es va estructurar la informació d'acord amb les hipòtesis de partida, creant models de relació per tal de poder comprendre la realitat estudiada. Finalment férem l'anàlisi de les dades, tot contrastant-les constantment amb els models per tal de complementar i documentar la recerca.

Els resultats que es presenten pretenen possibilitar l'extracció d'algunes conclusions que puguin ajudar a determinar de manera més acurada el perfil, les funcions i les competències de l'assessor, analitzar el funcionament dels CEP i dels equips que els formen, determinar l'estat de la qüestió de la concepció de les competències bàsiques per part d'un col·lectiu determinat com són els assessors i, finalment, valorar les primeres accions formatives específiques per als assessors que s'han posat en funcionament a la nostra comunitat autònoma.

2. ENFOCAMENT METODOLÒGIC

L'estudi que presentam, com ja hem assenyalat, s'emmarca en la metodologia qualitativa, concretament se situaria dins el paradigma interpretatiu. El nostre objectiu és capturar les dades sobre les percepcions dels subjectes que actualment són dins el context d'estudi, és a dir, els assessors i assessores de formació de les Illes Balears que treballen als CEP des del curs 2009 i fins al 2011.

Aquesta és una de les característiques que apunta Stake (1995) citat a Ballester (2004) sobre la metodologia qualitativa, d'entre les altres dues -que són el paper personal que adopta l'investigador, qui interpreta les dades recollides i que l'investigador no descobreix, sinó que construeix coneixement-. Evidentment, existeixen infinitat d'autors que parlen de les característiques de la metodologia qualitativa, però hem seleccionat aquest perquè ho exposa d'una manera clara i totalment coherent amb la manera de fer que hem dut a terme al llarg d'aquest estudi, amb la pretensió última de poder aportar coneixement sobre un col·lectiu de la comunitat educativa, fins a aquest moment, gairebé desconegut en el nostre context.

El procés metodològic dut a terme en aquesta investigació qualitativa ha estat distribuït en quatre fases: Preparatòria, Treball de camp, Anàlisi i Informativa, d'acord amb l'esquema de procés plantejat per Ballester (2004):

1. Fase preparatòria

Aquesta fase va consistir en la planificació dels aspectes fonamentals de la investigació. Aquesta fase ha estat clau en el disseny de l'estudi i en els resultats consegüents. Trobam en aquesta primera etapa dos moments importants:

- Definició del problema: després d'haver participat en el procés de formació que han rebut els assessors de les Illes Balears (Curs d'Expert Universitari en Formació de Formadors; Curs d'Expert Universitari en Formació de

Formadors en la Intervenció en Centres; Curs de Formació de Formadors Iniciació i Seminari de Treball en Equip al CEP: Transferència i Impacte); es va detectar una necessitat de coneixement de la figura d'assessor de formació de les Illes Balears i del seu context. A això cal afegir-hi una motivació personal per seguir treballant amb l'equip de feina amb el qual s'havia invertit una alta quantitat d'esforços i en les accions formatives rebudes de l'any 2008 al 2011. En aquest context sorgeixen les hipòtesis de partida com a punts sobre els quals ens agradaria poder investigar i, posteriorment acumular coneixements.

Les raons que justifiquen la necessitat d'aquest estudi són:

- La inexistència d'estudis semblants en el panorama illenc fins al moment.
 - La inversió de temps, esforç i recursos abocats en la formació oferida a l'assessor de formació permanent de les Illes Balears.
 - La importància que assumeix la figura de l'assessor en el moment en què, a les illes, s'iniciava la temàtica de les competències bàsiques.
 - El canvi de rol que assumeix l'assessor i, per tant, la transferència de coneixement.
 - La possibilitat d'aprendre dels assessors de formació permanent de les Illes Balears com un col·lectiu proper a nostres funcions dins l'ICE, des de l'admiració en la tasca de fer formació en centres.
- Selecció de la metodologia i disseny de la investigació. Una vegada establertes les preguntes de recerca es va engegar un procés de reflexió sobre la metodologia més adient per aconseguir els objectius plantejats. Donades les característiques de les preguntes inicials a estudiar, així com les de la mostra i dels propis interessos, vàrem decidir que la metodologia qualitativa era la que més d'adaptava a les nostres necessitats i que ens possibilitaria aprofundir més en el camp d'estudi.

És en aquest punt quan es defineix que el context en el qual es realitzarà l'estudi serà les Illes Balears, a Mallorca, Menorca i Eivissa. Així com hem

vist al marc teòric, els diversos CEP presenten matisos i trets d'identitat propis, intuïrem que el context podria condicionar, en ocasions, la perspectiva de l'assessor sobre les diferents preguntes de recerca plantejades.

També en aquesta fase del procés es determina un cronograma, així com les fases del procés de recerca, distribuït per etapes:

1. Revisió bibliogràfica sobre el tema a desenvolupar per fonamentar les hipòtesis de partida, contextualitzar conceptualment la investigació i disposar del coneixement necessari per seleccionar la mostra i construir l'instrument de recollida de dades. Val a dir que aquesta fase ha estat transversal a tot el procés, perquè l'actualització bibliogràfica ha estat imprescindible.
2. Construcció de l'instrument de recollida de dades, que en aquest cas ha estat, fonamentalment, una entrevista semiestructurada, per tant es va tractar d'elaborar un guió que recollís els temes interessants a tractar.
3. Disseny del procés de negociació. Es planteja una negociació inicial on presentar el projecte a l'equip amb el doble objectiu d'aconseguir permís i suport per dur endavant el projecte, així com generar actituds positives i de progressiva implicació entre tots els participants. (Rosselló, 2002).
4. Planificació de les entrevistes i dels seminaris als CEP, comptant amb les limitacions dels desplaçaments a Menorca i Eivissa, la disponibilitat dels entrevistats i l'organització del CEP com a institució que havia de possibilitar les trobades, d'aproximadament una hora de durada.
5. Recull de documents per a l'anàlisi. Com assenyala Eisner (1998) citat per Ballester (2004) les gravacions i els documents freqüentment revelen allò que les persones no dirien o no poden dir. D'aquesta manera, i amb l'objectiu de complementar i contrastar les entrevistes com a font d'informació, durem a terme un recull de documentació dels CEP.

6. Anàlisi de dades. Una vegada dut a terme tot el procés de recollida d'informació procedirem a la construcció de categories i del sistema d'anàlisi..
7. Redacció de l'informe. Aquesta és la passa final, que suposa plasmar en un paper la fonamentació teòrica que sustenta aquest estudi, el procés de recerca desenvolupat, els resultats obtinguts, així com l'anàlisi i posteriors conclusions.

2. Fase de treball de camp

Aquesta fase ha estat la més dinàmica i la que ens ha permès gaudir més, ja que situar-se en el cap de treball per dur a terme la recollida de dades ha suposat el contacte amb els assessors, que ha portat implícit un enriquiment personal gràcies a les relacions que hi hem establert i la seva disponibilitat a la participació i col·laboració en l'estudi. En veurem un cronograma més endavant, però hem d'apuntar que aquesta etapa es divideix en dos grans moments:

- Negociació i accés al camp d'investigació. Donat que els subjectes que han estat objecte d'estudi en aquesta investigació són assessors i assessores de la xarxa de formació de les Illes Balears, i per tant funcionaris de l'administració pública, abans d'iniciar l'estudi vàrem demanar permís a la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat del Govern de les Illes Balears (annex 2). Quan n'obtinguérem el vistiplau, vàrem enviar una carta a tots els directors de CEP per acordar un espai temporal i físic per dur a terme el procés de negociació amb els assessors. Segons Rosselló (2002) aquestes reunions inicials són vitals com a primera experiència del rol que assumirà l'investigador i en la manera com es desenvoluparà el procés de presa de decisions en el grup.

Per a la negociació vàrem elaborar tres contractes de confidencialitat: un per a les entrevistes, un altre per als seminaris i el darrer per a l'anàlisi de documentació, ja que es va possibilitar la participació només a una de les parts de l'estudi. Aquests contractes, que s'inclouen a l'annex 3, recullen els

punts següents: el mètode d'investigació, la confidencialitat de les dades, l'accés i divulgació de les dades d'investigació, el maneig de la informació i els compromisos dels participants. Disposam de tots els contractes emplenats i signats de cada un dels subjectes que ha participat en l'estudi.

L'accés al camp d'investigació es va fer en forma de visita a tots els CEP – excepte Formentera-, on es varen desenvolupar les entrevistes i les sessions del seminari.

- Recollida sistemàtica de dades i informació. Les entrevistes que, creim, han estat la font més potent d'informació es varen desenvolupar d'acord amb un guió prèviament establert; les entrevistes es varen dur a terme de manera individual, a un espai tranquil i sense més persones presents que l'entrevistat i l'entrevistadora, d'acord amb un guió establert. Com a mitjana es pot dir que les entrevistes han tengut una hora de durada; han estat enregistrades amb àudio i posteriorment transcrits (annex 4). La transcripció realitzada ha estat literal, sense realitzar cap tipus de correcció. Pel que fa als seminaris, també han estat enregistrats amb una gravadora i posteriorment transcrits de manera literal. La recollida de documentació per a l'anàlisi s'ha realitzat a través de les pàgines web dels CEP o bé sol·licitant prèviament als subjectes la documentació emprada i citada.

3. Fase d'anàlisi

Aquesta darerra fase es caracteritza pel tractament, anàlisi i reflexió sobre les dades recollides i s'ha desenvolupat al llarg de tres etapes:

- Transformació i reducció de dades. La primera transformació de dades realitzades va ser la transcripció en text dels documents d'àudio, ja que el tractament de les dades en format text ens resultava més manejable. La reducció de dades es va poder fer gràcies al tractament de les entrevistes, de les sessions del seminari i de la documentació a partir de software N-Vivo. En vàrem fer una categorització dels punts d'anàlisi que ens interessava treballar i que responien a les hipòtesis de l'estudi.

- Preparació d'esquemes i anàlisi de continguts. Abans de plantejar l'anàlisi de continguts es varen crear les categories d'anàlisi construïdes en el projecte d'investigació i enriquides a la fase de treball de camp i en la revisió bibliogràfica (Rodríguez, Gil, & García, 1996). Després vàrem plantejar esquemes i mapes conceptuals, en els quals vàrem intentar establir totes les categories d'anàlisi. Tot i les previsions, posteriorment i com passa gairebé a tots els processos de recerca, varen aparèixer categories emergents, que no inicialment no prevèiem. Les categories responen a les característiques determinades per Rodríguez et al. (1996) d'exhaustivitat, exclusió mútua, únic principi classificatori, objectivitat i pertinença.

L'anàlisi dels continguts es va fer a nivell semàntic, fent ressó en el sentit de la paraula pels paràgrafs on es troben; prenent com a unitat de context aquests paràgrafs i així poder comprendre el sentit que els entrevistats donen a les paraules.

L'anàlisi de dades s'ha dut a terme, com ja hem esmentat, mitjançant N-Vivo, que ens va permetre classificar i categoritzar la informació i els nodes a treballar, codificar el material d'acord amb l'arbre de nodes establerts, explorar el material amb preguntes de cerca i fer una anàlisi i interpretació dels continguts del material explorat. Aquesta codificació ha consistit a assignar a cada unitat un indicatiu propi de la categoria en la qual s'inclou. (Rodríguez et al., 1996)

- Interpretacions i discussions dels resultats. Els resultats obtinguts varen ser analitzats i contrastats amb el marc teòric que suporta aquest estudi, d'acord amb les qüestions derivades de l'anàlisi de resultats.

4. Fase informativa

Finalment, es va dur a terme l'elaboració i presentació dels resultats. Aquesta fase correspon a la redacció d'aquest mateix text, que pretén intentar reflectir el procés desenvolupat i els resultats obtinguts de la manera més clara i explícita possible.

Vegeu-ne el cronograma de manera gràfica:

TASQUES	MESOS DE L'ANY 2010											
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
Disseny de l'estudi	■	■	■									
Recerca bibliogràfica				■	■	■	■	■	■	■	■	■
Construcció de l'instrument				■								
Elaboració del marc teòric							■	■	■	■	■	■
Negociació amb els subjectes					■	■						
	ANY 2011											
Entrevistes als subjectes		■	■		■	■				■	■	
Assistència i enregistrament del Seminari Transferència i Impacte					■	■				■	■	
Recollida de documents per fer-ne l'anàlisi											■	■
	ANY 2012											
Transcripció d'entrevistes i sessions de seminari	■	■										
Categorització de dades			■	■								
Anàlisi i interpretació de dades					■	■						
Redacció i revisió de l'estudi							■	■	■			

Figura 12. Cronograma de l'estudi

Conscients de l'existència de detractors d'aquest enfocament metodològic (Durkheim, E. (1978); Weber, M. (1982) o Wilson, T.P. (1990), entre altres), així com de les limitacions que du implícites, per a nosaltres ha resultat la manera de fer més coherent amb les preguntes de recerca plantejades, amb la mostra i amb la pròpia manera de fer i entendre la realitat educativa.

3. MOSTRA

La població d'aquest estudi està formada pels assessors i assessores de formació de les Illes Balears, el perfil i les funcions dels quals ja hem definit a nivell teòric en apartats anteriors.

La població dels assessors i assessores de les Illes Balears durant el curs 2010-2011, any acadèmic en el qual es du a terme la recollida de dades, està formada per 62 subjectes.

Durant el procés es varen perdre 6 subjectes que, inicialment, formaven part de l'estudi però que varen deixar d'exercir d'assessors i assessores durant el curs i, per tant, varen deixar de formar part de la mostra de l'estudi.

En aquest estudi s'ha optat per un mostreig estructural definit a partir de les següents unitats:

- Representativitat en la mostra d'assessors de cada un dels CEP. No es disposa de cap subjecte del CEP de Formentera per diverses raons: perquè cap dels assessors d'aquest CEP va participar en els cursos de formació de formadors, per les seves dimensions i per les dificultats de desplaçament que implica visitar l'illa.
- Representativitat d'assessors i assessores de cada un dels àmbits als quals pertanyen les assessories dels CEP: Educació infantil; Educació primària; Atenció a la diversitat; Educació secundària: àmbit científic i tecnològic; Educació secundària: àmbit lingüístic; Llengües estrangeres; Tecnologies de la informació i la comunicació; Formació professional; i n'exceptuam altres assessories amb perfils complementaris a les línies prioritàries i/o programes de la Conselleria d'Educació i Cultura, ja que només hi havia una persona en aquesta situació i no va accedir a participar en l'estudi.
- Representativitat d'assessors amb experiència assessora diversa, classificats per anys que duen desenvolupant la tasca al CEP.
- Representativitat d'assessors i assessores que hagin cursat algunes de les següents accions formatives: Expert Universitari en Formació de

Formadors; Expert Universitari en Formació de Formadors en la Intervenció en Centres; Formació de Formadors Iniciació.

Una vegada definides les unitats de mostreig, es varen convidar els subjectes objecte d'estudi a participar-hi, i 17 persones varen rebutjar la invitació a participar de l'entrevista com a instrument principal de recollida de dades. Així, resultà una mostra de 39 assessors i assessores de les Illes Balears. Creim important destacar que als seminaris varen participar tots els assessors i assessores de formació presents als CEP i que obtinguérem permís per analitzar documentació pedagògica personal de 30 assessors i assessores.

Gràficament, la mostra es representa de la manera següent:

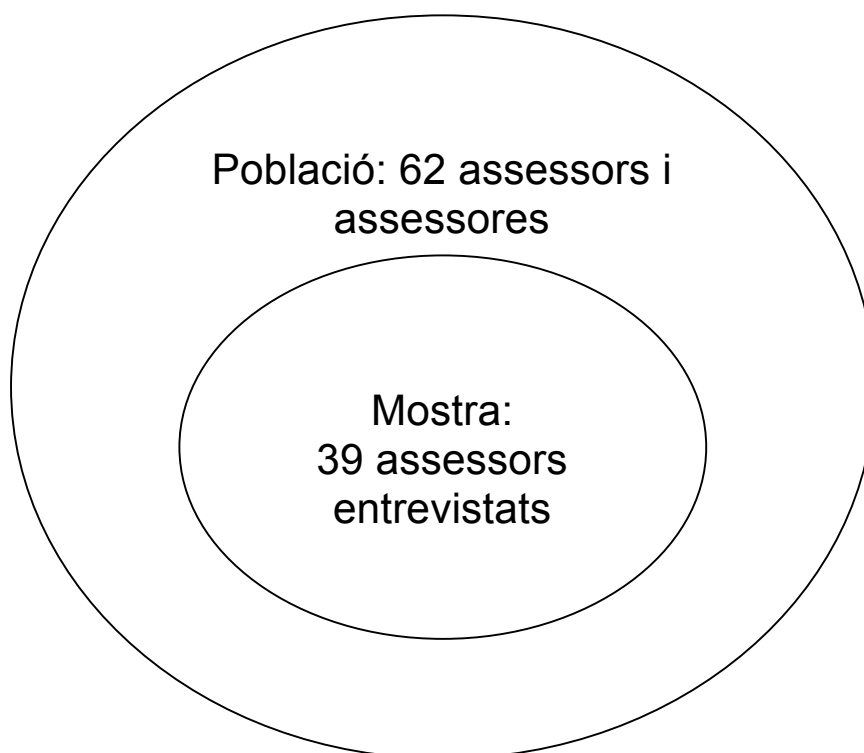


Figura 13. Representació gràfica de població i mostra d'estudi

Vegem la distribució de la mostra d'acord amb les unitats de mostreig.

Distribució de la mostra per CEP¹⁴:

CEP	Nombre total d'assessors ¹⁵	Nombre d'assessors participants en l'estudi	Director participant	Total de participants en l'estudi
CEP de Manacor	9	8	1	9
CEP de Menorca	9	3	1	4
CEP de Palma	20	12	1	13
CEP d'Eivissa	9	7	1	8
CEP d'Inca	7	4	1	5

Taula 25. Distribució de la mostra d'estudi per CEP.

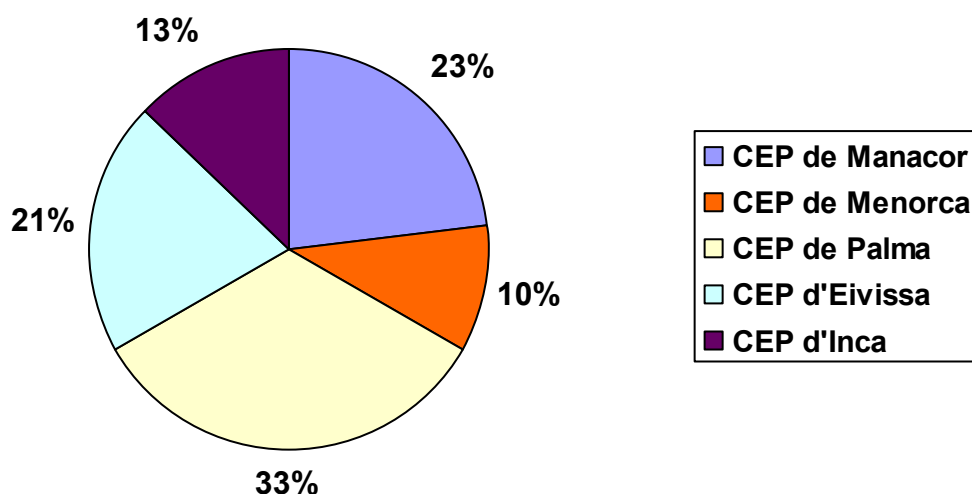


Figura 14. Representació gràfica de la distribució de la mostra per CEP

Amb aquestes dades consideram que la mostra és rellevant pel que fa a la presència dels CEP de les Illes Balears.

Una altra de les unitats de mostreig seleccionada és la presència d'assessors i assessores de tots els àmbits que marca la normativa dels CEP. En l'estudi, la rellevància dels àmbits es veu reflectida de la manera següent:

¹⁴ Al CEP de Menorca és on es perden més subjectes a causa dels canvis en l'equip.

¹⁵ A aquest nombre total ja li hem restat els subjectes perduts al llarg del procés. Aquest total inclou el director o directora del CEP

	CEP de Manacor	CEP de Menorca	CEP de Palma	CEP d'Eivissa	CEP d'Inca	TOTAL per àmbit
Educació Infantil	1	1	2	1	1	6
Educació Primària	1	1	1	1	0	4
Educació secundària, àmbit social i lingüístic	1	0	1	1	1	4
Educació secundària, àmbit científic i tecnològic	1	0	2	1	1	5
Atenció a la diversitat	1	0	1	1	1	4
Tecnologies de la informació i la comunicació	1	0	2	1	0	4
Formació professional	1	0	2	0	0	3
Llengües estrangeres	1	1	1	1	0	4
Direcció del CEP ¹⁶	1	1	1	1	1	5

Taula 26. Distribució de la mostra d'estudi per assessories.

Vegem gràficament la distribució de la mostra per assessories:

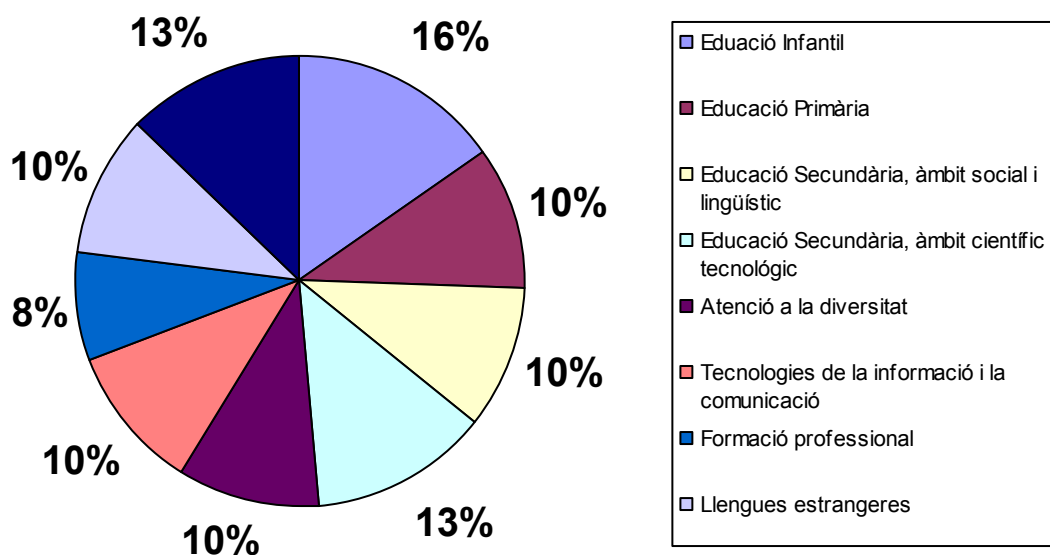


Figura 15. Representació gràfica de la distribució de la mostra per assessories.

¹⁶ Tot i que la direcció no és una assessoria, sí és una condició específica d'un subjecte no assignat a cap assessoria i hem considerat important reflectir-ho.

Com es pot observar, excepte l'àmbit «altres», a la mostra s'han inclòs tots els àmbits marcats per normativa.

Respecte als anys d'experiència assessora com a unitat de mostreig, hem establert tres grups¹⁷: de 0 a 5 anys d'experiència assessora; de 5 a 10 anys i, finalment, el grup dels assessors o assessores amb més de 10 anys d'experiència. La direcció dels CEP no ha estat inclosa entre aquests subgrups, sinó tractada de manera aïllada pel pes que té en les seves funcions.

	Anys experiència Direcció	0-5 anys	5-10 anys	Més de 10 anys
CEP de Manacor	14	5	1	2
CEP de Menorca	6	1	2	0
CEP de Palma	3	7	5	0
CEP d'Eivissa	4	4	2	1
CEP d'Inca	3	2	1	1
TOTAL		19	11	4

Taula 27. Distribució de la mostra per anys d'experiència assessora.

Gràficament, en podem veure la distribució a continuació -exceptuant els anys de direcció-:

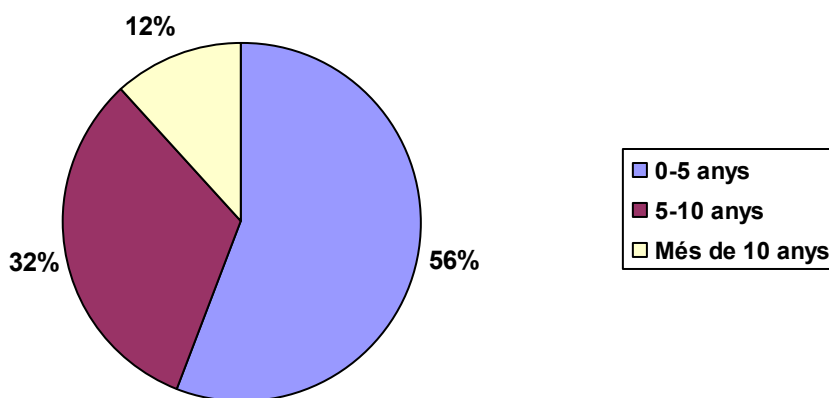


Figura 16. Representació gràfica de la distribució de la mostra anys d'experiència assessora.

¹⁷ Aquestes franges d'anys d'experiència docent han estat considerades com a tal partir dels estudis de C. Marcelo (2000) i altres autors com Vaillant (2000) o Feixas (2002).

Com es pot observar, es compta amb assessors i assessores amb diferents graus d'experiència; la majoria (56%) és considerada com a novell, seguida del 32% de la franja intermitja i, finalment, amb un 12%, els experimentats, encara que disposam de pocs subjectes amb més de 10 anys d'experiència assessora, però aquest no és un tret propi de la mostra sinó de tot el col·lectiu dels assessors i assessores de les Illes Balears.

Per últim, la darrera unitat de mostreig fa referència a les accions formatives específiques, en què han participat els assessors.

	Curs d'Expert en Formació de Formadors	Curs d'Expert en Formació de Formadors en la Intervenció en Centres	Curs de Formació de Formadors. Iniciació
CEP de Manacor	8	7	1
CEP de Menorca	3	3	1
CEP de Palma	5	7	6
CEP d'Eivissa	5	6	1
CEP d'Inca	4	4	1

Taula 28. Distribució de la mostra segons la formació gaudida.

Aquests nombres fan referència només a la mostra, incloent els directors, no a la totalitat dels assessors i assessores dels CEP; no n'hem extret el total, perquè realitzar un curs no és exclouent de realitzar els altres. De la mostra, hi ha dues persones del CEP de Palma que no han rebut cap d'aquestes tres formacions.

De la totalitat de la mostra 6 assessors del CEP de Manacor -un 15,3%-; 3 del CEP de Menorca -7,6%-; 5 del CEP de Palma -12,8%-; 5 del d'Eivissa -12,8%- i 4 assessors del CEP d'Inca -10,25%-, han cursat el Curs d'Expert Universitari en Formació de Formadors i el Curs d'Expert Universitari en Formació de Formadors en la Intervenció en Centres, ambdós conclouen amb l'obtenció del títol d'Especialista en Formació de Formadors.

Una vegada descrita la mostra segons les unitats de mostreig, hem de concloure que al nostre parer disposam dels subjectes necessaris i prou diversos per intentar comprendre algunes parts de la realitat assessora, sempre des del seu punt de vista i tenint en compte la contextualització de la realitat de la formació permanent del professorat no universitari a les Illes Balears. A més, aquesta mostra ens permetrà dur a terme un procés d'aprenentatge considerable, ja que suposa una gran quantitat de testimonis, que ens permetran un enriquiment personal i professional difícilment assolible per altres vies de coneixement.

4. INSTRUMENTS DE RECOLLIDA DE DADES

Com hem dit amb anterioritat, les tres fonts emprades en la recollida de dades són: les entrevistes, les sessions del Seminari de treball en equip a cada un dels CEP i l'anàlisi de documents, tot i que la font principal han estat les entrevistes, ja que ha estat l'instrument més específic elaborat en base als objectius i preguntes de recerca.

4.1. L'entrevista

L'entrevista és una de les tècniques més emprades en investigació qualitativa. És una eina que té com a finalitat aconseguir informació d'altres persones, i amb aquest objectiu ha estat emprada en aquesta investigació. Així ho comenten Brunet, Pastor & Belzunegui (2002) i (Martínez, 2006) :

L'entrevista permet recollir informació sobre esdeveniments i aspectes subjectius de les persones: creences i actituds, opinions, valors o coneixement, que d'altra manera no estarien a l'abast de l'investigador. No és altra cosa que una estratègia d'obtenir informació, mitjançant una conversació professional amb una o diverses persones per a l'estudi analític de la investigació o per contribuir als diagnòstics o tractaments socials (Brunet et al., 2002, p.261)

La gran relevancia, las posibilidades y la significación del diálogo como método de conocimiento de los seres humanos estriba, sobre todo, en la naturaleza y calidad del proceso en que se apoya (Martínez, 2006, p.138).

Com assenyala Kvale (1996) citat a Martínez (2006), les entrevistes en la investigació qualitativa permeten descriure un context viscut per les persones entrevistades, amb la finalitat d'aconseguir interpretacions fidedignes del significat que tenen els fenòmens descrits. Per aquest motiu l'entrevista va ser seleccionada com l'instrument bàsic de recollida d'informació.

Com recull la literatura especialitzada (Hammer i Wildausky (1993), Piergiorgio (2003)...), les entrevistes poden ser de tres tipus: estructurada, semiestructurada i no estructurada. La diferència bàsica és el grau de llibertat en el desenvolupament de l'entrevista, així com el marge d'amplitud i obertura que es deixa a l'entrevistat. En el nostre cas hem optat per una entrevista semiestructurada, perquè suposa avantatges que no ens permeten els altres tipus: d'una banda permet plantejar l'entrevista com una conversa, però indicant quins són els temes sobre els quals cal parlar a partir d'un guió preestablert, la qual cosa ens ha assegurat que a totes les entrevistes sorgien tots els temes que eren del nostre interès. De l'altra, ens ha permès una certa flexibilitat en la situació i que l'entrevistat ens aportàs informació que no estava prevista al guió inicial.

L'entrevista semiestructurada va ser dissenyada d'acord amb un guió amb els temes a tractar en un ordre preestablert, de manera que l'entrevistat pogués respondre-hi seguint un ordre i coherència. Aquest guió (annex 5) va ser elaborat en consideració al marc teòric presentat i als objectius i preguntes de recerca. L'entendem com a semiestructurada perquè ni és del tot oberta ni està condicionada per un seguit de preguntes concretes, sinó que l'entrevistadora – que sempre va ser la mateixa persona- ha treballat a partir d'un guió de preguntes orientatives, permetent, fins i tot, alterar-ne l'ordre. (Quivy & Van Campenhoudt L., 1997)

Atesa la importància de les relacions comunicatives en les situacions d'entrevista, totes les sessions varen ser realitzades per la mateixa investigadora, autora de l'estudi. Els entrevistats ja hi tenien una relació establerta perquè havíem desenvolupat la funció de coordinadora en les accions formatives esmentades. Aquesta relació va suposar un bon punt de partida en la relació comunicativa establerta en el moment de l'entrevista, ja que no érem dues persones totalment desconegudes.

A cada entrevista se li va assignar una durada d'una hora, per evitar que la manca de temps o les presses fossin un factor en contra del discurs. A més,

cada una de les entrevistes es va realitzar en un lloc còmode i insonoritzat per possibilitar l'escolta i comprensió; en la situació d'entrevista només hi havia presents l'entrevistadora i l'entrevistat, en cap cas es va comptar amb la presència de més persones, per intentar fer front a possibles barreres de comunicació emergents. Totes les entrevistes es dugueren a terme al CEP on treballava cada assessor.

Les entrevistes foren enregistrades en àudio, previ consentiment de l'entrevistat, tal i com s'ha comentat en punts anteriors. A més, vàrem prendre nota de la comunicació no verbal observada en el moment de l'entrevista.

Aquests enregistraments foren transcrits, tot i que això va suposar una inversió de temps i esforç molt considerable, però es va entendre que disposar de les converses per escrit en facilitaria l'anàlisi. Malgrat tot som conscients de les paraules de Kvale (1996) Citat a Vallés (2002, p.165):

Transcribir implica traducir de un lenguaje oral, con sus propias reglas, a un lenguaje escrito con otro conjunto de reglas. Las transcripciones no son copias o representaciones de una realidad original, son construcciones interpretativas que son herramientas útiles para determinados propósitos. Las transcripciones son conversaciones descontextualizadas, abstracciones, al igual que los mapas topográficos son abstracciones del paisaje original del que derivan. Los mapas enfatizan algunos aspectos del paisaje y omiten otros, dependiendo la selección del uso que se intenta hacer.

En total es varen realitzar 39 entrevistes, la qual cosa representa un 62,9% de la població d'assessors i assessores de les Illes Balears. Com és sabut, i recull la bibliografia especialitzada, en el tema l'entrevista qualitativa no se cerca la representació estadística:

En el muestreo teórico el número de "casos" estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada "caso" para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones

teóricas sobre el área estudiada de la vida social. Después de completar las entrevistas con varios informantes, se diversifica deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta descubrir toda la gama de perspectivas de las personas en las cuales estamos interesados. Uno percibe que ha llegado a ese punto cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión auténticamente nueva (Taylor (1990, p.108).

A parer nostre, aquest instrument ha permès treballar sobre els objectius per als quals va ser seleccionat i la informació recollida a partir de les entrevistes ha estat abundant i satisfactòria per trobar informació sobre les hipòtesis inicials plantejades.

4.2. Grups de discussió a partir de les sessions del Seminari Treball en equip al CEP: transferència i impacte

Tal com s'ha explicat en el marc teòric, a l'apartat 10, com a proposta de continuïtat de la formació rebuda, es va optar per desenvolupar un Seminari a cada un dels CEP, en els quals varen participar tots els assessors i assessores en plantilla.

Les sessions d'aquest seminari es varen desenvolupar a mode de grup de discussió, entenent-lo com a conjunt de persones que comparteixen alguns trets i se'ls demana que expressin la seva opinió, actitud, valoració o conducta sobre un tema donat. La informació que se n'obté prové de la interacció entre ells. Són una eina adequada per observar processos de formació d'opinions, perquè es basen en la pròpia dinàmica de reunions on se genera contínuament una opinió circulant. (Suárez, 2005)

A més, aquesta tècnica compleix una sèrie d'avantatges que ens beneficien molt per a l'estudi: recull informació real en el seu propi context, capta les interpretacions i percepcions personals, es parteix d'una homogeneïtat (tots són assessors d'un mateix CEP), permet recollir dades qualitatives, que es van contrastant amb el grup a mesura que s'hi intervé, la qual cosa possibilita la

creació d'un context grupal i compartit difícil d'obtenir des de la individualitat de cada participant.

Després haver demanat l'autorització i negociat amb els participants la col·laboració amb l'estudi, vàrem assistir a les dues sessions que es varen dur a terme a tots els CEP de les Illes Balears. Callejo (2001) assenyala com a prescriptiu el desenvolupament de dues sessions dins el grup de discussió, en el nostre cas ho vàrem fer així amb cada grup.

Quant als participants, hi varen prendre part tots els assessors i assessores de cada un dels CEP on es va desenvolupar el seminari.

Aquestes sessions varen ser enregistrades en àudio i posteriorment transcrites, per poder analitzar-les. L'objectiu d'aquest material és completar la informació extreta de les entrevistes i realitzar contrastar-la.

La informació recollida a partir d'aquests grups de discussió desenvolupats al seminari ens ha permès ratificar algunes de les opinions manifestades a les entrevistes, així com ampliar i contextualitzar alguns aspectes de la recerca.

4.3. Anàlisi de documents

Un tercer instrument, com l'anterior, usat amb l'objectiu de complementar i contrastar la informació extreta de les entrevistes, ha estat l'anàlisi documental.

L'anàlisi de documents és una de les eines més emprades per a la recollida d'informació, sobretot en l'àmbit educatiu. S'entén per document tot aquell material escrit que pot aportar informació a un estudi. (Forner & Latorre, 1996).

L'anàlisi de documents com a tècnica de recollida de dades permet accedir a una gran quantitat d'informació; evita el desencadenament de reaccions a la presència de l'investigador perquè no n'és present durant l'elaboració; té un caràcter exclusiu, perquè algunes de les informacions que hi trobam poden tenir un caràcter únic i no poden ser recollides per altres vies i, finalment,

possibilita recollir la historicitat dels fets i del moment. Ara bé, també compta amb desavantatges, com: un cert biaix en la redacció o la selecció del material; el material produït sovint s'ha generat amb finalitats diferents als objectius dels investigadors i pot ser interpretat des de múltiples vessants i intencions.(Vallés, 1999)

Eddy (1993), Rodríguez et al., (1996), entre altres, defensen que els mestres i professors són uns col·lectius que generen una gran quantitat de documents, alguns de prescriptius per la necessitat de planificar i avaluar; d'altres que responen a exigències burocràtiques i alguns que responen a intencions educatives, interessos personals o acords privats. Nosaltres afegiríem que els assessors i assessores de formació, també són grans generadors documentals.

Els documents que nosaltres hem analitzat provenen de diferents fonts: d'una banda hem analitzat documents normatius en la primera part de l'estudi (vegeu l'apartat tres) per tal de contextualitzar la recerca a nivell legislatiu; d'altra, hem analitzat documents institucionals propis de cada un dels CEP, com les programacions, els plans anuals o els projectes educatius dels CEP; finalment, hem analitzat també material de producció pròpia dels assessors que ho han autoritzat, que ha estat elaborada en el marc de la formació de formadors en què han participat els assessors.

Volem destacar que la inexistència d'un projecte educatiu a les seus de Palma, Inca i Manacor ha suposat una limitació en la recollida d'informació, en contrast amb l'experiència, tan positiva i enriquidora, que ha estat poder consultar els projectes educatius dels CEP que sí que els tenen. Els projectes educatius ens han ajudat a entendre els trets d'identitat i els objectius de cada CEP, tal com exposat a l'apartat 9 del marc teòric.

5. ANÀLISI DE RESULTATS

Zabalza (1991) assenyala que, sovint, la quantitat de dades de què disposa un investigador li produeixen una espècie de paràlisi que el situa en el dilema de com simplificar la informació o com poder-la plasmar de manera que sigui rellevant i clarificadora. Sens dubte, aquest va ser el nostre sentiment davant la infinitat de pàgines transcrits de les entrevistes i dels seminaris i dels documents recollits.

Quin ha estat el procediment seguit per fer l'anàlisi de dades?

Abans de començar a explicar el procés volem recordar que la investigadora va dur a terme totes una de les entrevistes i va assistir a tots els seminaris, la qual cosa va facilitar, enormement, la feina posterior.

La primera passa va ser retornar als objectius i preguntes de recerca, per evitar més desviaments d'allò considerat com fites de la recerca. Una vegada definit el fulla de ruta començarem a llegir i rellegir la documentació recollida, tot seguint les indicacions que ens aporta (Rodríguez et al., 1996).

La passa següent va ser elaborar un arbre de nodes, que representava les categories o dimensions de recerca, i que seria el que, posteriorment, marcaria la nostra anàlisi a partir de programa N-Vivo. Sabíem que aquest arbre de nodes era, només, un punt de partida i que si apareixien categories emergents serien valorades i, si escau, considerades i incloses en la investigació.

Després es va procedir a introduir totes les dades dins el software N-Vivo; hi vàrem bolcar documentació de tres tipus:

1. Les entrevistes transcrites
2. Els seminaris transcrits
3. Documentació per a l'anàlisi, que inclou: el PEC de Menorca i el PEC d'Eivissa, algunes activitats desenvolupades pels assessors que ens hi varen autoritzar i que varen ser realitzades en el marc de la formació i la

documentació pròpia del CEP que està disponible a les seves web (programacions, memòries...)

Una vegada introduïda tota aquesta informació vàrem establir l'arbre de nodes, definint-lo d'acord amb les categories marcades i amb els tres nivells que explicarem tot seguit.

Després, la passa següent va ser codificar tota la documentació introduïda en els nodes definits per, posteriorment, poder analitzar tota la informació continguda a un node. Per a l'anàlisi, en algunes ocasions vàrem generar matrius de text codificat, determinant quins nodes volíem creuar; gairebé la totalitat de vegades hem emprat dades del perfil personal per generar dades codificades segons el CEP de pertinença o altres nodes.

A continuació, presentam les categories d'anàlisi:

1r NIVELL	2n NIVELL	3r NIVELL
Assessor o assessora de formació	Perfil personal	<ul style="list-style-type: none"> - Edat - Anys d'experiència docent - Anys d'experiència al CEP - Titulació - Àmbit - Formació rebuda - CEP de pertinença
	Perfil professional	<ul style="list-style-type: none"> - Concepció d'assessor - Concepte d'assessor ideal - Diferències entre mestre i assessor - Pes de l'assessor - Objectius - Reptes
	Treball desenvolupat	<ul style="list-style-type: none"> - Funcions - Agraden - Desagraden - Competències - Autovaloració de competències
	Incorporació i trajectòria	<ul style="list-style-type: none"> - Arribada i accés al CEP - Seguretats - Inseguretats
	Context de feina	<ul style="list-style-type: none"> - Organització del CEP - Dificultats

		<ul style="list-style-type: none"> - Clima de treball - Treball en equip - Objectius de CEP
Intervenció en centres	Intervenció en competències bàsiques	<ul style="list-style-type: none"> - Definició de CB - Valoració del model educatiu
	Models d'intervenció	<ul style="list-style-type: none"> - Model teòric - Grau de satisfacció - Rols d'intervenció - Factors que condicionen la intervenció
Formació específica rebuda	Formació de formadors	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectes positius - Aspectes negatius
	Formació en competències bàsiques	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectes positius - Aspectes negatius
	Transferència	<ul style="list-style-type: none"> - Canvis arran de la formació. - Creences i concepcions envers els conceptes de reflexió, innovació i formació
	Noves necessitats formatives	<ul style="list-style-type: none"> - Existència o no - Identificació de necessitats

Taula 29. Categories i subcategories d'anàlisi de dades

Assessor o assessora de formació

Perfil personal: en aquesta subcategoria hi expressam les dades bàsiques del subjecte, com són edat, anys d'experiència docent, anys d'experiència al CEP, titulació, àmbit de l'assessoria en què treballa i formació rebuda. També altres categories, que després ens permetran realitzar una anàlisi d'acord amb aquest perfil personal: gènere, si és novell o experimentat i CEP al qual pertanyen.

Perfil professional: reflexions la pròpia concepció d'assessor, com hauria de ser un assessor ideal, quines diferències hi ha entre un assessor i un mestre o professor, quin és el pes real de l'assessor en la comunitat educativa i quins objectius i reptes es proposen com a assessors.

Treball desenvolupat: amb aquesta subcategoria recull les funcions que desenvolupen els assessors, les valoracions que en fan, així com les competències que hauria de tenir un assessor i quina autovaloració en fan; també quin és el pes que ells valoren que tenen a la feina.

Incorporació i trajectòria: s'inclou en aquesta subcategoria la informació referent a com és l'arribada de cada assessor al CEP, inseguretats i seguretats de l'assessor.

Context de feina: es tracta de valorar com s'organitza el CEP, les dificultats detectades i possibles propostes de millora; el clima del CEP, la feina en equip que s'hi ha i els objectius de CEP.

Intervenció en centres

Intervenció en competències bàsiques: aquesta subcategoria descriu què pensen els assessors sobre les competències bàsiques, com les defineixen i quina importància els donen.

Models d'intervenció: es tracta d'esbrinar com els assessors descriuen la seva formació en centres, si intervenen d'acord a un únic model teòric, si ho identifiquen i si estan satisfets dels seus processos de formació en centres. Quin rol d'intervenció duen a terme als centres i quins factors condicionen la manera d'intervenir-hi.

Formació específica rebuda

Formació de formadors: amb aquesta subcategoria es pretén esbrinar quin valor donen a la formació de formadors rebuda; quins aspectes positius i negatius ha tengut aquesta formació.

Formació en competències bàsiques: amb aquesta subcategoria es pretén esbrinar quin valor donen a la formació sobre competències bàsiques rebuda; quins aspectes positius i negatius ha tengut aquesta formació.

Transferibilitat: Aquesta subcategoria recull els canvis que ha tengut la funció assessora després de la formació rebuda. També s'intenta esbrinar les seves creences i concepcions envers els conceptes de reflexió, innovació i formació.

Necessitats formatives: finalment es pretén identificar si hi ha necessitats formatives i quines són les necessitats formatives expressades pels assessors després d'una etapa tan profunda de formació específica.

Durant el procés de codificació va sorgir una categoria emergent: el pla d'acollida dels nous assessors; va ser una temàtica reiteradament comentada pels assessors i que en un determinat moment de la recerca ens va semblar interessant per a l'anàlisi.

A partir dels objectius i les hipòtesis de recerca, així com de les categories d'anàlisi fins ara explicades, es va procedir a fer l'anàlisi de les dades recollides.

Vegem quina relació mantenen aquests tres elements:

OBJECTIU DE RECERCA	PREGUNTES DE RECERCA	CATEGORIES D'ANÀLISI (2n nivell)
Definir el perfil personal i professional dels assessors de les IB i quina ha estat la seva trajectòria i incorporació als CEP	Els assessors i assessores de les Illes Balears són un col·lectiu heterogeni en quant a perfil personal i professional ? La trajectòria dels assessors dels CEP està lligada a la seva història com a mestres? Com és el seu accés al CEP ?	Perfil personal Perfil professional Incorporació i trajectòria
Esbrinar quines funcions i competències desenvolupen els assessors de formació i com les autovaloren, així com quin és el pes que té aquesta feina per a ells.	Quines funcions, tasques i competències inclou el treball de l'assessor ?	Treball desenvolupat
Descriure el context de feina dels assessors a cada un dels CEP.	El context de feina dels assessors ve molt marcat per l'organització dels CEP i la seva pertinença a un CEP o altre?	Context de feina
Descriure l'experiència de formació en centres sobre la temàtica de competències bàsiques.	La formació en centres sobre competències bàsiques ha implicat un canvi de model d'assessorament ?	Intervenció en CB Models d'intervenció.
Esbrinar quin ha estat el nivell de satisfacció i aprofitament dels assessors de la formació rebuda i les necessitats formatives que expressen.	La formació rebuda pels assessors respon a una necessitat expressada del col·lectiu. Ha tingut impacte sobre ells com a professionals ?	Formació de formadors Formació en CB Transferència Necessitats formatives

Taula 30. Relació entre objectius, preguntes de recerca i categories d'anàlisi

En començar cada un dels apartats de l'anàlisi especificarem la correspondència entre objectiu, pregunta de recerca i categories d'anàlisi, fent un recordatori d'aquesta taula per tal de guiar i acompanyar el lector en la revisió del treball.

Per començar, el punt de partida, és l'esclariment del perfil personal i professional dels assessors i assessores de les Illes Balears des de la seva pròpia perspectiva.

5.1. Perfil personal i professional dels assessors i assessores de les Illes Balears

Objectiu de recerca: definir el perfil personal i professional dels assessors de les Illes Balears, quina ha estat la seva trajectòria i incorporació al CEP.

Pregunta de recerca: els assessors i assessores de les Illes Balears són un col·lectiu heterogeni quant a perfil personal i professional.

Categoria d'anàlisi emprada per categoritzar les dades en aquesta primera unitat d'anàlisi ha estat la d'Assessor, i dins ella, les subcategories de Perfil personal i Perfil Professional.

El perfil personal i professional dels assessors i assessores de les Illes Balears, o dels assessors de formació permanent en general, de tot el territori estatal, ve determinat per la normativa aprovada; tot i això, existeix alguna bibliografia al respecte, que ja hem citat en el marc teòric i que ara recuperarem per contextualitzar l'anàlisi present.

Definir el perfil de l'assessor no és tasca fàcil, perquè com diu Mamaqui & Miguel (2011) hi conflueixen diferents factors, com el context on actuen com a tals, les funcions o rols que tenen assignats o els criteris de procedència social, educativa i professional.

Una altra de les dificultats a l'hora de definir aquest perfil és la seva manca de professionalització. Nosaltres entenem els assessors com un perfil professional diferent dels formadors, ja que, a les Illes Balears, es tracta d'un perfil circumstancial lligat a una comissió de serveis, i en el context d'un Servei de Formació Permanent del Professorat depenent de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats. Aquesta estructura no es dona d'aquesta manera en altres contextos, on la formació permanent del professorat pot ser responsabilitat dels ICE o d'altres organismes institucionals, com en el cas de Catalunya.

Malgrat tot, aquestes dificultats es poden veure corregides, en certa manera, quan analitzem la definició que fa el mateix col·lectiu de la seva concepció del que és i hauria de ser un assessor de formació a les Illes Balears; així com les diferències i semblances que tenen amb el col·lectiu de mestres i professors.

D'altra banda, aspectes més personals com l'edat, el gènere, la titulació, els anys d'experiència, la pertinença a un CEP o un altre, l'àmbit d'intervenció assignat ens serviran per comprendre el col·lectiu d'assessors que participen en l'estudi i determinar si aquests factors condicionen o no les seves aportacions.

També aquí, com a part del seu perfil professional, farem una anàlisi dels objectius i reptes que es proposen com a assessors i quin pes pensen que tenen actualment en el panorama educatiu.

Tot això servirà per acceptar o rebutjar la hipòtesis de partida que els assessors de les Illes Balears són un col·lectiu heterogeni quant a perfil personal i professional.

5.1.1. Perfil personal

Entenem per perfil personal aspectes com: titulació, edat, gènere, anys d'experiència docent i d'experiència al CEP, CEP al qual pertanyen i àmbit al

qual estan assignats dins el CEP. Hem considerat aquests i no altres perquè ens han semblat els més significatius per intentar comprendre el perfil personal dels assessors i assessores entrevistats.

Vegem-ne el model d'anàlisi a mode de mapa conceptual:

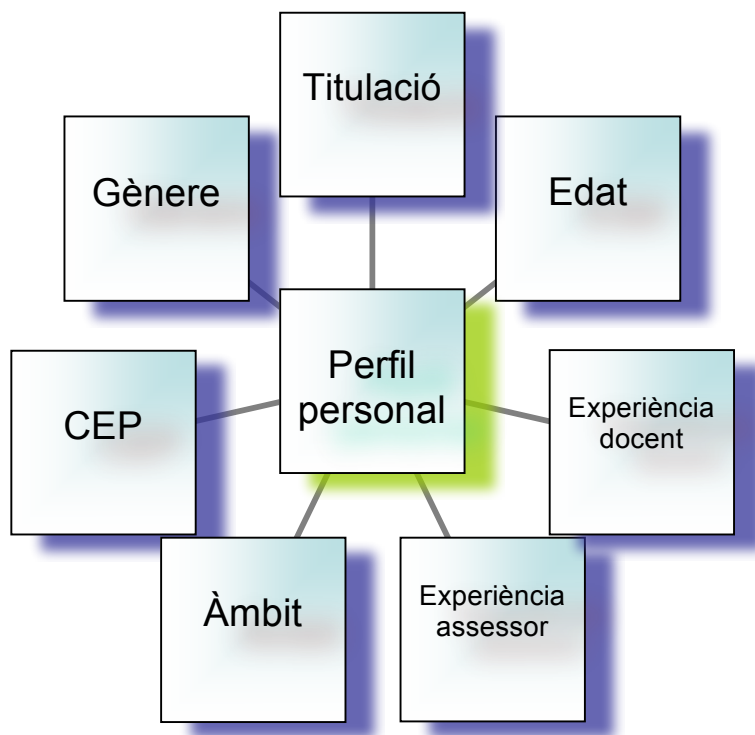


Figura 17. Factors descriptius del perfil personal dels assessors i assessores de les Illes Balears

Tot i que inicialment ens vàrem plantejar presentar una graella resum amb el perfil personal de cada un dels subjectes, finalment vàrem desestimar l'opció perquè en fer-ne aquesta descripció podria quedar en entredit l'anònimat. Conseqüentment, hem optat per presentar una anàlisi estadística de cada una de les subcategories. Després, alguns d'aquests trets del perfil seran emprats per limitar o establir relacions entre diferents categories, en cas que marquin diferències rellevants.

Un dels primers factors a analitzar ha estat el gènere dels subjectes participants a l'estudi. Com sol passar en el context educatiu, la majoria (59%) és representada per dones, tal i com es fa palès a la taula següent:

Gènere

	Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids Dona	23	59,0	59,0	59,0
Home	16	41,0	41,0	100,0
Total	39	100,0	100,0	

Taula 31. Gènere dels participants en l'estudi

No passa el mateix amb la direcció dels CEP, on la majoria (80%) són homes.

Un altre dels factors elegits com a descriptor del perfil personal dels assessors i assessores de les Illes Balears ha estat la titulació que tenen. El 41% dels assessors i assessores participants dels estudis són mestres, la resta són llicenciats o tenen les dues titulacions. Cal recordar que ambdues titulacions donen accés a l'ensenyament, tot i que en el cas de les llicenciatures és necessari el CAP (Curs d'Actualització Pedagògica), actualment convertit en el Master de Formació del Professorat, ja que per ser assessors i assessores de les Illes Balears, com marca la normativa, és imprescindible haver estat docent durant 3 anys, segons la legislació actual-.

Titulació

	Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids Mestre	16	41,0	41,0	41,0
Llicenciat: ciències	6	15,4	15,4	56,4
Llicenciat: lletres	7	17,9	17,9	74,4
Formació Professional	1	2,6	2,6	76,9
Mestre + llicenciatura	9	23,1	23,1	100,0
Total	39	100,0	100,0	

Taula 32. Titulació dels participants en l'estudi

Quant a l'edat dels participants, la mitjana és 46,87; la mediana 49; la moda 35, la desviació típica 8,105 i la variança se situa en 65,69.

Respecte als anys d'experiència docent previs a la funció d'assessor, la mitjana aritmètica se situa en 15,85; la mediana en 16 i la moda en 7. La desviació típica és de 8,11 i la variança de 65,93.

I pel que fa als anys que duen al CEP com a assessors, la mitjana és de 5,54; la mediana de 4 i la moda d'1, ja que hi ha bastants assessors nous. La desviació típica se situa en 4,67 i la variança en 21,88.

En la descripció de la mostra, hem vist gràficament aquestes tres variables.

Els àmbits als quals estan adscrits els assessors i assessores de la Illes Balears canvien durant la fase d'escriptura dels resultats d'aquest estudi, reduint les categories a: Educació Infantil; Educació Primària; Educació Secundària; Llengua estrangera; Tecnologies de la informació i la comunicació i Formació Professional. D'acord amb aquests nous perfils establim la distribució dels subjectes de la mostra respecte als àmbits als quals estan adscrits. Creim interessant destacar que el cas dels assessors de l'àmbit d'Atenció a la Diversitat, ha estat inclòs en el perfil d'Educació Primària.

Tot i que la direcció no es considerada com un àmbit diferent, l'hem diferenciada com a unitat perquè els directors no estan adscrits a cap àmbit.

Àmbit al qual estan adscrits els assessors

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Educació Infantil	6	15,4	15,4	15,4
	Educació primària	8	20,5	20,5	35,9
	Educació secundària	9	23,1	23,1	59,0
	Llengües estrangeres	4	10,3	10,3	69,2
	TIC	4	10,3	10,3	79,5
	Formació professional	3	7,7	7,7	87,2
	Direcció	5	12,8	12,8	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Taula 33. Àmbits dels assessors i assessores de les Illes Balears

Un altre dels identificadors del perfil personal ha estat la pertinença a un o altre CEP, ja que per a nosaltres el context de feina pot ser condicionant respecte al plantejament de les hipòtesis de recerca. Vegem com es distribueixen els subjectes participants en l'estudi per CEP:

CEP de pertinença

		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Inca	5	12,8	12,8	12,8
	Eivissa	8	20,5	20,5	33,3
	Palma	13	33,3	33,3	66,7
	Menorca	4	10,3	10,3	76,9
	Manacor	9	23,1	23,1	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Taula 34. Distribució de la mostra per CEP.

Com es pot observar, del CEP del qual disposam de més subjectes és del CEP de Palma, això és justificable perquè és el CEP més gran de la xarxa de les Illes Balears i el que compta amb més assessors i assessores de formació.

Finalment, volem fer referència a la formació específica que han rebut els assessors i assessores participants en l'estudi, ja que, com hem dit amb anterioritat, aquesta ha estat la primera acció formativa concreta per al col·lectiu engegada a les Illes Balears en els darrers anys.

Hem establert les categories d'acord a diversos itineraris formatius possibles:

Formació de formadors rebuda

	Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids				
Seminari de treball en equip	3	7,7	7,7	7,7
Curs de Formació de Formadors	1	2,6	2,6	10,3
Expert Universitari en Formació de Formadors + Expert Universitari en Formació de Formadors en la Intervenció en Centres + Seminari de treball en equip.	22	56,4	56,4	66,7
Expert Universitari de Formació de Formadors + Seminari de treball en equip	3	7,7	7,7	74,4
Expert Universitari en Formació de Formadors en la Intervenció en Centres + Seminari de treball en equip	5	12,8	12,8	87,2
Curs de Formació de Formadors + Seminari de treball en equip	5	12,8	12,8	100,0
Total	39	100,0	100,0	

Taula 35. Formació de formadors rebuda pels assessors i assessores participants en l'estudi.

Com es pot observar, la majoria dels participants (56,4%) varen aprofitar per cursar l'itinerari formatiu complet, format pel desenvolupament dels dos Experts Universitaris, que en conjunt suposaven en títol d'Especialista Universitari en Formació de Formadors i la continuació de la formació a través del Seminari de treball en equip dut a terme a cada un dels CEP.

5.1.2. Perfil professional

Hem considerat que en el perfil professional s'hi inclouen aspectes com la concepció que ells mateixos tenen del seu perfil, la concepció de com hauria de ser un assessor professional; les diferències que s'esdevenen entre un mestre o professor i un assessor, el pes que té l'assessor, i els objectius i reptes que es plantegen com a assessors.

Per a nosaltres aquests són aspectes que ajuden a definir quin és el perfil professional de la persona.

En funció de la concepció que un té del seu propi perfil i de com hauria de ser des de l'idealisme, s'estipula la seva pròpia identitat com a assessor.

La proximitat de l'assessor amb el rol de mestre o professor condiciona les seves actuacions professionals i la seva forma d'entendre i desenvolupar la professió assessora.

El pes que per a ells té l'assessor dins el sistema educatiu i en el context educatiu, social i econòmic actual, al nostre parer, condiciona la seva forma d'actuar dins el sistema de formació permanent del professorat.

Finalment, els objectius i reptes són les fites que un es marca de cara a un futur més proper o llunyà i per tant, són les metes per a les quals treballam cada dia; metes que indiscutiblement condicionen el desenvolupament de la nostra feina.

Vegem com s'articula el perfil professional, des de la nostra òptica, a partir d'un mapa conceptual:

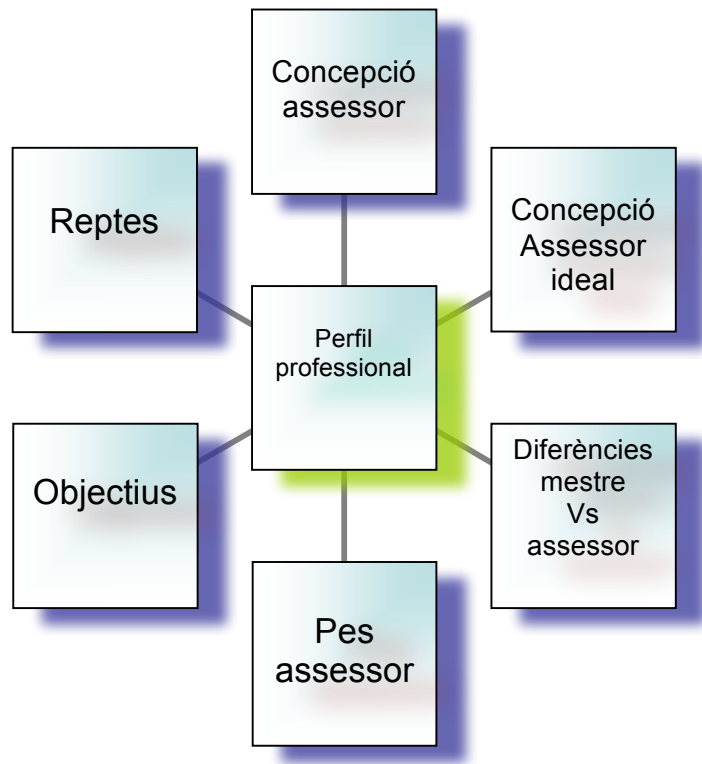


Figura 18. Factors descriptius del perfil professional dels assessors i assessores de les Illes Balears

Concepció d'assessor

Ja fa més de 20 anys Jiménez (1992) assenyalava que els formadors es movien dins una complexitat conceptual del que suposa una professió nova i no perfilada.

Al nostre parer avui continuam en d'aquesta ambigüitat, que es veu accentuada pels canvis de model que, a nivell institucional, s'esdevenen. Recordem que al curs 2009-2010 es demanava als assessors i assessores de les Illes Balears que el seu rol professional variàs i se centràs en una formació en centres al voltant de les competències bàsiques. No obstant això, sembla que, dos anys després, estam davant noves exigències, motivades bé per les retallades econòmiques, bé pel nou escenari que dibuixa l'Administració. El cert és que en aquests moments la formació en centres en competències bàsiques deixa de ser prioritària.

En aquest context s'accentua l'ambigüïtat entorn del concepte d'assessor, i aquesta situació es manifesta quan demanam als assessors i assessores de les Illes Balears què és per a ells un assessor.

Jo trobo que és una feina complicada en aquest sentit, molt complicada, i que han de menester gent molt preparada, i que aquesta preparació també l'adquireixes amb l'experiència. (S4)

Un assessor, en el meu cas és una espècie de persona per moltes coses plegades, és a dir, a la vegada has d'organitzar, organitzar formació; has, d'alguna manera, conduir les necessitats formatives o reconduir necessitats formatives que tu detectes; has de cercar "experts" que siguin capaços de donar / impartir aquesta formació; has de fer un seguiment d'aquesta formació; has de gestionar molta burocràcia, fins i tot pressupostos. En el meu cas també tenim tot una sèrie de funcions relacionades amb manteniment tècnic de sistemes i mirar d'arreglar fallades que sorgeixen diàriament. També ets una espècie de conseller d'alguns centres que dus més directament, com puguin ser modalitats formatives com seminaris o TICS, en aquest cas. (S31)

Dintre d'aquesta concepció polièdrica, s'ha parlat en els darrers anys de la visió de l'assessor de forma generalista, és a dir, no únicament capaç de moure's dins l'àrea o àmbit al qual està adscrit, sinó capaç de, en aquest cas, fer una intervenció en competències bàsiques a nivell de centre, tant sigui a un centre d'infantil, primària o secundària i acompanyant els processos de canvi en cada una de les assignatures, no sols en aquelles en què l'assessor n'és més afí. En aquest sentit, es demanda al Servei de Formació Permanent que determini i defineixi quin és el perfil de l'assessor, ja que fins i tot en l'àmbit normatiu no queda suficientment establert.

Jo veig que aquí, també, dins es perfil de d'assessor, és molt inconnex, inclús ja definit per normativa, jo amb això sí que tenc molt que dir... aquí ningú ens ha demanat en certa manera quines competències o quin perfil ha de tenir un assessor, ens hem anat cap a assessors

generalistes, què vol dir això? Generalista? Per altra banda, sabem que quan hem d'atendre col·lectius determinats, que jo soc més partidari d'atendre col·lectius delimitats, ben delimitats, perquè si no tot se dispersa, la formació se dispersa, les actuacions se dispersen, perquè n'hi ha massa, eh? Se necessita un perfil més específic, no se'ns ha demanat mai, sobretot als assessors que hem fet feina, quin perfil i competències ha de tenir, sobretot a la gent que ha fet feina. (S41, Seminari 2M)

És que nosaltres hem parlat de diferents perfils d'assessoria, és a dir, si realment s'accedeix a una assessoria amb un perfil determinat o si hem de ser més generalistes, o si hem de ser més especialistes; hi ha hagut una mica de debat respecte a això, tot i que des d'una assessoria es facin intervencions que no són de la teva assessoria (S26, Seminari 2P).

Com es veu en aquest recull, no tots els assessors estan d'acord en aquest perfil generalista, tot i que realment, com veurem més endavant, duen a terme funcions de tot tipus, que no es podrien entendre si no fos amb aquesta concepció generalista.

“Un assessor és un acompanyant, és una persona que, juntament amb el seu equip, perquè per jo és fonamental l'equip amb el que fas feina; pues vas als centres i els dóna una mà, els dóna una ajuda, un suport, un acompanyament.” (S27)

El treball en equip, present en aquesta i altres concepcions, serà un punt a tractar i analitzar en posteriors apartats, doncs es tracta d'un aspecte clau tal com hem apuntat a l'inici de l'estudi.

“Un assessor és aquella persona que, sobretot, fa intervenció en els centres sobre, bé, sobre formació i els ajuda segons les necessitats que tenen cada un dels centres per poder desenvolupar més, vull dir, la seva tasca, per fer una major qualitat de les tasques del professorat..”. (S46)

Un altre dels denominadors comuns en les definicions dels assessors respecte a la seva figura és el tema de l'assessorament de procés. Aquesta és una tendència teòrica creixent i fortament treballada a la formació de formadors que han rebut i que considera que l'assessor desenvolupa un paper d'acompanyant, de guia, de suport als centres i al seu professorat. Vegem com ho entenen els mateixos assessors:

“És una mica, una espècie d'acompanyant, acompanyant – expert en algunes coses, i en altres, un facilitador de recursos. Però la meva idea és que un assessor ha de ser, bàsicament, un acompanyant en un procés de formació.” (S34)

“Una persona que pot acompanyar a centres, a professorats, amb diferents modalitats, per processos de canvi, de millora o de consolidació.” (S10)

“Una persona eh... docent que sobretot acompanya un procés de reflexió, un procés de maduració per replantejar-te allò que estàs fent, com ho fas i aconseguir millorar-ho.” (S21)

“Un acompanyant amb processos d'aprenentatge de centres i en reflexions i canvis metodològics, bàsicament és això” (S11)

“Un assessor és un acompanyant en un procés, complets, molt arriscat a vegades, de creixement personal entorn a la docència, és això i moltes coses més. Moltes vegades a la persona que acompanya, a les llàgrimes, a les queixes, a les troballes, als encerts, o sigui, té moments bons i moments no tan bons.” (S6)

En algunes d'aquestes definicions també apareix com a tret compartit la importància de la reflexió. Aquest també és un factor que ens atrevim a atribuir a la formació de formadors rebuda, dintre de la qual es va parlar de pràctica reflexiva, un model teòric considerat per molts com a model de formació en centres, com veurem posteriorment.

Tot i que no estava recollit dintre d'aquesta tesi, per la necessitat de delimitar, una de les possibles línies d'investigació futures i que recollirem al final del treball juntament amb altres, seria esbrinar quina concepció tenen els mestres i professors sobre els assessors. El que sí podem analitzar és com pensen els assessors que els veuen els mestres:

“Nosaltres som assessors de CEP, per tant no ens considerem (es refereixen a ells com els centres) ni experts, ara no ens consideren en aquests moments, crec que nosaltres tenim un problema que no estam dins l'ambient, no tenim el nostre rol ben definit, sobretot, en els qui ens reben” (S4, Seminari 1I)

“Inclòs pot haver docents que ens veuen com els fugits del guix, que també te diuen: quan de temps fa que no estàs dins una escola, etc...” (S6)

Per fer front a aquestes creences i a la visió que tenen els centres que els assessors no són dins els centres i que, per tant, desconeixen la realitat de les aules o ja se n'han desconnectat, s'estableix un debat front a si seria millor una figura d'assessor que combinàs la feina al CEP amb mitja jornada com a mestre o professor a un centre. Tot i que no és una postura unànime, quan es planteja el tema, es detecten diferents postures:

Jo crec que la figura d'assessor, de qualsevol assessor que pugui anar a un centre, hagi d'estar un temps, unes hores, quan tothom fa feina és molt positiu per les dues bandes, és a dir, no aquell assessor que té una hora d'anada, que ve a les dues i mitja, que la gent encara no ha dinat i que, també és vera, que intenta anar-se'n, hi ha hagut dies d'aquests girats que te pega son i te'n vols anar a ca teva i te guarden fins les quatre i mitja o això... seria una persona que tal vegada, aquell dia puguis estar unes hores per allà i anar a ajudar a aquell mestre que està ple de coses, mira estic fent això i mira... no sé seria una bona eina... (S6, Seminari 1I)

Hi ha un centre a Menorca que ja ha implantat aquesta figura de mestre-assessor, hi ha una mestra en el centre que és la que està en aquesta

funció de detectar necessitats de formació i de donar resposta. És una membre de l'equip, una mestra com altra però que participa i està en totes les aules, és a dir, treballa en equip amb tots els altres professors del centre. (S41, Seminari 2M).

Si estàvem parlant de dispersió de feines i pens que això, que aquest model ho és. A no ser que sigui, per exemple, com ha dit el meu company, que tenguis un tant per cent molt reduït de formació i moltes hores per fer això. Vull dir, això no és una feina que es pot fer amb un dia a sa setmana... (S42, Seminari 2M)

El que passa és que, si ho mires amb uns ulls, pot ser dispersió, si ho mires amb els ulls de'n S48 és coherència. És coherent total en el sentit que ningú te podrà dir, és que tu no ho apliques, és que tu véns del CEP, és que... no sé. Estàs allà, saps? (S35, Seminari 2A)

En la dispersió de feina s'han de tenir en compte que: direcció, cap d'estudis... vull dir, tota aquesta gent està a les aules i està a la direcció o està... i els centres funcionen divinament, no? (S42, Seminari 2M)

En definitiva, la concepció d'assessor que tenen els mateixos assessors de les Illes Balears, a mode de conclusió i aventurant-nos a comprendre la seva realitat, està lligada a tres aspectes fonamentals: el model d'assessor de procés, el rol d'formació en centres i la reflexió com a manera de fer.

Concepció d'assessor ideal

Sabem que la perfecció no existeix i tal vegada l'assessor ideal tampoc: "Assessor ideal no crec que n'hi hagi." (S 10), definir el que és ideal ens ajuda a establir-nos reptes, a reflexionar sobre allò que podríem fer o ser i, en el millors dels casos, ens desperta el cuquet de la innovació i les ganes de millorar per apropar-nos cada més a aquest ideal, com assenyala un dels subjectes:

“Jo crec que hem d’anar a l’ideal, almanco. Llavors ja veurem a on ens aturem”
(S4)

Amb aquest objectiu i amb el de determinar quin és el perfil que els assessors voldrien que es definís per a ells mateixos, ens vàrem plantejar indagar sobre aquesta concepció de l’assessor ideal.

Les paraules més emprades pels assessors de les Illes Balears per definir l’assessor ideal són superman o superwoman. A banda del toc d’humor que això suposa, ens fa reflexionar molt sobre la pressió que tenen a sobre i la consideració de la quantitat d’expectatives que hi ha dipositades en ells.

Vendria a ser un superwoman o superman (S21)

Aquella espècie de superwoman que... que ha d’èsser un assessor amb unes grans competències, primer personals i després professionals i que, bé, que ha d’èsser aquell assessor polièdric capaç d’atendre qualsevol situació (S2)

Jo veig que la imatge que planteja o que dona el servei és un assessor un poc més todo terreno que lo que som jo, és a dir, dona la impressió que ha de ser una persona amb uns recursos de caire don de gentes, bagatge de coneixements cultural, etc, bastant ample, coneixements de pedagogia, de psicologia i tal, que pugui aterrar en qualsevol problema i sigui capaç de mobilitzar i cercar respostes i tal; si ara llegeixes la darrera convocatòria de les places d’assessor tu dius bueno aquí demanen que vingui en Superman! Por el módico precio de setanta euros bruts al mes, horari disponibilitat des de les vuit del matí, més dissabtes, vull dir tothom estira, cerca la perfecció però no hi ha la contrapartida, en fin... (S24)

Quan els mateixos assessors parlen de l’assessor ideal, basen les seves definicions en les competències que ha d’assumir, aquestes les deixarem per al proper punt. Ara destacarem alguns trets comuns i majoritaris en les

concepcions de l'assessor ideal, com són: la necessitat de crear xarxes, de resoldre problemàtiques, el fet de tenir recursos per oferir, de convertir-se en un veritable assessor de procés, de saber detectar les necessitats dels claustres i de tenir la perfecta combinació entre formació i experiència.

Un assessor ideal és aquell que pot conèixer i que sap conèixer el centre on va, que fa una bona detecció d'allò que el centre li planteja, que té eines per donar resposta a aquesta necessitat i que, a més a més, té capacitat o el que li vulguis dir d'empatia amb tot el claustre per poder intervenir a allà dins ... Déu n'hi do, què difícil!. (S11)

Seria una persona que és capaç de connectar amb qualsevol claustre, que és capaç de detectar quines són les necessitats de formació i, diguéssim, saber-los dur cap a la necessitat real. Que estigués molt ben formada a tot el nivell i... o que tengués un coneixement molt exhaustiu de totes les persones que li poden ajudar en aquest procés. (S1)

Un altre dels aspectes reincidentes quan analitzam la concepció d'assessor ideal és la necessitat d'un canvi de model, lligat amb el debat plantejat al punt anterior, un model on l'assessor estigui més proper a la realitat del centre, compartint o no horari, però immers en la dinàmica diària de les escoles o instituts.

“Un assessor ideal jo crec que hauria de ser un mestre que tingués una espècies de jornada xapada. És a dir, unes hores de docència directa amb alumnes i unes hores d'assessor” (S30)

“Hi hauria d'haver una part de docència directa, malgrat només sigui puntual, ocasional, però per fer la feina bé has de tenir aquesta visió grossa, per tant estar en contacte o treballar amb un ram de professionals diferents, que poden ser des dels professors o investigadors en educació i després també tenir en ment els clients” (S40)

“L’assessor ideal és aquell que els deixa convençuts, no dir <<mira aquest, que se creu? Clar, com que no està dins l’aula!>>, tot lo contrari a això per jo seria lo ideal.” (S42)

Aquesta darrera afirmació seria una evidència més de la preocupació dels assessors per no ser vists com a intrusos que han deixat les aules i que tenen dificultats per connectar amb els companys dels centres.

Una altra proposta de model que sorgeix no es tan la visió d’una jornada compartida entre el rol d’assessor i el de mestre o professor, sinó un model més arrelat i amb més contacte amb la realitat dels centres:

L’assessor ideal crec que hauria de tenir pocs centres, i que hauria de ser una espècie de... un més dins el centre, és a dir, en lloc d’estar localitzats com estam localitzats en lloc dels centres de professors i fer visites esporàdiques o puntuals, més o menys nombroses, depèn, també de les assessories i d’una sèrie de factors. Crec que l’assessor hauria de ser com una espècie de membre més d’un grup petit d’escoles o de centres de secundària o de centres educatius en general, i a la vegada que dins les seves possibilitats i els seus coneixements assessora, també acompanyar i aprendre a cercar alternatives, a experimentar, canviar o fer propostes del que consideri millorar, o d’una manera consensuada, s’arribi a conceptes de millora o decisions de millora. Això hauria de ser. I menys centres i més dedicació, diguem personal en aquests centres. (S31)

Per jo s’assessor ideal seria aquell que... que pot fer hores dins l’escola per ajudar a projectar les millores que puguin fer dins el centre. Per tant aquí hi va un poc el tema del model d’assessor també, no? El fet de poder ser assessors més propers a les aules i als centres. Perquè de vegades, els centres, després, es troben que el dia a dia se’ls menja. No tenen capacitat suficient com per, això, eh?, per projectar aquelles propostes de millores que sí, que saben identificar però després hores de manejar tot això i fer-ho real els queda curt. (S35)

En aquests casos s'introdueix un aspecte fonamental, l'assessor ideal com a vehiculador de projectes de millora, de canvis o innovacions als centres. Es tracta d'un rol gens desenvolupat en el context actual però que obriria un ventall molt ric als centres i a la comunitat educativa en general.

Com una persona que ajuda, que ha d'estirar, ajuda a crear canvis, però que després aprèn l'assessor amb la gent, de no com una persona que va allà i ho sap tot. (S4)

Un assessor ideal seria aquell que en un exercici educatiu s'interessa pels centres reals, per tant, per professorat i alumnes. Està molt atent a tot allò que és innovació i tenint en compte que no ho pot fer tot prioritza i treballa sobretot en la detecció de centres, que tenen equips directius o no, innovadors i potents i que els pot ajudar d'alguna manera i, ja he dit, traslladar aquesta experiència a altres a canvi que i clar, per fer-ho aquest tipus d'assessors han de tenir una formació bastant més generalista que la pura, la pura especialització (S19)

Es una funció sobretot de catalitzador, per dir-ho d'alguna manera, de processos de canvi. I aleshores en aquest sentit quan arribes a un centre és molt important que tu vagis allà amb l'esperit de primer saber com funciona el centre, bé veure on està situat des del punt de vista del procés de millora i a partir d'aquí realment ajudar-los. (S19)

En definitiva, si ja és complicat explicar què és un assessor de formació permanent del professorat a les Illes Balears, més complicat és definir-ne un d'ideal. Si l'ambigüitat i la diversitat eren presents en la concepció, també hi són a la concepció d'un assessor ideal; tot i això, les definicions que en fan els propis assessors deixen per endavant un camí molt interessant de recórrer i explotar.

Diferències i semblances entre un assessor i un mestre o professor

Un assessor i un mestre o professor s'assemblen en algunes coses i es diferencien en altres. Per tal d'establir aquestes semblances i diferències i a partir de les dades recollides, hem fet una graella intentant fer-nos ressò de totes les aportacions dels subjectes participants:

DIFERÈNCIES	SEMBLANCES
<p>Quant a l'assessor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - té més oportunitat de formar-se i de renovació (S46, S25) - té més oportunitat de conèixer claustres i modes de treballar diferents (S34) - té més temps per reflexionar, per fer recerca (S21) - té flexibilitat d'horari i mobilitat (S31) - té una visió més panoràmica (S40) - té un univers de treball més ample (S22) - està més actualitzat en aspectes didàctics i pedagògics (S3) - no està a un centre i, segons alguns, ha perdut la visió de l'aula (S15, S20) - té molta tasca burocràtica innecessària (S4) - necessita unes competències específiques concretes (S14) - té una metodologia de feina diferent als mestres o professors (S40) <p>Quant als mestres o professors:</p> <ul style="list-style-type: none"> - són els que lluiten cada dia a les aules (S10) - han d'actuar cada dia (S15) - saben on han d'arribar, es regeixen per un currículum (S47) - fan menys burocràcia que els assessors (S40) - veuen els progressos de manera més immediata, als assessors els costa veure els avenços (S42) - la seva estructura organitzativa professional és més tancada (S31) - no són avaluats, com ho són els assessors (S39) - els destinataris de l'acció són diferents (S11) 	<ul style="list-style-type: none"> - tots són docents (S22) - han de crear vincles amb les persones amb qui fan feina (S35) - tenen com a objectiu la millora de l'educació (S27) - han de tenir capacitat empàtica (S19) - han de saber dinamitzar grups (S42) - tenen el rol d'acompanyament (S32) - la implicació i la flexibilitat és imprescindible (S27, S20) - han de tenir domini de l'àrea (S44) - han de tenir competències socials (S44) - el context final i la finalitat és la mateixa (S48) - ambdós col·lectius han de tenir ganes d'innovar i de millorar (S18, S32)

Taula 36. Semblances i diferències entre l'assessor i els mestres o professors

Quantitativament i, segons allò recollit a la graella, sembla que hi ha més diferències que no pas semblances.

Una de les troballes més sorprenents ha estat la concepció, gairebé generalitzada, que els assessors es troben en una situació privilegiada, la qual agraeixen i consideren inassolible des del rol de mestre o professor:

Quan estàs d'assessor tens un plus més, en el sentit que... bueno, si passa pel CEP 3 o 4 cursos, haurà tingut l'oportunitat de formar-se molt, de veure gent que pensa de diferent manera, haurà tingut l'oportunitat de conèixer diferents claustres, i bueno... es veure un ventall de possibilitats, de gent, de modes de treballar, que no tindrà com a docent, que estarà només a la seva escola i ja està. (S34)

Estant com a assessor és un aprenentatge continu molt més que dins una aula, a una aula te queda més reduït lo que és el curriculum i lo que és el temari d'aquell any o d'aquell cicle o curs i com assessor cada dia t'arriben tantes coses i te van sortint tantes coses que la formació que tu com a persona vas fent es molt més àmplia. És quasi... no ho vull dir... a lo millor però com una segona carrera però si tens una formació molt bona, estàs molt al dia en quant a educació t'arriba tot i constant i tot amb les actualitzacions i dins l'escola no, estàs molt limitat lo millor ja no te fitxes si a ESO estant fent algo nou, jo què sé en quant a noves tecnologies tu tens el primer cicle de primària i te quedes allà, és com a molt més estancat. (S47)

Un dels aspectes que els assessors posen de manifest quan parlen de les diferències entre un mestre / professor és la concepció prèvia que el bon mestre és bon assessor i que compta amb aspectes en comú com la implicació, la motivació, la iniciativa o la capacitat d'innovació, entre altres:

Jo penso que tots hem estat mestres o professors els que hem arribat al CEP, és a dir, abans hem estat un professor o un mestre. Jo penso que lo més important els que arribem aquí, crec que hem fet com un canvi d'actitud dins l'educació, no tots, però la majoria sí. Vull dir, som persones que quan hem estat en el centre mos implicat d'una altra manera, hem fet la feina d'una altra manera, hem volgut, no sé, ser molt

més professionals. Jo penso que arribem al CEP a partir d'una trajectòria, que és diferent a la de mestre normal que diguéssim, jo penso que només és això; hi ha molts de mestres implicats, que fan molt bona feina, però penso que l'actitud que tenim aquí és diferent, o sigui, nosaltres no ens conformem a fer la feina, sinó que intentem sempre assimilar-la, pensar-la molt, trobar vies de dir això com ho podem innovar, com ho podem millorar... jo crec que és aquesta petita diferència, jo penso que és aquesta, que és com fer una passa de canvi d'actitud. (S27)

Tot i que hi ha opinions divergents al respecte:

No sé fins que cert punt una mestra, o un bon mestre, pot ser un bon assessor, o sigui tal vegada jo me atreviria a dir, que un bon mestre pot ser un bon mestre però no té per què, a lo millor ser o desenvolupar unes bones feines d'assessoria, i tal vegada, crec que és difícil ser, tenir un perfil d'assessor més o manco concertat sense, també tenir un cert encert a nivell de docència (S48)

Generalment els llocs d'assessors, tot i que aquestes característiques no vénen marcades per normativa, són mestres i professors amb bona trajectòria pedagògica i que la seva màxima aportació és la seva fresca experiència i bagatge professional, que els dóna credibilitat davant qui és assessorat. (Dean, 1997)

Dean (1997) afirma que abans s'assumia que qualsevol que fos bon mestre o professor podria convertir-se en un assessor eficaç; nosaltres creim que aquesta creença encara és molt vigent, tot i que estudis com Stillman & Grant, ja al 1989 assenyalaven que no, que la funció assessora és diferent a l'ensenyament i que requereix nous coneixements i capacitats; que és indispensable una formació específica per als assessors i una política de desenvolupament professional.

Tal vegada, i per concloure amb la divergència d'opinions, nosaltres diríem que tots els assessors prèviament han d'haver estat mestres o professors com a condició sine qua non per accedir a la funció assessora, ja que això els permet tenir una visió més arrelada a la realitat, tot i que a l'hora de fer la selecció dels docents que han de desenvolupar la funció assessora s'hauria de posar l'atenció en aspectes més lligats a les competències que s'han de desenvolupar no pas en aquelles posades en funcionament com a mestre o professor d'aula.

Pes de l'assessor

Quan parlem del pes de l'assessor ens referim al nivell d'impacte que aquesta figura té en la realitat dels centres; és a dir, com d'important és per a la innovació i millora del sistema educatiu?.

Som conscients que una bona manera de contrastar aquesta categoria seria demanar als mestres i professors dels centres on intervenen els assessors, quin pes hi han tengut en la introducció de les competències bàsiques, per posar un exemple; però les limitacions de l'estudi no ho permeten i ho recollim com una proposta de futur.

Una vegada establertes les limitacions, anem a comprendre quin és aquest pes des de l'òptica dels mateixos assessors, visió que, com veurem, es pot situar en dues perspectives, una de positiva i l'altra de negativa.

Començarem pels que consideren que l'assessor té poc pes en el sistema educatiu, causat això, segons les seves opinions, prioritàriament per la incapacitat de donar resposta a tots els centres, a causa de l'excés i la dispersió de la feina; i d'altra banda, perquè existeix una figura, que és l'inspector educatiu, amb qui no hi ha una coordinació adequada i que té un poder molt més elevat –té la darrera paraula- en els centres.

Veig que hi ha una minoria de centres que estiguin essent assessorats, per tant el pes que puguem tenir és poc ara, i és, perquè sí que hi ha

alguns centres que estan iniciant canvis gràcies a nosaltres i no m'estic clavant cap medalla sinó que estic constatant uns fets, però no amb la mesura que seria necessària, vull dir amb això que encara hi ha molta feina per fer i això s'hauria de replantejar molt clarament és què passa? Que la repercussió de l'assessorament és poca i lliga un poc amb lo que t'he dit abans que un dels problemes que teníem era que ens fallava bastant aquesta referència amb uns centres concrets, que s'inscriuen molts de centres, tenim potser un excés de centres i jo la primera no ho he organitzat prou bé com per tenir una, com t'ho diria? Un diàleg fluïd amb ells, i això és una de les mancances que veig. (S22)

En aquest moment el veig molt minso. Un pes molt minso, diguéssim. Per tant el paper de l'assessor en aquest moment el veuen com una persona que tramita els papers. (S1)

Poc per les coses que s'han implantat aquí. Els assessors en els centres, tal com s'ha comentat aquí, no és que pintin massa perquè sempre hi ha una autoritat, en aquest cas, podria ser inspecció, que et pot tirar per terra el que un intenta. (S12)

D'altres, que consideren que l'assessor té un pes important, atribueixen aquesta creixent importància al moment en què els assessors assumeixen la funció de la formació en centres sobre competències bàsiques, ja que aquesta situació els dóna una situació privilegiada de contacte amb els mestres i professors, de la qual no en disposa cap altre col·lectiu que faci formació permanent.

Bueno, jo penso, que des de l'any passat, l'assessor ha cobrat un valor extraordinari, perquè vàrem fer la introducció de les competències bàsiques en els centres, i els centres, o almanco els que jo vaig tenir, els vaig veure molt conscient que era un privilegi; poder tenir una persona que te ve a assessor en tot aquest procés, en tot aquest inici de procés de canvi. Per tant, abans no fèiem aquest tipus d'assessorament... (s26)

Jo crec que als cursos no té cap pes, pràcticament, eh? En canvi, tant als seminaris, almanco al CEP en què jo faig feina, tant als seminaris com a les formacions a centres té un pes important, jo hi ha centres que ja fa anys que hi faig feina i em sento considerada i em sento reconeguda. I penso que tenim molta... molta capacitat tant en el disseny com en l'orientació i en els seminaris i en... les formacions en centres. (S39)

Tot i que, també en aquest cas, hi trobam alguna opinió que ho contradia, encara que és minoritària:

Amb les competències bàsiques l'assessor hi ha perdut molt, és a dir, l'assessor i els CEP, perquè hem anat a vendre un producte. Per tant, jo crec que en aquest moment, el reconeixement mediàtic de les escoles de l'assessor el tenen més com un ajudant de segona categoria, no un primera estrella (S45)

Finalment, parlen de les evidències d'aquest pes d'acord amb el nombre de demandes que reben al CEP, possiblement aquesta sigui l'única eina disponible per valorar i documentar la necessitat sentida dels centres quant al rol de l'assessor de formació permanent del professorat.

Actualment tenim un munt de peticions de formacions a centres que no podem atendre i això és molt petit i tothom es coneix, si la nostra feina no els servís absolutament de res, aquestes peticions no hi serien i no demanarien, però visualitzar-ho, te fa molt més conscient, d'alguna manera sí que s'hauria de visualitzar. (S11, Seminari 2E)

Nosaltres amb la tradició que tenim de formació a centres, la veritat, sí que tenim un pes. O sigui, estem reconeguts; els clastres reconeixen els assessors. No és una persona que ve allà a portar un trosset de plastilina a fer no sé què o un treball o un curset... sinó que tenim molta demanda d'assessorament, puntuals, també tenim moltes demandes de formació a centres; ara mateix tenim més de 40 formacions a centres, i

els assessors hi estan implicats. Aleshores, tenim molt de contacte amb els claustres (S34)

Objectius

La nostra pretensió era esbrinar quins són els objectius dels assessors i assessores de formació permanent de les Illes Balears. Aquests objectius formen part del seu perfil professional perquè els defineixen com a professionals i estableixen quines són les seves expectatives.

Si cerquem el terme **objectiu** al Termcat, ens apareix una accepció lligada a Pedagogia que assumeix la paraula objectiu com a meta. És en aquest sentit en què nosaltres analitzam els objectius dels assessors, com a metes que ells mateixos es proposen aconseguir.

Els objectius que els assessors verbalitzen se poden classificar en dos grans blocs: objectius personals i objectius professionals, tot i que, si es fa el recompte, els objectius professionals són majoritaris.

Els objectius personals són aquells que fan referència a les metes que volen aconseguir a nivell individual, com per exemple:

“Primer són ampliar coneixements en TAC i tornar a reprendre idiomes” (S10)

“L’objectiu és millorar cada dia, això sí que és un objectiu per a jo.” (S6)

Els objectius professionals són aquells que van lligats amb la feina que desenvolupen com a assessors, n’hi ha de molt diferent índole, de més generals a més específics:

“Una formació equilibrada, però sobretot una formació de qualitat; una formació de qualitat, una formació de qualitat i que tingui molt a veure amb el context nostre” (S34)

“M’agradaria a mi poder continuar sobretot amb els centres que estic fent els PIP, continuar fent alguna cosa, no sé què passarà, potser em diran que no, trobar-hi alguna figura per poder fer-hi alguna feina, tipo seminari, sigui tipo... no sé” (S22)

“Sobretot es fa dinamitzar seminaris i engegar processos de reflexió i de canvi entre... tant lo que seria el col·lectiu més propi de l’assessoria com sobretot dins equips educatius del centre” (S33)

Un dels objectius que més surt és el treball en equip, aquest ha estat un aspecte per a nosaltres considerat com a imprescindible en l’estudi i que comentarem més endavant, però ara anem a veure com ells entenen que el treball en equip és un objectiu necessari de cara a un futur no molt llunyà:

Continuar fent el treball en equip, fent feina en equip, per les intervencions en els centres, sobretot, eh? I jo trobo que caminar un poc, d’anar creant aquest cultura compartida dels assessors (S4)

Com a objectius seguir fent feina en equip aquí perquè ara tenim una situació de canvi d'equip pedagògic bastant important i crec que aquí hem de fer un esforç gros tots amb la idea d'acollir molt bé, molt bé les persones noves que vindran; que puguem intentar poder reajustar el projecte de feina que tenim eh... incorporant les seves aportacions i si no explicant amb molta cura ehh... les propostes nostres que han tingut fins ara per anar desenvolupant i per què aquestes i no unes altres. (S35)

Reptes

El darrer component que nosaltres hem considerat dins el perfil professional de l’assessor fa referència als reptes que es planteja el col·lectiu.

Segons l’enciclopèdia catalana s’entén **repte** com l’objectiu que és difícil però que alhora constitueix un estímul i un desafiament a qui se’l proposa. Des

d'aquesta definició analitzarem quins són els reptes que es proposen els assessors i assessores de formació permanent de les Illes Balears.

Alguns dels reptes estan lligats a assessories concretes, com per exemple:

“que l'educació digital s'incorpori a les aules” (S27), aquest és un repte d'un assessor de l'àmbit TIC.

“no sé si és un repte però sí m'agradaria que la meva assessoria fos capaç d'organitzar més cursos per cobrir les àrees curriculars dels mestres, més del que organitzam” (S47). Aquest pertany a l'àrea d'Educació Primària, que com a àmbit inclou diferents àrees curriculars, sovint inassumibles totalment per a l'assessor d'aquest àmbit.

És un repte, mira jo sóc un dels coordinadors de la festa de les matemàtiques i mira quants d'anys aquí a través del ciment de les matemàtiques vam aconseguir crear la societat de les matemàtiques, de la qual jo, encara, sóc membre de l'executiva i d'aquí va néixer la festa de les matemàtiques i aquesta festa l'hem potenciada fent feina en equip; surten grups que fan resolució de problemes i hi ha el treball en equip però l'objectiu principal és que la metodologia de resolució de problemes, aquesta metodologia inductiva, constructiva d'alguna manera havia d'arribar a l'aula a través d'aquesta prova, amb aquesta festa (S41). Repte d'un assessor de l'àmbit científicotècnic.

Hi ha un altre conjunt de reptes que fan referència a la feina dels CEP, en el transcurs en què es fan les entrevistes, les Illes han sofert un canvi polític que, juntament amb la crisi, ha generat una sèrie de rumors sobre el tancament dels CEP o la disminució de la seva activitat. Aquesta circumstància sorgeix a les converses mantingudes a les entrevistes, ja que és una preocupació sentida per ells:

“Hem de lluitar perquè, la feina que s'ha fet en els 25 anys, és una bona feina; sigui reconeguda, i bueno, que serveixi de base per continuar. No hem d'anar a

impulsos, sinó que hem de continuar amb una línia, amb el pla que tenim marcat, i desenvolupar-ho amb els terminis que tenim previstos.” (S34)

“El repte era sobreviure un poc aquest any que, de moment, sembla que sí i, bueno, continuar un poc amb la mateixa línia i millorar.” (S33)

“El repte, que evidentment clar, el repte que teníem tots crec jo, per enguany, era arribar a final de curs, no arribar a final d’any, sinó que no tancassin els CEP a mitjan curs, perquè això és una putada” (S3)

També hi ha un seguit de reptes sobre la formació en centres, que com hem dit en ocasions anteriors, la intervenció en competències bàsiques ha estat una novetat en les funcions dels assessors, acollida de bon grat però alhora generadora d’angoixes i viscuda com a una sobrecàrrega de feina:

El repte és que entenguin que competències bàsiques no només vol dir posar un apartar a la programació que digui competències bàsiques treballades i ja està. El repte és això un canvi de mentalitat per part seva i jo intentar impulsar-lo. (S20)

Intervenció en els centres, crec que és la que més m’angoixa, però és també la que més m’agrada fer, perquè es la que mes reptes te suposa. Jo crec que el millor repte és fer una bona intervenció dins dels centres i que hi hagi petits canvis. Petits canvis que duguin a una millora. (S46)

Per acabar, existeix un bloc de reptes que podem anomenar més generals perquè fan referència als diferents aspectes de la formació permanent, i que podem resumir en l’aportació següent:

Jo crec que els reptes passarien per una bona detecció de necessitats, d’acord? A la detecció de necessitats hauríem de saber donar resposta a les necessitats que hi ha, però no a les necessitats individuals.

Un altre és un repte importantíssim, el tema de l’avaluació, de les metodologies, del treball en equip, de l’aprenentatge cooperatiu, de l’ús

de les TIC i de la incorporació de les TIC. Crec que és un repte important, molt important. (S26)

Arribats a aquest punt, donam per acabada l'anàlisi de les dades referents a part del primer objectiu de l'estudi –Definir el perfil personal i professional dels assessors de les Illes Balears– i de la primera hipòtesi –Els assessors de les Illes Balears són un col·lectiu heterogeni quant al perfil personal i professional–.

Tot i que hi tornarem més endavant per fer-ne la discussió corresponent, vegem un resum de les dades tractades:

Perfil personal:

- Hi ha més dones assessores (59%), però més homes directors (80%).
- Els assessors i assessores pertanyen al món educatiu, el 64,1% són mestres
- L'edat mitjana dels assessors i assessores entrevistats és de 46 anys
- La mitjana d'anys d'experiència docent és de 15
- La mitjana d'anys d'experiència com a assessors és de 5
- La pertinença a un CEP o altre condiciona l'anàlisi de dades en aspectes com la formació en centres o la formació rebuda.
- Els assessors estan assignats a les assessories dins cada CEP
- La majoria d'assessors ha gaudit de dos cursos d'expert en formació de formadors.

Perfil professional:

- La concepció d'assessor està lligada al model d'assessor de procés, al rol de formació en centres i a la pràctica reflexiva com a manera de fer
- La concepció de l'assessor ideal està lligada a identificació de processos de canvi i a la proximitat als centres. S'entén l'assessor ideal lligat a la idea de superman o superwoman
- Els mestres / professors i assessors s'assemblen en la seva procedència i

objectius, però disten en les seves possibilitats i oportunitats quant a formació, innovació i recerca.

- Els objectius dels assessors es poden classificar en objectius personals i objectius professionals lligats a la formació en centres, el treball en equip o la formació permanent del professorat en general.
- - Els reptes plantejats pels assessors fan referència a diferents blocs: lligats a assessories, lligats al CEP com a context de feina, relacionats amb la formació en centres i un darrer bloc generalista sobre la formació permanent.

5.2. La trajectòria i incorporació dels assessors i assessores de formació als CEP de les Illes Balears

A l'apartat anterior vàrem deixar a mig camí el primer dels objectius de recerca plantejats. Continuarem en aquest punt.

Objectiu: Definir quin és el perfil personal i professional dels assessors de les Illes Balears i quina ha estat la seva trajectòria i incorporació als CEP.

Pregunta de recerca: La trajectòria dels assessors del CEP està lligada a la seva història com a mestres ? Com és el seu accés al CEP?

Categories d'anàlisi: Arribada i accés al CEP; Seguretats i Inseguretats dels assessors

Per tant, ara, el que pretenem és donar llum a les dades recollides al voltant d'aquests punts de partida per, més endavant, i gràcies a una discussió, poder donar resposta a les preguntes de recerca i valorar l'acompliment dels objectius de recerca establerts.

Com ja hem especificat anteriorment, els requisits d'accés a la funció assessora han sofert canvis en aquesta darrera convocatòria: pel que fa als anys d'experiència docent prèvia, ara 3 són suficients; a més, cal acreditar

coneixements de llengua estrangera equivalents al nivell B2 del MCER (Marc Comú Europeu de Referència) i haver rebut 100 hores de formació en TIC.

Una altra de les novetats de la convocatòria present és la durada del nomenament: inicialment tenia una durada d'un curs acadèmic, que podia ser renovable a tres si l'avaluació era positiva. Ara sols serà renovable un any més en comissió de serveis.

Tot i que els requisits no ho especifiquin, hi ha quelcom comú en moltes de les trajectòries dels assessors i assessores de les Illes Balears: la majoria d'ells, abans d'accedir a la funció assessora, han desenvolupat rols dins els equips directius o de coordinadors de formació, és a dir, són professionals amb una experiència prèvia en el tema de liderat i amb competències com la iniciativa personal en la seva història professional:

Jo portava 10 anys de direcció a un centre i ja estava, no cansada, però pensava bueno mira ja s'ha acabat una etapa, no? I me va sortir l'oportunitat de venir aquí (S11)

El setembre jo havia estat cap d'estudis a Cas Capiscol. Vaig muntar, vàrem muntar el centre, tal i qual... i després quan vaig acabar, eh... no, va començar el curs següent i em criden, i un dia em criden i em diuen... Escolta, que voldries anar d'assessora TIC al CEP? I jo... Què? Què és això...? (somriu), Eh... primer de tot vaig dir, què és això? Què he de fer jo al CEP? I què és això...? i em varen dir, bueno..., hauries de dur la xarxa..., tal i qual, tals cursos...; clar, com que jo a la meva escola sempre estava muntant coses sempre, de tot tipus... (S27)

L'assessora que hi havia abans se jubilava. I em coneixia perquè jo havia fet totes les modalitats formatives del CEP, és a dir, havia fet grups de treball, havia fet seminaris, havia fet seminaris CEP, havia fet cursos, havia estat coordinadora de seminaris i (somriu)... em coneixia. I em va dir, t'has de presentar i... jo, no perquè estic de cap d'estudis i tinc un projecte per tres anys, i per tant, me queda un any més (S26)

“En aquell moment que jo vaig decidir que no continuava amb l'equip directiu, em varen telefonar per fer una entrevista per veure si m'interessava això. Va ser el moment oportú.” (S40)

Tot i això, són gairebé inexistents els assessors de les Illes Balears que han accedit a la funció assessora per primer cop a partir d'una convocatòria pública sense tenir cap connexió amb el CEP. En la majoria de vegades, com veurem a continuació, els assessors han estat convidats per la direcció del CEP a formar part de l'equip i, posteriorment, a presentar un projecte de continuïtat.

Vegem primer les excepcions, és a dir, les persones que han arribat als CEP per concurs públic:

Fa un any que estic aquí després de guanyar un concurs públic. El meu àmbit és secundària i socials amb llengües. He estat 18 anys fent feina de lectiu en un centre de secundària, de Sant Agustí, i enguany estic aprenent a fer feina amb centres, en un centre de primària com a assessor. (S19, Seminari 1E)

Però et puc dir que l'any 2004 jo vaig saber que hi havia places d'assessors perquè una amiga es presentava a un CEP de Menorca, no sabia què era assessor de CEP, havia fet cursos al CEP, però no sabia què era assessor de CEP. Cap director de les escoles o instituts allà a on vaig estar em va dir que es convocaven places d'assessor de CEP, el BOIB casi ni existia i mai cap representat del CEP m'havia informat que es convocaven places d'assessor de CEP i havia passat per sis instituts diferents... El 2004, vull dir que ara sí que està al BOIB, si tu entres directament al BOIB pots saber les novetats, que desapareixen al cap de dues setmanes, però que cap membre de l'institut ni representants m'havien informat que et podies treure una plaça d'assessor. Jo pensava que això era per la comissió de serveis agafava de dins, i jo per una amiga que es presentava a Menorca vaig saber que hi havia

convocatòria i jo em vaig poder presentar a la convocatòria. (S57, Seminari 1P)

Alguns d'aquests assessors aquest darrer curs acadèmic han presentat projecte de continuïtat amb la idea que fos durant, almanco tres anys, com marcava la normativa antiga, però ara, a causa de la nova normativa, han estat cessats amb data de 31 d'agost de 2012. Alguns d'ells s'han presentat a la nova convocatòria:

“Estic a l'assessoria de llengües estrangeres, per primera vegada per presentar projectes, continuar captant... continuaré almenys tres anys...” (S18, Seminari 1E)

En general, en el panorama educatiu, la figura de l'assessor està poc cotitzada i la gent que es presenta a les convocatòries, sense haver mantingut prèviament converses amb la direcció del CEP, és molt escassa. En moltes ocasions les places queden desertes i els equips directius dels CEP es veuen obligats a fer una feina de captació:

“Per casualitat, com quasi tothom... Em varen telefonar, a veure si m'interessava fer aquesta feina i la veritat es que vaig dir que sí” (S46)

“Pues m'ho varen demanar. Era una cosa que en aquells moments no m'hagués plantejat mai” (S33)

“Plantejat així pareix que és una cosa que vas cercant, que et vas preparant per... No és el meu cas, jo vaig aprofitar un oferiment que em van fer el mes de juliol i vaig dir que sí. No sé si és lo adequat però va ser així, jo no m'ho havia plantejat mai.” (S30)

“Jo, a “dedo”. Jo coneixia l'anterior director, i em va cridar perquè fos assessor, aquí, al CEP de Palma, amb companys de feia temps i estaven interessats i em van cridar.” (S29)

I és que la funció assessora és molt desconeguda pel col·lectiu docent, alhora que potser desperta poc interès entre el cos docent. La majoria dels assessors accedeixen al CEP sense ser conscients de què els suposarà aquesta feina, de quines implicacions té o en què consisteix; únicament coneixen allò que explicita la normativa: funcions, competències necessàries, òrgans de govern... aspectes que defineixen un context allunyat de la situació real on les funcions a fer sobrepassen les previstes; les competències necessàries són moltes més i l'organització del CEP és més complicada del que sembla.

“No coneixia gaire bé en què consistia la feina i que no sabia bé a on em ficava” (S48, Seminari 1M)

“No sabia molt bé on em ficava, molt bé, molt bé, sabia una mica, però no sabies exactament, m’ho havien explicat un poc, havia vingut a fer una entrevista. Home, clar perquè si no no, tampoc vaig anar a saltar a la piscina per veure quina aigua hi havia, però tampoc no sabia ben bé el fons de la piscina, és a dir sabia que hi havia aigua però potser el nivell no ho sabia massa” (S22)

És possible que els docents, en general, estiguin poc interessats a accedir a la funció assessora? Quines en serien les causes? Potser, a més del desconeixement o de la sensació d’abandonar la comoditat, entren en joc factors com la manca de sensibilització existent envers la importància de la formació permanent del professorat o la manca d’atracció que té una funció assessora que, històricament, s’ha limitat a gestionar de forma burocràtica accions formatives.

Aquesta desconeixença i manca de docents interessants a dur a terme la funció assessora és un tema que caldria plantejar-se de cara al reconeixement i valoració que es fa d’aquest col·lectiu als centres educatius, però també de cara a l’administració, i per què no, a la formació inicial del professorat, on tal vegada no es fa prou ressò dels diferents perfils professionals docents: assessors, inspectors, directors, caps d’estudi... tots ells, probablement, amb una manca de professionalització pel que fa a les seves funcions.

Algú assenyala que: “Jo quan era petit no deia vull ser assessor” (S40) I és veritat, la manca de vocació d’aquest perfil professional, com passa en molts altres perfils educatius: inspector, director, cap d’estudis... són funcions en les quals el factor vocacional no hi sol ser present, però que a mesura que es coneix el sistema educatiu i que un comença a desenvolupar-ne les funcions, s’hi sent molt a gust i satisfet:

“Quan veus que tu, hi ha una necessitat a un centre, vas i aconseguixes que aquell centre faci el canvi i allò funcioni, això per jo és fantàstic” (S27)

“Bé, jo sempre m’he trobat satisfet amb aquesta feina, globalment. M’he trobat capacitat per realitzar aquesta feina, pot ser sona cursi o sona això... Jo, amb aquesta feina em trobo molt satisfet, perquè lo que he après, lo que aprenc cada dia, i lo que m’aporta acadèmicament, professionalment, personalment, i lo que jo aporto, de vegades hi ha hagut coses que jo he aplicat coses d’aquí a la meva vida en particular i a l’inrevés” (S3)

“Estic segura que m’agrada el que faig. Això crec que és una cosa... i que cada vegada me’n tem de la funció tan important i tan guapa que té un assessor.” (S28)

Ara, com passa gairebé a totes les feines, hi ha aspectes que els agraden més i d’altres que els agraden menys, hi ha àmbits en què un se sent més segur, però també d’altres on ens sentim més insegurs.

La burocràcia és un dels aspectes més anomenats pels assessors al llarg de les entrevistes com a una de les funcions que els ocupa més temps, que és més innecessària i que implica un esforç i una desmotivació elevada:

“Tota aquesta burocràcia de vegades me supera, ja t’ho he dit, això sí, però no tampoc no és qüestió d’insegura, tota la gestió entre nosaltres també costa.” (S11)

“Tota la paperassa que faig, la burocràcia, em sento molt insegura perquè és una cosa que no he acabat mai, potser perquè no m’ha interessat molt la veritat, som conscient que és una de les coses que menys m’agrada és omplir papers aquests burocràtics” (S22)

Un altre dels aspectes que els provoca inseguretat ha estat la intervenció en els centres en el tema de les competències bàsiques:

A les formacions a centre i, sobretot, al PIP, perquè clar, jo l’any passat havia fet un PIP com a usuària, com a mestra dins un centre, i clar de repent girar el rol a haver d’anar a acompanyar un altre centre a la mateixa formació que jo mateixa no havia acabat, bé després a Palma sí que vaig poder fer i vaig aprendre molt, però aquella... (S33)

Més insegura amb els PIP. Més insegura, sí, perquè m’he de deixar anar més; estic encara massa pendent de continguts, massa pendent d’ara no sé cap on he de partir, massa pendent d’això, i per ventura, no em deix anar amb altres recursos que tinc, però perquè estic molt, encara, molt insegura en dir... vénga, arribaré, no, no sabré... els ha quedat clar, no els ha quedat clar... (S32)

En aquests processos d’assessorament en els centres, on has de fer feina amb un grup de mestres que no és homogeni, que no tenen els mateixos interessos ni la mateixa formació i aquí em sent menys segura i és on me costa més. (S43)

Encara que per a d’altres ha suposat un repte important i una de les coses que més els ha agradat:

M’agraden les formacions de centres i seminaris, però no em sent segura, o sigui, m’agraden molt pel que representen d’investigació, de descoberta de coses, el que passa que tampoc estic segura de fer-ho bé o d’encertar-la, però m’agraden. (S11)

I... em sent que he de fer molta de feina en intervenció en els centres, crec que és la que més m'angoixa, però és també la que més m'agrada fer, perquè és la que més reptes te suposa, perquè bé un curs l'has de dissenyar bé, has de cercar bons ponents, has d'establir un clima que sigui bo, però crec que és més senzill que fer una intervenció dins els centres (S46)

Un altre dels temes que no vàrem preveure en el disseny inicial, però que va sorgir com a categoria emergent va ser l'acollida dels assessors als CEP, com és la seva arribada com a novells i quin és el paper del recent incorporat tutor i, en alguns CEP que en disposen, dels plans d'acollida de CEP.

Encara que no estigués regulat, ni previst per escrit a cap pla, els assessors assenyalen com, tradicionalment, als CEP s'ha esdevingut la figura de tutor, tot i que no denominada com a tal, però sempre s'ha comptat amb una o més persones que han desenvolupat les funcions d'acompanyament i suport:

“Tot i que, clar, es va paliar evidentment amb l'acollida i la ajuda des del director fins a la resta dels companys. Quan alguna cosa doncs no sabia ben bé de què anava, clar demanava ajuda.” (S18, Seminari 1E)

“Jo crec que... jo quan vaig entrar tampoc tenia clar que tenia un tutor, el que passa és que tenia n'A., llavors va ser ella la que em va acompanyar en aquest projecte i la que em va acompanyar tot el primer any, i el segon i el tercer, però vull dir que tenia clar que n'A. fos la meva tutora, però ho va ser.” (S16, Seminari 1E)

“Pot ser que no està formalitzat, escrit i estructurat però, però a nivell pràctic ha funcionat també.” (S5, Seminari 1I)

“La nostra disposició també fa que el pla d'acollida, tot i que no el tinguem escrit, no et sents tot sol. Tal vegada, el fet de tenir dues grans escoles a on estam compartint, quatre o cinc, sempre o qualcú ve i si necessita qualche cosa, l'edifici és bo de conèixer, aquí tenim això, aquí tenim això d'aquí... i

després tot el que són totes les tasques, és vera, tal vegada a altres CEP la disposició seva no és la mateixa” (S4, Seminari 1E)

“Nous, novells, diguem-li com vulguem, en tenim dos, s'està fent puntualment, vull dir, tenen un tutor i jo mateix que els estic ajudant amb algunes qüestions, na C. que els ajuda amb unes altres, tenen... i anem fent lo que podem...” (S14, Seminari 2E)

“Un tutor per cada a assessor nou que arriba i aquest tutor la feina és una miqueta d'anar ajudant l'assessor.” (S4, Seminari 2I)

A més, pel que sembla, aquesta figura d'assessor ha anat evolucionant quant al tipus d'acompanyament que ha fet amb l'assessorat novell. Ha passat de dur a terme un suport en tasques burocràtiques a acompanyar en l'assessorament en centres i, en ocasions, convertint-se en una parella d'intervenció als centres:

“Després sí que voldria dir que, a veure, aquesta tutorització es basava en aspectes més aviat tècnics, burocràtics de... procediment, però d'alguna manera faltava aquesta part de: bueno i noltros qui som? Cap a on anem? I quina és la nostra idea? Perquè cada despatx tenia la seva idea, o cada persona de cada despatx tenia la seva idea” (S16, Seminari 1E)

“Per exemple hem anat als centres i hem fer negociacions, tot juntes, molt juntes” (S1, Seminari 2I)

La importància dels plans d'acolliment als professionals que arriben nous a un context de feina és cabdal per a la bona incorporació del professional, per al seu desenvolupament professional i per al bon funcionament de l'equip ja consolidat. Vegem com ho manifesten alguns assessors:

Ara un dels elements de qualitat era, a part d'un protocol de feina quan un... d'elaborar un protocol de saber com s'han de fer les coses quan un assessor nou arriba, que clar, jo en aquest cas quan jo vaig començar no existia, ara els que comencen ho agraeixen perquè realment tot està

molt definit i l'assessor nou que entra té un tutor durant el primer any que està aquí, que enguany hem començat amb aquest assessor tutor i la gent està encantada perquè tu tens algú a qui demanar les coses. Perquè clar, comences a un lloc nou, no saps com va res, te diuen: "Ara, quan facis un curs ha de tenir tots aquests elements" i sort que tots aquests elements estan per escrit, però tu saps que tens aquella persona per dir-li: "Mem, això què és? I d'on ho puc treure? I on ho trobaré? I com ho he d'emplenar? És necessari emplenar-ho o no?". En aquest sentit molt bé la gent, molt bé i direcció i tot això súper. (S20)

El programa d'acollida és per a nota, molt bé. Però és més que això perquè, llavors diferents persones que ja estan fent feina aquí ens van fer recorreguts pel CEP, ara per al tema de recursos audiovisuals, ara per al tema biblioteca, encara que no estigui oberta al públic, tothom explicant la seva part de feina, les seves funcions aquí dintre. Molt molt bé, amb el temps necessari per fer-ho. Aquesta formació seguida i permanent ajuda molt i a mi em va ajudar moltíssim, ara també, però ara ja és com que no es nota tant el rol aquest però com assessors novells tenim un assessor tutor. Això per a mi va ser genial. Jo crec que per a tothom, però va ser molt bé perquè, clar, era, a veure, no et dic cada dia però quasi quasi... Al principi era: "Necessites alguna cosa?" o nosaltres els cercàvem, però que estan molt per nosaltres. "La primera vegada que faci una nòmina la farem junts, la primera vegada que facis una convocatòria no la farem junts perquè és molt de temps però comença per aquí, després fes això, després lo altre". Tot el tema dels protocols està molt protocol·litzat aquí dintre. Evidentment, els revisen, ara estam en un procés de revisió de protocols, però que molt bé. Si tu llegint un protocol de com has de fer una convocatòria o una altra cosa, si no ho entens el teu assessor tutor el tens, molt bé.

Aquest és un dels primers comentaris d'aquí, que si a les escoles n'aprenuéssim una mica. A les escoles arriba un mestre interí, arriba un mestre definitiu nou: "Hola, hola, si, anem a fer un cafè" però ja està.(S30)

Vegem, a mode de resum, les dades analitzades en aquest punt:

- La majoria d'assessors accedeixen al CEP després d'un procés de captació per part de l'equip directiu del CEP. És una figura poc cotitzada.
- Els docents desconeixen la funció assessora, els trets i implicacions laborals.
- El que més inseguretat els crea és la quantitat de burocràcia a què han de fer front en el dia a dia al CEP. El que més els agrada és la formació en centres, tot i l'esforç i inversió que implica i les inseguretats sorgides en determinats moments.
- Els plans d'acollida als nous assessors tenen una importància cabdal i són molt ben valorats pels assessors.

5.3. La feina de l'assessor de formació de les Illes Balears: funcions i competències

Objectiu de recerca: Esbrinar quines funcions i competències desenvolupen els assessors de formació i com les autovaloren, així com quin és el pes que té aquesta feina per a ells.

Pregunta de recerca: Quines funcions, tasques i competències inclou el treball d'assessor ?

Categories d'anàlisi: funcions i competències dels assessors, què els agrada més i què els agrada menys i quina valoració fan de les seves pròpies competències.

Per tant, en aquest apartat intentarem donar llum a les dades recollides en aquesta línia que, gràficament, s'expressen així:

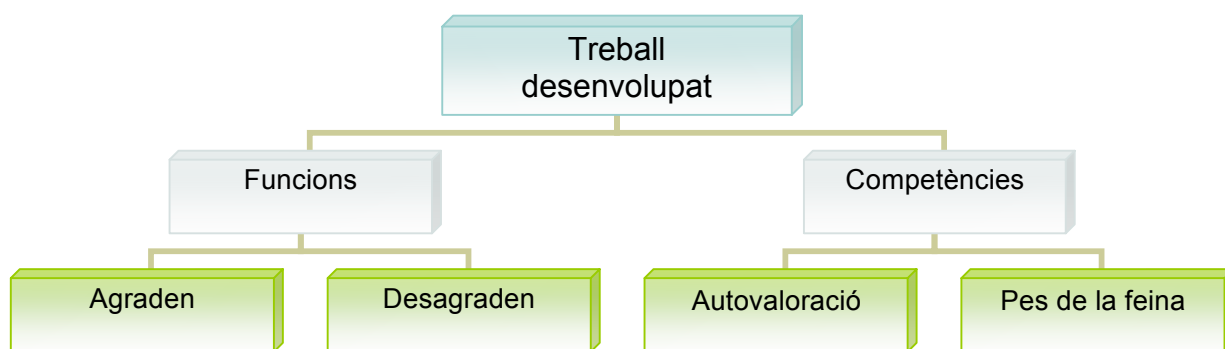


Figura 19. Factors descriptius del treball desenvolupat pels assessors i assessores de les Illes Balears

Funcions

Les diferents normatives existents que regulen la funció assessora parlen de les funcions que aquests han de desenvolupar per dur a terme la seva feina.

A continuació plasmarem un quadre comparatiu entre les funcions establertes per normativa i les funcions que desenvolupen els assessors segons ells¹⁸ mateixos les verbalitzen a les entrevistes:

Ens referirem a les publicades a la convocatòria pública per cobrir places d'assessors del dia 11 de juny de 2012, ja que és la resolució més recent publicada al respecte.

18. Hem assenyalat només alguns dels assessors que ho han verbalitzat, perquè assenyalar tots els codis dificulta la lectura del contingut.

NORMATIVA	OPINIÓ DELS ASSESSORS
Participar en els processos de detecció de necessitats formatives.	Detecció de necessitats formatives. (S47, S35, S26)
Assessorar i donar suport als centres docents de l'àmbit del CEP respectiu en matèria de formació permanent, d'acord amb el Pla de Formació Permanent del Professorat de les Illes Balears i els programes anuals que ho desenvolupin.	Tutelar en els entorns virtuals de formació. (S31)
Realitzar tasques d'assessorament a equips de professorat als centres educatius.	Obrir espais de reflexió conjunta amb els equips de mestres. (S30, S24) Conèixer els mestres i els centres, establir relacions amb ells i processos de negociació abans i durant la formació. (S47, S26) Fer assessorament en centres a partir d'una intervenció sovint basada en l'acompanyament. (S34, S10, S22)
Assumir les tasques d'organització, gestió, execució, seguiment i avaluació de les activitats formatives pròpies de la seva assessoria, a més de totes aquelles que determini la direcció del CEP, d'acord amb la proposta de l'equip pedagògic.	Dissenyar la formació permanent del professorat, d'acord amb els plans i programes establerts i a les necessitats detectades. (S3, S2, S40, S39) Gestionar les activitats formatives desenvolupades. (S34, S33, S14) Conduir, dirigir, coordinar, fer un seguiment de les activitats formatives. (S46, S33) Avaluació de la formació: qüestionaris, posades en comú, essent conscients de la manca d'una avaluació de la transferència real que es fa de la formació als centres. (S4, S40)
Participar en el programes específics de formació permanent que estableixi la Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació Professional.	Participar a projectes europeus, ARCE o similars. (S42, S44)
Col·laborar en l'organització general del CEP.	Formar part de les diferents comissions establertes a nivell de CEP per al millor funcionament del centre. (S34, S26)
Treballar en equip amb la resta d'assessories del centre de professorat per millorar la pròpia formació i dotar de coherència l'activitat formativa del centre de professorat.	Treballar en equip amb els companys i companyes del CEP. (S34)
	Burocràcia i tasques administratives. (S10, S11, S14, S26)
	Fer de pont entre l'administració i els centres. (S14, S44)
	Dur a terme processos d'autoformació, actualització pedagògica, documentació i recerca educativa. (S34, S6)

Taula 37. Comparativa entre les funcions determinades per normativa i les que desenvolupen realment els assessors.

Com es pot observar, unes funcions són comunes a les establertes per normativa, a d'altres, la normativa no les preveu, però no per això deixen de ser realitzades per part de l'assessor. Un altre dels aspectes a destacar és l'heterogeneïtat d'aquestes funcions, que abracen un ampli ventall i que, a més, no es diferencien per èpoques o moments temporals, sinó que totes es poden donar alhora i de manera simultània. És per aquests motius que ells parlen de dispersió, de multitasca, de fer una mica de tot o fins i tot de fer miracles:

“Si estàvem parlant de dispersió de feines i pens que això, que aquest model ho és.” (S42)

“Som un equip que jo crec que feim multitasca, multitasca en tot aspecte, per tant, moltes de les funcions que queden definides com a funcions de l'assessor, nosaltres les passam, les sobrepassam, perquè n'hi ha moltes que no ens corresponen però sí que els feim també.” (S2)

“Una mica de tot, fem.” (S46)

“Miracles, sí, és vera, perquè a mi me costa fer-lo abstracte, jo et puc dir les que jo faig, però tinc ben clar, també, que totes les que som n'hi ha molt de tipus, n'hi ha que fan unes coses i d'altres que no...” (S40)

Tal vegada la funció que més es ressent d'aquesta gran quantitat de funcions a assumir és la darrera; els assessors i assessores parlen d'una manca de temps necessari per a l'actualització i la recerca; la qual cosa ens mostra de bell nou la tradicional distància entre la teoria i la pràctica:

“No tenim gaire temps per dedicar a tota la part d'investigació” (S32)

“I un assessor s'ha de posar un poc al dia i ha de tenir temps, ha de poder cercar, mirar i s'ha de documentar i a mi em dóna la sensació que actualment no es pot fer, ho has de fer tu a casa teva, per compte teu ho mires i ho pots aprofundir però aquí no hi ha temps” (S41)

Per continuar, vàrem plantejar-nos esbrinar quines de les funcions que havien descrit els agradaven més i quines menys. Gairebé la majoria assenyala que la funció que agrada més és la formació en centres, vegem-ne els motius:

“Poder anar als centres i veure, que vas allà i que lo que fas amb tots serveix de qualque cosa, això és lo que més em gratifica, veure que es fa un canvi al centre, per jo és fantàstic.” (S27)

“I... em sent que he de fer molta de feina en intervenció en els centres. Crec que és la que més m’angoixa, però és també la que més m’agrada fer, perquè és la que més reptes et suposa, perquè bé un curs l’has de dissenyar bé, has de cercar bons ponents, has d’establir un clima que sigui bo, però crec que és més senzill que fer una intervenció dins els centres” (S46)

“Diré que lo que m’agrada més no té per què coincidir amb el que surt millor. M’agrada molt quan fem, per exemple, intervenció per a un projecte d’innovació pedagògica. Veure que d’alguna manera ets de defora, no ets part d’aquell equip docent, però que quan t’ajuntes amb un claustre, en el meu cas és en claustre, la possibilitat que tenim d’una perspectiva diferent, vull dir que tu des de defora veus molts aspectes que gent que forma part d’aquell equip docent no veu.” (S30)

Com expliquen els assessors, la relació entre que t’agradi i que ho facis bé no és lineal. De fet, la formació en centres ha suposat, per a molts, un generador d’angoixes, d’inseguretats, de dubtes i d’insatisfacció, però un cop superada l’etapa i d’haver comprovat que han estat capaços de sortir-ne, s’ha convertit en una font de riquesa i satisfacció. Per tant, la càrrega emocional, de tipus negatiu, que anava lligada a la formació en centres, ha canviat a mesura que l’experiència s’ha dut a terme i ha donat pas a una nova funció, que desenvolupada, els ha conduït beneficis personal i professionals i que ocupa un lloc indiscutible dins el panorama formatiu. Avui dia existeixen infinitat d’institucions i organismes que ofereixen formació permanent al professorat – sindicats, associacions, moviments de renovació pedagògica, ICE...- però els CEP i els assessors són els únics que disposen de la capacitat d’entrar als

centres i fer formació en centres. Aquesta és una situació que ells reconeixen i valoren positivament:

“Aquí per a mi la diferència la marca que nosaltres podem entrar al centre i l’administració no pot entrar al centre, o no haurien de poder entrar als centres.”
(S14)

Estar en contacte amb els centres, estar a dins dels centres, perquè no només els ajudes amb la seva formació, sinó que els ajudes a... comences a establir aquesta teranyina, els ajudes a establir connexions amb altres centres de la zona i no zona perquè es puguin fer assessoraments entre iguals, perquè tu estiguis assabentada de bones pràctiques que hi pugui haver a altres escoles, i fer-li el retorn, i posar-los una mica en contacte (S28)

L’altra cara de la moneda són aquelles funcions que més desagraden, i com en el cas anterior, existeix una majoria aclaparadora vers la burocràcia, ja que entenen que la gran quantitat de gestions administratives que han de dur a terme els lleva temps, que podria ser dedicat a les intervencions en centres, tant a preparar-les, com a desenvolupar-les o avaluar-les:

Burocràtiques, no m’agraden gens i pens que perdem moltíssim de temps que ens seria molt necessari per preparar-nos les intervencions als centres (S10)

La part burocràtica crec que em lleva molt de temps. Crec que la feina d’un assessor no acaba d’estar ben feta per tota la part de temps que ens manca; Nosaltres estam molt poc en contacte amb els centres, salvo les hores que tenen un curs i hi hem d’anar, sigui de PIP, sigui de seminari, sigui del que sigui, tens poc contacte amb els centres i realment noltros feim formació... Si els hem de formar a ells lo lògic seria que tinguessis un contacte més directe i poder rodar per dins el centre i donar recursos i demanar i un intercanvi molt directe i això no hi és. La part burocràtica em lleva molt de temps (S47)

Competències

Les competències que han de tenir els assessors de formació és un tema àmpliament estudiat, recollit a la normativa local i estatal, però també a la bibliografia especialitzada, com hem descrit al marc teòric. Ara i per tal d'introduir el tema i continuar amb la dinàmica encetada, farem referència a les competències personals i professionals que determina la normativa¹⁹ que ha de tenir un assessor o assessora de formació a les Illes Balears:

Competències personals:

- Ha de ser una persona flexible, adaptable, i amb habilitats socials, empatia, assertivitat, il·lusió, capacitat de liderat i compromís.
- Ha de tenir una capacitat d'organització, de generar recursos i de treballar en equip.
- Ha de mostrar una actitud receptiva i interès per aprendre i millorar la seva formació personal.

Competències professionals:

- Ha de ser capaç de dinamitzar, clarificar, estructurar i ordenar les idees del grup.
- Ha d'ajudar a la construcció del coneixement a partir de la reflexió sobre la pràctica docent, mitjançant metodologies que incloguin la negociació i l'acompanyament.
- Ha de ser competent per investigar, extreure, analitzar, recapitular i sintetitzar la informació.
- Ha de ser capaç d'impulsar processos innovadors, projectar-los i compartir-los amb altres centres i ajudar a fer públiques les bones pràctiques.

¹⁹ Resolució del director general d'Ordenació, Innovació i Formació Professional del 11 de juny de 2012, per la que s'aprova la convocatòria pública per cobrir, en comisió de serveis, places d'assessors de formació permanent en els centres de professorat.

- Ha de tenir competència comunicativa i competència informàtica per poder treballar amb eficàcia tant en activitats formatives presencials, com en les semipresencials o a distància a través d'entorns virtuals d'aprenentatge.

Aquestes competències establertes per normativa, es poden complementar amb les establertes als PEC dels diferents CEP:

Al PEC del CEP d'Eivissa, es recullen com a competències personals:

- Ser una persona dinàmica, flexible, oberta al canvi i amb disposició per a l'aprenentatge continu.
- Disposar d'habilitats socials i comunicatives (com empatia, assertivitat, il·lusió, lideratge i comprimís).
- Tenir capacitat d'organització, de generar recursos, de treballar en equip i d'esforç.
- Mostrar activament una actitud receptiva i interès per aprendre.

I com a comptències professionals:

- Saber treballar en grups socials heterogenis i aprendre de i des de la diversitat.
- Facilitar el desenvolupament de línies d'innovació significatives i contextualitzades.
- Ser capaç de dinamitzar, clarificar, estructurar i ordenar les idees del grup; de fer preguntes, posar en qüestió i plantejar interrogants per fer avançar i permetre generar coneixement.
- Saber acompanyar processos grupals de construcció del coneixement a partir de la reflexió sobre la pràctica docent, generant cicles reflexius complets orientats a la millora.
- Capacitat d'impulsar processos innovadors, rojectar-los, i avaluar-los, compartir-los amb altres centres i ajudar a fer públiques les bones pràctiques.

- Palesar capacitat d'escolta activa i comunicativa.
- Tenir interès i capacitat per fer recerca.
- Disposar a nivell avançat d'habilitats i competència digitals

Al Projecte Educatiu de Centre del CEP de Menorca apareixen de la manera següent:

Com a competències personals assenyalen que ha de ser una persona flexible, adaptable, amb habilitats socials com empatia, assertivitat, il·lusió, lideratge i compromís; amb capacitat d'organització, de generar recursos, de treballar en equip i d'esforç; amb actitud perceptiva i interès per aprendre.

I quant a les competències professionals:

- Ha de ser capaç de dinamitzar, de clarificar, estructurar i ordenar les idees del grup; de fer preguntes, posar en qüestió i plantejar interrogants per fer avançar i permetre crear coneixement.
- Ha d'ajudar a la construcció del coneixement a partir de la reflexió sobre la pràctica docent. Anàlisi de la pràctica que ha de servir per entendre-la, contextualitzar-la i canviar-la, si cal.
- Ha de ser competent per fer recerca, extreure informació, analitzar, recapitular i sintetitzar.
- Ha de ser capaç d'impulsar processos innovadors, de projectar-los, compartir-los amb altres centres i ajudar a fer públiques les bones pràctiques.
- Amb capacitat d'escolta (actitud receptiva cap al professorat).
- Ha de tenir competència digital.

Per descomptat, les competències que han assenyalat els assessors entrevistats coincideixen amb les establertes a aquests documents, tot i que sumant-les totes apareixen com a més ampliades i nombroses. Hem fet una feina de recollida i classificació de les competències expressades pels assessors per tal de simplificar l'anàlisi de les dades disponibles:

COMPETÈNCIES PERSONALS:

Capacitat d'escolta activa (S34, S12)
Empatia (S34, S10)
Capacitat d'interactuar, d'establir relacions en sintonia amb la gent (S22, S30)
Persona equilibrada amb una implicació emocional equilibrada (S34)
Capacitat de treballar en equip de forma cooperativa (S21, S4)
Respectuosa amb els altres (S10)
Organització i Ordre (S11, S26)
Habilitats comunicatives (S11, S22)
Humilitat (S22)
Liderat, iniciativa personal i capacitat emprenedora (S11, S35)
Capacitat d'il·lusionar la gent (S34, S35)
Capacitat de ser optimista (S35)
Flexibilitat i capacitat d'adaptació (S26, S2)
Curiositat (S2, S18)
Creativitat (S40)

COMPETÈNCIES PROFESSIONALS:

Coneixements específics de l'àrea (S41, S47)
Coneixements didàctics i pedagògics (S29, S44)
Capacitat d'extreure la teoria de la pràctica (S34, S30)
Capacitat d'observació i anàlisi (S34, S35)
Saber utilitzar recursos (S10)
Capacitat de reflexió (S21)
Coneixement del que fan els companys (S34)
Experiència (S22)
Interès per l'actualització (S22, S2)
Capacitat de detectar necessitats (S22)
Competència digital (S47, S14)
Coneixement d'idiomes estrangers (S19, S42)
Capacitat de mediació (S46)
Capacitat per reconèixer petits esforços (S35)
Capacitat per plantejar les preguntes adients (S26)
Amb domini de la legislació vigent (S26)
Implicació i interès (S2)
Capacitat de coordinació (S30)
Capacitat de síntesi (S30)
Gestió del temps (S28)
Saber estar en el seu lloc (S32)
Capacitat investigadora (S40, S48)
Acompanyar en processos de canvi i millora (S22, S47)
Saber planificar (S15)
Saber diagnosticar (S41)
Conèixer les diferents cultures dels centres (S41)
Saber-se moure dins la complexitat (S40)

Taula 38. Recull de les competències que ha de tenir un assessor segons la seva pròpia concepció

Com es pot observar, el llistat de competències que ha de tenir un assessor o assessora de formació de les Illes Balears és molt extens, així no és d'estranyar que quan demanàvem quina era la concepció de l'assessor ideal una de les respostes fos que havia de ser un superman o superwoman.

Tot i que aquestes competències no disten de les analitzades en els diferents documents exposats, sí que n'amplien el llistat i l'especifiquen, aportant una major quantitat de capacitats, habilitats i actituds necessàries.

Ara analitzarem quina autovaloració fan d'aquestes competències. El terme de **competència** s'entén com un continu que es va treballant i assolint al llarg d'una etapa, de manera que molts dels assessors parlen d'un desenvolupament en procés de cada una d'elles:

“El meu repertori, una mica, una mica, més o menys de totes. Però les hauria de treballar, està en procés això.” (S11)

“Jo crec que inclòs les que tenc sempre puc millorar i crec que és una feina que necessites un parell d'anys per donar-te compte què estàs fent i què estàs fent bé” (S47)

“Pens que em queda tant per aprendre, que em queda moltíssim, i que les competències són millorables. Jo crec que anam fent, anam aprenent i que sempre, tant la feina en equip com competència digital com la competència comunicativa, de poder arribar al professorat, tot això és millorable, eh? Queda molt, queda per aprendre, estam enmig, crec jo.” (S2)

Malgrat tot, cal anotar que ha estat complicat treballar indagant en aquest aspecte, perquè en general, ens costa dur a terme una autoavaluació de les nostres virtuts i dels nostres defectes. No ens atrevim a dir el que tenim assolit per por que no ens jutgin de superbiosos, com tampoc tenim coratge de parlar de les nostres mancances pel dubte de si qüestionaran la nostra professionalitat; i aquest ha estat un factor present en les respostes dels assessors entrevistats:

“A jo no m’agrada posar-me una nota... Considero que no té massa sentit, però el que sí que sents, que jo considero que intent sempre, dintre de les meves possibilitats” (S18).

“Em fa molt mal (rialles) jutjar sobre mi... sobre mi mateixa” (S21)

“Bé això crec que no hauria de dir-ho jo, perquè clar jo puc creure una cosa i a lo millor no és així.” (S48)

Per a nosaltres, l’autoavaluació suposa una oportunitat de prendre consciència de la nostra situació professional i plantejar un punt de partida cap a la millora; d’aquí el plantejament d’aquesta qüestió en l’entrevista amb els assessors.

Tot i això, la majoria d’ells es varen atrevir a fer una pròpia valoració. Vegem-ne com exemple una de les més completes:

Jo tinc, crec, autoavaluant-me, la capacitat de comunicació la tinc, o la capacitat d’empatia; per exemple, els meus funcionaris en pràctiques sempre em posen empatia: 5, màxim, és a dir, valor que l’altra gent ho valori també. Tinc capacitat d’escolta, i això ho he entrenat més a mesura que he estat més anys aquí; escolta activa vull dir, i no només d’escoltar. Tinc estratègies per fer preguntes perquè puguin sortir coses que s’han de parlar a nivell de grup. Jo crec que tinc bona relació amb els meus companys. Tinc capacitat d’organització, de muntar cursos, o jornades, o congressos, o això..., per tant, també és bo saber tot el que has de fer, les passes que has de donar per tal, les autoritzacions que necessites, o saber gestionar els espais, o saber gestionar els recursos, que penso que en tot això he anat fent. I amb què em quedaria? ... Bueno, jo ho he parlat abans, la part TIC va a una velocitat que tinc la sensació de dir “Ai, això, ai, això altre!” I no se si és perquè tinc poc temps, o perquè em fa mandra, o perquè m’agraden més les persones que les màquines, suposo que és això; perquè tens una personalitat prèvia, o sigui, també ets conscient de les necessitats. Jo sé que si he

de ser la tutora virtual d'un curs a distància he de dominar l'entorn virtual, això per pura professionalitat, però bé, això sí que és el que em costa més. (S26)

D'aquest fragment seleccionat i de molts altres que no hem posat per no dificultar la lectura i per qüestions d'espai, s'intueix que les competències que menys assenyalades com a assolides són les competències digitals, anomenades TIC o TAC per part dels assessors. Malauradament amb les novetats en normativa, recordem que aquesta passa a ser un dels requisits d'accés a la funció assessora, que exigeix una formació mínima de 100 hores en TIC.

Es tracta d'una competència amb un sostre mal de determinar, perquè el món digital està en permanent i constant progrés i resulta difícil, per no dir impossible, arribar a assumir-lo, tot i ser competent en el ampli ventall de possibilitats que ens ofereixen les TIC:

“Quant a TIC, és que cada any surten 50 mil coses que et pots formar i que pots.... no sé... crec que per moltes competències que tinguis, les pots millorar sempre....ufff” (S47)

Pes de la feina

La pregunta que vàrem plantejar als assessors era que valorassin el pes que té aquesta feina per a ells. A nosaltres ens interessava esbrinar la importància que atorguen ells de la feina d'assessor.

En general, l'assessor és un professional bolcat en la seva feina, que la valora com a molt important, i com a tal, hi aboca una gran quantitat d'esforç i de temps. I així ho expressen:

Jo tinc una feina que m'agrada, i que hi dedico molt d'esforç, i molt d'interès i molta de passió, és a dir, jo li don molt de pes... No sé si ara m'estic tirant una flor, però ho sent així, si no me'n tornaria allà on era,

que també era molt feliç i estava encantada de la vida. Però no sé... estar bé allà on estàs és important, i fer la feina amb ganes, amb passió, amb optimisme, amb il·lusió, amb realisme també, perquè és una de les coses que he hagut d'aprendre, perquè som com a molt entusiasta i optimista "sí, això ho podem fer, que no sé què..., però després dir, bueno, això enguany no però proposar-ho l'any que ve..." (S26)

Tinc una possibilitat de feina molt més creativa i amb un marge de treball d'equip molt més gran. En aquest sentit em sent molt més realitzat, malgrat que hi hagi moments de bloqueig, no? (S19)

Com expressa aquest darrer assessor, la feina els agrada tot i que existeixin alguns emperons. Aquests emperons són, sobretot, la quantitat d'hores que hi dediquen:

"Home, pes en té moltíssim. Només començant pel temps que li dediques, que li llevés molt de temps a la vida personal, té molt de pes." (S28)

"Però per a jo és una part de la meua vida molt important, jo hi dedico moltes hores a això, després els resultats seran més bons o menys, però que hi dedico moltes hores segur, moltes." (S6)

"És molt important, la veritat, perquè a part que li dediques un esforç i tremend. Vull dir que tu et sentis bé amb la feina que fas és fonamental i penso que és molt important." (S15)

Amb tot, els assessors són conscients que el pes que té aquesta feina en la seva vida és molt elevat, i és que sembla que és un rol professional que enganxa i que t'atrapa, com diuen alguns:

Més gros que lo que he de tenir, sí. Més gros del que hauria de tenir, té un pes molt fort. Perquè m'agrada lo que faig, perquè lo que faig vull que es faci bé i supòs que el no tenir fills puc dedicar més hores de les que hi podria dedicar sent mare i clar, aquí la feina no s'acaba i jo a vegades no

sé tallar, i té un pes molt fort, però com que també m'agrada no és una queixa. (S44)

Com no ens importa dedicar-nos... això se converteix en un handicap i no en un inconvenient perquè allargues i allargues... fas i fas... et compromets i... si perquè ahir mateix amb una assessora, no? Eren les tres i mitja i “Tu te creus que encara som aquí i a les cinc hem de tornar i no me'n vull anar”. Sí... tenia una companya que deia “el CEP atrapa”. (S21)

Amb aquest nivell de feina, esforç i hores de dedicació, no és estrany que algú s'atreveixi a dir que està cremat, que està cansat i que cal establir límits en el terreny laboral, perquè aquest no envaeixi el personal:

Per a mi és molt important, l'únic que pens que fins ara l'he sobrevalorada, li he dedicat moltes hores i això crema molt. Estic arribant a un punt de cremor que per això estic intentant ocultar la feina. És a dir, jo crec que un ha de saber que la feina és la feina i no pots dur-te els “mals rollos” a ca teva, i fora d'aquí. Tu has de saber que quan surts d'aquí, a no ser que passi una cosa que t'obligui, has de desconnectar del CEP. (S14)

Tal vegada es tracta de cercar un equilibri en el qual no perdem de vista la concepció que la feina és feina, per molt que ens agradi o que hi posem passió, hi ha un punt en què cal posar el fre de mà per tal de no arribar a situacions de desencís, o de cremor, com diu la darrera intervenció.

A mode de resum, les aportacions esmentades en aquest apartat són:

- Les funcions reals dels assessors són molt més àmplies i variades que no les previstes a la normativa.
- La funció que més agrada als assessors és la de formació en centres; i la que menys, la burocràcia. Ambdues coincideixen amb les seguretats i

inseguretats assenyalades.

- Les competències que els assessors assenyalen com a necessàries suposen un llistat extens i que fa referència a diferents models.
- Quan autovaloren les seves competències assumeixen que estan en procés d'aconseguir-les.
- Consideren que el pes que té la feina per a ells és considerable donat l'esforç i temps dedicat.

5.4. El context de feina dels assessors i assessores de formació de les Illes Balears

Objectiu: Descriure el context de feina dels assessors a cada un dels CEP

Pregunta de recerca: El context de feina ve marcat per l'organització del CEP i la seva pertinença a un o altre CEP?

Categories d'anàlisi: Organització del CEP, Clima del CEP, Treball en equip, Objectius del CEP, Dificultats i Propostes de millora.

El context de feina essencial dels assessors són els CEP, dels quals hem parlat al marc teòric i que constitueixen l'habitat comú dels subjectes participants en l'estudi.

Com hem esmentat amb anterioritat disposam, a la mostra, de representació dels cinc CEP: Palma, Inca, Manacor, Menorca i Eivissa, i tot i que hi ha aspectes contextuais comuns també n'hi ha de diferenciats.

Per comprendre aquest context de feina farem referència a distints aspectes que, al nostre parer, influeixen en les circumstàncies de feina dels assessors:



Figura 20. Factors descriptius del context de feina dels assessors i assessores de les Illes Balears

Organització del CEP

Deixant al marge la normativa que regula els CEP com a centres docents, que ja hem comentat al marc teòric i a on tornarem a la discussió de resultats, plantejam a continuació com nosaltres hem entès que s'organitza un CEP, a grans trets i amb caràcter general, a partir de les entrevistes realitzades i els documents consultats.

Els CEP són centres docents, però amb un funcionament diferent als centres educatius d'Infantil, Primària i Secundària.

L'equip directiu dels CEP es compon per un director o directora i un secretari o secretària, únicament.

Els assessors s'organitzen per assessories, i aquestes assessories es distribueixen per àrees: Educació Infantil, Educació Primària, Atenció a la Diversitat, Educació Secundària Científicotècnica, Educació Secundària

Sociolingüística, Llengües estrangeres, TIC i Formació Professional, en el moment de fer la recollida de dades. Aquestes àrees, com ja hem comentat, es simplifiquen després, i queden en: Educació Infantil, Educació Primària, Educació Secundària, Llengües estrangeres, TIC i Formació Professional.

A més, aquests assessors es distribueixen en comissions de feina, per tal d'agilitar la coordinació i per assumir amb responsabilitat una de les tasques del CEP. Aquestes comissions depenen de cada CEP, i solen ser: Comissió Medioambiental, Comissió de normativa, Comissió de Qualitat, Comissió de PIP en Competències Bàsiques, Comissió d'instal·lacions, Comissió de festes...

També, per tal de coordinar-se tot l'equip pedagògic, es mantenen reunions setmanals, que comprenen una part informativa i administrativa però també una part pedagògica, d'intercanvi i de treball en equip.

Finalment, als CEP hi ha assignat un personal no docent que, depenent d'un centre o altre, realitzen més o menys tasques de suport a les assessories.

Vegem com ho expliquen els propis assessors o directors:

Realment són un centre docent, però no tenim l'organització d'un centre docent. Només hi ha una direcció i no hi ha altres òrgans... No hi ha cap d'estudis ni... sí que hi ha un secretari, per qüestions més administratives, més formals. Realment, nosaltres, és una estructura més vertical en aquest sentit. Després nosaltres fem una reunió cada dilluns de coordinació, o de formació... i en aquestes reunions és on es decideix, pràcticament tots els aspectes importants del CEP (S34)

A l'hora d'avui s'organitza com tots els CEP, el funcionament intern és bàsicament igual. No tenim equip directiu, tenim un director i una secretària. Que també és assessora de formació, és a dir, que també pot dedicar-se molt de temps a això. I els assessors, com a tal, cada assessor, vull dir, que a la seva àrea... de totes maneres vull recalcar que fa que s'ha dit que l'assessor de ponent tenia qualsevol centre i de

fet s'ha demostrat en el PIP de competències, un professor de secundària pot dur un PIP de primària, i no ha de ni protestar, ni dir ahh això no me toca, ni dir ah jo vaig això per molt que jo sigui de secundària.

Treballam amb equip pedagògic, els equips pedagògics els tenim organitzats en equips pedagògics formals. Formals és aquell pedagògic que té punts PIP, s'informa al director, activitats que s'han realitzat, seguiments d'activitats... Tenim equips dedicats a parlar de PIP en general, no només dels PIP de competències perquè en tenim de més, d'altres temes. (S14)

Clima, Treball en equip, Objectius de CEP, Dificultats i Propostes de millora

Per fer una anàlisi dels diferents contextos dels CEP de les Illes Balears, hem optat per diferenciar cada un dels CEP: Palma, Inca, Manacor, Menorca i Eivissa, ja que el clima a un o altre pot ser diferent.

Per realitzar aquesta anàlisi hem plantejat, a través de N-Vivo, una consulta d'una matriu codificada a partir de les categories Clima / Treball en Equip / Objectius de CEP / Dificultats i Propostes de Millora i els CEP de pertinença: «Palma», «Inca», «Manacor», «Menorca», «Eivissa». Així hem aconseguit aïllar les dades codificades per context específic.

D'aquesta manera, a continuació intentarem realitzar una descripció comprensiva de cada un dels CEP d'acord amb les unitats d'anàlisi establertes, amb la finalitat d'aportar algunes evidències que ens permetin retratar, al més fidelment possible, la realitat de cada un dels centres.

Palma

Pel que fa al clima del CEP de Palma, d'acord amb el que diuen els assessors entrevistats, en el moment de la recollida de dades, el clima és molt positiu i favorable:

Jo trobo que molt bo, molt bo. Tant a nivell personal com a nivell professional, és a dir, crec que hi ha bona sintonia, hi ha bones relacions personals que afavoreixen les professionals, tot i que hi ha professionals, persones amb qui jo no me'n vaig a dinar o no tinc relació fora del CEP. Hi ha bones relacions professionals, i a més després hi ha la directora, que és una persona molt organitzada i molt competent, potencia la part positiva de cada un, i sap quins són els punts que més ens costen, i, jo crec que ja ens coneix una mica les debilitats i les fortaleces, i potencia bé i dinamitza el grup, hi ha una estructura participativa que jo crec que és positiu. (S26)

A vegades com una secta amb el bon sentit. Bé, jo valor molt bé el clima d'aquí. Jo ara ja m'ha passat... o sigui, jo sempre he tengut una vida social com a molt intensa, els meus amics em diuen que sempre tenc sopars, sempre tenc dinars, tot això no? I la vida del CEP m'ha marcat perquè clar, he deixat de tenir aquella vida social que tenia i he deixat de fer coses que feia i això ha fet... clar ho faig en primera per la feina i en segona perquè em trob bé, si no, no seria possible. (S25)

Alguns d'ells parlen de la direcció com la peça clau d'aquest bon clima, o de la importància de la implicació que tenen tots els membres de l'equip; els assessors novells parlen de la importància de sentir-se acollits i que sempre hi ha algú disponible per ajudar-te; altres apunten a aspectes tan puntuals i informals com que al CEP de Palma a les 11h tothom es vegi per berenar alhora al bar de l'edifici o que la comissió de festes de tant en tant organitzi una trobada fora de l'horari i ambient laboral.

Paral·lelament al clima, els assessors entrevistats varen parlar del treball en equip, que hem definit al marc teòric i l'entendem des del punt de vista de treball cooperatiu més que no pas com la suma d'esforços. En aquest cas, la impressió també és bona, però tal vegada no tan positiva com en el cas del clima; en el treball cooperatiu s'assumeix que potser en podria fer més del que se'n fa:

Jo crec que és bona, és bona, es pot millorar com tot, però és bona. En general és bona, és bona feina d'equip i a més, sobretot hi ha voluntat d'equip, que això és una cosa molt important, i ja t'ho he dit que la voluntat mou món, sí que hi ha voluntat d'equip perquè si no hi ha voluntat d'equip no es pot fer feina (S22)

Fins i tot, alguns pensen que la feina que es fa en equip la fa sols una petita cúpula del CEP:

Jo tinc la impressió que hi ha un parell de persones, no només que saben molt més del tema, a l'equip directiu d'una escola també, sinó que mouen més peces i toquen més tecles i que a lo millor, a un reunió d'equip no se n'ha parlat prou. El dubte és que a vegades dius "Meam, però no havíem dit a la darrera reunió...?" Clar, de la darrera reunió a la següent poden passar milions d'històries. (S30)

O bé que només es fa feina cooperativament en les comissions establertes, ja que les dimensions del CEP, per fer-hi feina tots alhora, fan que sigui inoperatiu:

La feina en equip de gran equip es fa molt poquetes vegades. Fem feina per comissions, que és el que ens resulta més operatiu. Jo crec que fem bona feina perquè ens hi posem i anem fent, ja ha arribat un moment que tenim molt clar que no hem de fer reunions de llarga... tenim molt clar el sistema (S20)

Aquesta sensació del treball en equip es podria veure qüestionada quan, posteriorment, demanem als assessors quins són els objectius de CEP i, per a sorpresa nostra, o no els tenen clars o no són coincidents:

"El CEP té objectius però no te'ls sé dir. Jo sé que el CEP va junt però no et sabria reproduir..., però ara que m'ho demanes me pareix molt fort, no t'ho sabria dir, sabria agafar un document i dir-te tenim aquest pla." (S30)

“No en tinc ni idea... (somriu).” (S32)

“No sé si, com a organització, el CEP de Palma té qualche objectiu” (S29)

“Això li ho hauries de demanar a la directora (somriu).” (S28)

Els objectius de CEP estan escrits a la programació anual, al pla estratègic i a altres documents, però com passa en nombroses ocasions, els documents de centre es converteixen en paper banyat, sense que els que hi treballen tinguin interioritzats els principis i objectius que s’han marcat i que han escrit a principi o a final del curs anterior.

Tot i ser conscients que un no pot relatar tots els objectius marcats als documents de centre de manera exacta, vegem un quadre comparatiu entre quins són els objectius que ha marcat el CEP de Palma a la seva la Memòria del curs acadèmic 2010-2011 -la darrera publicada- i aquells que els assessors entrevistats assenyalen com a objectius del CEP de Palma. Hem intentat situar al mateix nivell els objectius que fan referència a les mateixes temàtiques, deixant en blanc les caselles quan no existeix material per fer-ne la comparació:

MEMÒRIA DEL CURS ACADÈMIC 2010-2011	EXPRESSAT PELS ASSESSORS
Contribuir a la millora de la qualitat de l’ensenyament mitjançant una formació permanent que incideixi en la formació didàctica per a la millora de la pràctica docent.	Millorar la qualitat dels centres, dels aspectes metodològics i d’avaluació. (S22)
Afavorir la formació d’equips docents i dels equips directius dels centres educatius a través d’actuacions formatives consolidades que afavoreixin el treball en equip i el treball sobre aspectes d’organització i gestió de centre i de coordinació pedagògica, amb l’objectiu d’assolir la millora dels resultats acadèmics de l’alumnat.	Posar més estructures per fer feina en equip (S22, S32)
Donar suport a les iniciatives dels equips de centre, en el marc de la seva autonomia, per iniciar processos d’avaluació i elaboració de plans de millora que impulsin propostes d’innovació educativa.	
Oferir una formació diversificada, que respongui a les necessitats dels centres educatius, del professorat i del sistema educatiu, amb especial esment a les línies prioritàries d’aquest Pla de formació i del marc legislatiu vigent.	Mantenir un nivell de formació del professorat adequat i adient, suficientment divers i variat. (S24, S29) Donar resposta a totes les necessitats formatives que tenen els professors de l’àmbit del CEP de Palma. (S22, S26, S25)

Desenvolupar tipologies d'actuacions formatives i metodologies que afavoreixin la reflexió pedagògica, la participació en la pròpia formació, la formació entre iguals, la difusió de bones pràctiques i el treball en xarxa.	Mostrar les bones pràctiques dels centres que ja estan posant en marxa determinades coses. (S26)
Impulsar la perspectiva intercultural de caràcter inclusiu per a totes les etapes educatives, amb especial esment al tractament de l'alumnat que s'incorpora tard al nostre sistema educatiu.	
Contribuir al procés de normalització lingüística dins un context de foment de l'educació plurilingüe a través d'actuacions que formin per regular i desenvolupar projectes de tractament i ús de les llengües als centres educatius.	
Afavorir la millora professional amb actuacions formatives que contribueixin a desenvolupar les competències del docent.	
Aprofundir en la col·laboració amb la UIB per al desenvolupament professional i la millora de la formació del professorat i els professionals de l'educació, especialment pel que fa a la vinculació entre innovació i recerca i formació inicial i formació permanent.	
Col·laborar amb institucions i entitats relacionades amb la formació permanent del professorat o de professionals de l'educació, docents i no docents, per possibilitar una oferta diversificada, però alhora, coherent amb aquest pla i per facilitar el treball en equip entre diferents professionals que incideixen en el món de l'educació.	Millorar la relació amb els altres CEP de les Illes Balears. (S22)
Impulsar la millora de la xarxa de formació de les Illes Balears a través de plans específics de formació de formadors, plans d'avaluació i una eficient coordinació entre tots els agents que intervenen en la formació permanent del professorat.	
Contribuir a la millora de la qualitat de l'ensenyament mitjançant una formació que incideixi en la formació tècnica del professorat de formació professional per a la millora de pràctica docent.	Donar resposta als reptes del futur, preparant el professorat perquè pugui preparar els infants per al futur. (S26) Donar resposta al canvi cultural, social i, evidentment, en el món de l'educació. (S26)
	Incorporació de les competències bàsiques, del treball cooperatiu i les TIC als centres, fent-hi una intervenció tan eficient com sigui possible. (S31)

Taula 39. Comparació dels objectius del CEP de Palma marcats per normativa i els expressats pels assessors i assessores participants a l'estudi.

Tot i no ser diferents, alguns dels objectius expressats pels participants de l'estudi només corresponen a una part dels objectius determinats als documents del centre, alguns dels quals es deixen de banda totalment per part dels assessors que, a la vegada, inclouen un objectiu pràctic i pragmàtic

referent a la formació en centres, l'aspecte que més els preocupa, els agrada i que troben més eficient per introduir canvis als centres educatius.

Respecte a les dificultats que els assessors entrevistats detecten en, aquest cas, el CEP de Palma, una gran dificultat que és expressada per tots i és la manca de temps d'acord a l'excés de volum de feina que tenen: "L'urgent no et deixa fer el necessari" (S22)

Això és el que estam intentant, jo crec que millorar seria rebaixar un poc el volum de feina que duem cada un. És un poquet de falta de temps, a vegades necessites saber quines activitats concretes fa el teu company del despatx de més enllà perquè a lo millor té ell alguna acció formativa que podria donar resposta a un col·lectiu teu de professors, però com que no te n'has assabentat no ho has pogut aprofitar (S20)

A aquesta manca de temps, hi aporten algunes propostes de millora, més encaminades a què es podria fer si es disposés de més temps, que no pas a fer propostes concretes de com millorar el temps disponible o el volum de feina assignat a cada assessor:

Jo crec que si tinguéssim menys feina, menys feina... és que fem moltes coses... Toquem molts de picos, si tinguéssim menys feina, si rebaixéssim aquests nivell de feina, tal vegada podríem fer més recerca, si tinguéssim més temps podríem, no sé, coordinar-nos més entre les assessories, tal vegada (S26)

Apunten també altres dificultats més de caire didàctic o pedagògic que no pas organitzatiu, per exemple, el rol i funcions de l'assessor, del qual ja n'hem parlat en altres apartats d'aquest mateix estudi. Es tracta d'un indefinició que no sols afecta al propi col·lectiu, sinó als centres. Clarificar el perfil professional dels assessors és una necessitat que no només tendria repercussions sobre ells mateixos, sinó sobre tota la comunitat educativa, ja que els centres podrien entendre quin és el paper de l'assessor i quin tipus de suport pot oferir-los:

No tenim, o sigui, en els centres no tenen clar quines són les nostres atribucions, competències, i fins a quin punt tenim capacitat interventora; és molt qüestionable, perquè la paraula assessor no és el mateix que inspector, i de vegades hi ha conflictes entre el que nosaltres prediquem i el que demana l'autoritat administrativa (S31)

De la mà del mateix subjecte, ve una proposta de millora encaminada, no tant al perfil de l'assessor de manera generalista, sinó concretament a unificar la figura d'inspector i la d'assessor:

S'hauria d'unificar la figura aquesta d'inspector-assessor, perquè un inspector d'alguna manera ha de ser assessor, o s'hauria d'eliminar, no dic físicament, però dic reconvertir o ajuntar, perquè està creant, no d'ara, sinó de fa temps, està creant conflictes, conflictes evidents, i el fet aquest que no et vegin com una persona que realment tens capacitat operativa, efectiva després, per a lo millor ajudar a dur a terme el que has proposat o has acordat amb ells. (S31)

Una altra de les dificultats que, el mateix assessor compara amb la situació d'un centre escolar i que nosaltres ens atreviríem a generalitzar en tot l'àmbit educatiu, és la manca de temps que dedicam a l'anàlisi i reflexió conjunta. És un exemple ja esgotat però gairebé tots els perfils professionals, tal vegada el més conegut i comparat són els metges, disposen d'espais temporals i físics per compartir les seves anàlisis, els seus casos, per cercar solucions comunes... i aquest és un dels nostres grans handicaps, els professionals educatius necessitam crear espais de reflexió conjunta, d'anàlisi de la pràctica i de construcció de coneixement compartit:

No és un problema de dinàmica, però jo crec que al CEP, salvant distàncies amb escoles, els passa el mateix i és que no hi ha suficientment temps per seure sense fer res més que analitzar i reflexionar conjuntament. Que es fa, però no sé si a bastament. (S30)

Les propostes de millora en aquest sentit passen per determinar un dia i hora fixa de reunió entre l'equip destinat a la discussió educativa, així com parlar d'atenció a la creació d'espai de reflexió on poder fer un intercanvi d'experiències i bones pràctiques:

Una de les coses que s'hauria de millorar són els espais de temps, on sigui possible la coordinació, perquè això ha passat enguany unes quantes vegades, d'haver-hi una reunió d'equip però algú no hi és perquè amb la flexibilitat horària feia unes setmanes que havia dit que no vendria, però llavors es convoca una reunió d'equip. Ha passat en reunió d'equip, en alguna comissió, hi hauria d'haver el compromís nostre, no és una mala organització de la direcció. Entre nosaltres tenim molt clar que si diguéssim els dilluns ningú surt o els dilluns fins a mig dematí o una cosa així per respectar-ho, per assegurar tal... (S30).

“Tal vegada s'hauria de fer un calendari, jo no sé... allà on hi pogués haver punts de connexió per poder-se coordinar-se.” (S32).

“S'haurien de cercar i trobar espais comuns de reflexió, on cadascú pogués explicar el seu procés com a professional, que pugui ser un moment d'intercanvi d'experiències del dia a dia” (S28).

Tot i no aparèixer com a dificultats, els assessors i assessores entrevistats llancen algunes propostes de millora, que hem cregut interessants recollir.

La primera fa referència a la necessitat de fer una avaluació de la transferència de la formació rebuda. En aquests darrers cursos acadèmics s'ha fet una gran inversió de recursos econòmics i materials, però també d'esforços i il·lusions i, per a nosaltres, és un punt que caldria plantejar-se a un nivell més seriós que no pas com a proposta de millora, ja que de ben segur els resultats serien força interessants:

Repercussió és un dels objectius, que allò que feim tengui una repercussió, potser digui la paraula transferència, que és una paraula

clau, el terme clau és transferència però li podríem dir repercussió o realització, com vulguis dir-li, als centres, això és un gran objectiu. Després, també això que t'he dit abans que és la millora, però va lligada una cosa amb l'altra, això són els grans grossos. També m'agradaria saber quins resultats té, tota aquesta feina, però m'agradaria fer-ho (S22)

Una altra de les propostes va lligada al rol de la direcció del centre i al fet que moltes de les decisions es duguin a la reunió pedagògica, dedicant molt de temps a debatre i a fer consideracions al respecte, mentre minva així l'efectivitat de la reunió i, en conseqüència, de l'equip:

Hi hauria d'haver un poc més de jefe i no tanto pueblo perquè se facin les coses més concretes, amb unes ordres molt més clares perquè, si no, te trobes arrossegant les coses i un diu això i l'altre diu lo altre i a tu lo que t'han dit resulta que ha canviat. Intentaria fer més efectiu aquesta tasca de, com diria? de discussió, de presa de decisions, hauria de ser més efectiva, això només ens ho podem permetre els funcionaris, perquè tant de temps! (S24)

La darrera proposta fa referència al fet d'intervenir en centres des de la parella educativa. Per a nosaltres seria una consideració ideal, a més, els assessors que varen assistir a la formació de formadors varen experimentar en aquesta metodologia a causa d'unes pràctiques obligatòries en les que se'ls obligava a fer intervencions en parelles i fer observacions entre iguals. Segons varen verbalitzar a les sessions de seguiment al llarg del curs, per a ells va ser una gran oportunitat i una metodologia ben valorada, amb la qual podria augmentar la qualitat de les intervencions en centres. Tot i això i amb la conjuntura actual i la publicació de les darreres retallades que afecten als assessors amb una reducció considerable d'aquests als CEP, aquesta proposta de millora sembla, per ara, totalment inviable: "De lo que jo et deia de poder fer feina més amb la parella aquesta educativa, o com li vulguis dir, no acaba d'estar contemplat." (S32)

Inca

El CEP d'Inca és un CEP de tipologia II, per tant, més petit que el de Palma; les dimensions, entre altres factors, condicionen el clima que s'hi viu:

“El clima de l'equip... jo diria que és bo, jo el valor... el clima de compartir, de relació i... tant de feina com d'altres... de relació. Jo el qualificaria de bo” (S2).

“Actualment, immillorable. No sempre et diré lo mateix, és vera, però t'ho promet, molt bo. Hi ha cosetes, però bueno. Però ara estic molt content.” (S3)

Amb tot, les dimensions no influeixen en el clima només de manera positiva. El fet de ser pocs, pot implicar que hi hagi més topades entre els companys:

“El fet de ser tant pocs ens topem molt i ens veiem molt, i de vegades hi ha coses que dius ara això... però jo crec que el clima... jo ho veig així. Però bé, crec que tenim un clima bastant acceptable.” (S4)

El clima és un valor afegit a un context de feina. Tenir un bon clima facilita les relacions personals i el treball en equip, indispensable en els CEP i en el món educatiu. Un clima enrarit, balcanitzat o resistent té més repercussions de les que voldríem en l'acció educativa, perquè implica projectes no acceptats pel simple fet de qui els suggereix, impossibilitat de dur a terme accions comunes de manera cooperativa i, en definitiva, l'establiment de línies organitzatives i pedagògiques paral·leles. Tot i això, com diu un dels subjectes entrevistats, la feina és feina i no hi venim a fer amics, simplement a desenvolupar la feina col·laborativament amb companys dintre d'una harmonia laboral sense contaminacions interrelacionals:

Jo crec que hi ha bon clima, però clima no vol dir que hi ha bon rollo i que cada dos per tres ens anem a sopar. Ens anem a sopar quan toca. Hi ha bon clima de feina i després s'estableixen relacions personals, amb unes persones més que amb les altres, però es que jo pens que és lo que toca. Jo amb una formadora l'any passat, fent una formació, me va obrir molts els ulls amb una cosa que jo no havia pensat, però després vaig dir “Té raó!”. Diu: “A fer feina vas a fer feina, no a fer amics”. (S6)

Amb el punt de partida que el clima del CEP d'Inca és bo, la propera passa és conèixer el nivell de treball cooperatiu que realitzen. La sentència majoritària és que sí, en fan, però que és millorable:

Se'n fa, però és millorable. Ens falten eines. És que el treball en equip també és un gran desconegut, que tothom en parla. I nosaltres encara estam molt instal·lats en l'individualisme (S6)

Jo som aquí des de fa 2 anys, i hem intentat fer feina en equip, però abans no es feia feina en equip en aquest CEP. Per tant, això de fer feina en equip, no de cop i volta passes a fer feina en equip: es van superant cosetes i... però, a posta dic, hem d'insistir o hem de seguir fent feina en equip, com un dels reptes que em marco. (S4)

Jo pens que estam en aquest procés d'aprenentatge. Pens que n'hem d'aprendre encara, ens queda molt per aprendre perquè siguin realment eficaces ses reunions... És a dir, que siguin productives, també i... però bé, la valoració la faig positiva, pens que és interessant... Els resultats... de moment. La feina en equip sempre és millorable, jo pens que estam en aprenentatge, d'això, eh? És a dir, sempre... ja sabem que la feina en equip és la suma d'individualitats, però que això també suposa un aprenentatge. El fet, el fet de fer feina en equip, no deim: "Mira ja en sabem i mira ja està!", sinó que suposa, o jo consider que... sí, jo faria més formació i necessit més... més pràctica, crec que és un procés començat. (S2)

Una de les feines que sí fan els assessors i assessores dels CEP de manera col·laborativa és definir quins són els objectius del CEP en el qual estan adscrits. En aquest cas els assessors van verbalitzant aquests objectius, tot i que, majoritàriament, no són coincidents entre ells, però sí tenen certa coincidència amb els establerts als documents de centre. En farem una taula comparativa, com hem fet amb el CEP de Palma:

MEMÒRIA DEL CURS ACADÈMIC 2010-2011	EXPRESSAT PELS ASSESSORS
Dur a terme la programació anual d'activitats formatives.	
Potenciar i facilitar el treball en equip dels assessors i assessores del CEP.	Començar a treballar amb el treball col·laboratiu, feina en equip i així millorar les intervencions en centres. Compartir dubtes, idees, experiències, recursos... (S2)
Facilitar el desplegament de la LOE.	
Contribuir al desenvolupament del Pla Quadriennal vigent.	
Iniciar mecanismes de millora en la gestió de processos.	Dedicar menys temps a la gestió per poder fer altres coses. (S4)
Donar resposta, en la mesura de les possibilitats, a les necessitats de formació dels centres de l'àmbit del CEP.	Intentar atendre les necessitats formatives del col·lectiu que ens envolta de la millor manera. (S6)
Posar en funcionament estratègies per difondre i possibilitar l'assessorament entre professorat.	
Facilitar la difusió d'experiències pedagògiques que se generin a la zona (revista Cantabou, seminaris, presentació d'experiències, intercanvis...).	
Continuar amb el treball d'ambientalització del nostre CEP.	
Mantenir la col·laboració amb altres institucions.	
Realitzar i gestionar actuacions de millora i manteniment de l'edifici.	
Elaborar un pla d'acollida d'assessors novells.	
	Treballar la negociació amb els centres. (S4)
	Impulsar la formació en centres i la figura d'assessor de procés. (S3, S2)
	Seguir formant-nos internament en la línia encetada. (S2)

Taula 40. Comparació dels objectius del CEP d'Inca marcats per normativa i els expressats pels assessors i assessores participants en l'estudi.

En aquest cas també, hi ha objectius marcats en la documentació del centre que els assessors no tenen presents quan es parla del tema. En canvi, sorgeixen altres objectius, tal vegada ens podem atrevir a dir, més pragmàtics i arrelats a la realitat, que no són previstos com a tals als documents de centre.

Referent a les dificultats detectades en la dinàmica del CEP d'Inca, només en sorgeixen dues, repetides per gairebé tots els informants.

D'una banda la durada i ineficàcia de les reunions d'equip, les quals són massa llargues i poc operatives:

Les reunions... és difícil gestionar les reunions de feina, sobretot separar les informatives i les de feina. Crec que hem continuar millorant per aprendre a fer feina en equip, i quan dic fer feina en equip no només vull dir que ens entenguem i vulguem fer feina junts, sinó que gestionem bé aquesta feina, i que la rendibilitzem bé, és a dir, que sigui productiva, que el fet que hi invertim sigui proporcional a allò que en traiem. (S4)

Precisament a les reunions, parlam molt, ens reunim per parlar molt. Jo pens que aquí hi ha... possiblement hauríem de diferenciar lo que són reunions informatives de reunions de feina (S2)

En aquest sentit, es llança una proposta de millora clara i concisa:

“Fem menys reunions, més curtes, i més controlades, i més eficients” (S3)

I, d'altra banda, la mancança que tenen amb el personal no docent que hauria d'estar adscrit al CEP, que els obliga a desenvolupar tasques administratives i d'intendència sumades a la seva gran llista de funcions com a assessors:

El CEP d'Inca és un CEP que a nivell de personal auxiliar és molt precari, i ara, en aquest moment que vivim, suposo que aquesta precarietat es dispararà i és un problema que tenim. Si hi dediquessis més temps i moltes coses burocràtiques les hem de fer nosaltres perquè no tenim l'ajuda aquesta, que per ventura podríem tenir però que no la tendrem. Vull dir que és que d'això ja no... pues el temps que fas una cosa no fas l'altra. (S6)

Bueno, jo la part de personal no docent, aquí és un problema, perquè si això funcionés hi hauria moltes d'hores que s'inverteixen a solucionar problemes doïuts, perquè m'entenguis, que no els hauria de fer, ni jo ni els assessors de vegades (S4)

La proposta de millora, en aquest cas, no depèn molt dels assessors, ni de la direcció. De fet, al seminari varen exposar les mesures preses: “La directora ha demanat, ha fet escrits, ha xerrat,... tot el que podia fer ho ha fet. I mentre, ha

anat repartint i assumint més i més funcions.” (S2). Per tant, ara només es poden limitar a esperar que des de l’administració ho solucionin.

Manacor

Com en el cas d’Inca, el CEP de Manacor també és de tipologia II, per tant, de dimensions més petites, pel que fa a assessories i a centres educatius adscrits.

El clima del CEP de Manacor és valorat com a bo per tots els subjectes entrevistats que hi pertanyen, els quals parlen d’un bon clima de feina, de companyonia i, fins i tot, d’amistat:

És un clima de feina, hi ha grans professionals, gent que en sap molt i també hi ha un clima de molt companyerisme, sempre els companys estan disposats a ajudar-te, treballar en equip, fer activitats conjuntes, sempre que l’horari ho permet, sempre hi ha molt bona predisposició. (S43)

És bo, és viu, és actiu...és... feim molta cosa en quant a... Jo què sé: organitzam dinar, organitzam sopar, això sí, las trobades, a fora... Jo crec que això condiciona molt que la feina sigui bona. Sempre, com a totes les feines, hi ha, jo què sé.... persones que entren més o persones que entren menys o gent amb qui has passat el dia i i has xerrat tres vegades i altra amb qui n’has xerrat deu, però crec que també a lo millor per ubicació o ... però perquè passen dues setmanes i amb aquella persona no has coincidit i amb la que tens davant sempre coincideixes però el clima és bastant bo, participatiu, és engrescador, és dinàmic...és... m’agrada (S47).

Som amics, òbviament després a nivell personal pots coincidir amb uns més que amb altres, però som un equip. Jo consider que som un equip. Jo les relacions que tenc amb tothom són molt bones tant a nivell professional com personal, i a nivell professional lo que t’he comentat abans, jo me sent recolzada pels meus companys, quan els dic que tenc

un problema amb això, els que hi ha aquí m'ajuden o et diuen "Ara no te puc ajudar però avui horabaixa et telefon i xerram d'això". Tothom és molt voluntariós i molt feiner. (S44)

També passa el mateix quan parlem de treball en equip: els assessors entrevistats afirmen que es fa una bona feina col·laborativa, i com a indicadors d'aquest tipus de feina assenyalen: la confiança que hi ha entre els membres de l'equip, la predisposició a ajudar, la inexistència per a reconèixer que no se sap fer quelcom, el sentiment de tenir el suport de l'equip, l'escolta o la participació de gairebé tots en tots els projectes del CEP:

Jo, saber que hi ha un grup de vuit persones que escoltaran i valoraran de la manera més crítica, però sempre en part positiu, però de la manera més crítica lo que jo exposi que vulgui fer d'un centre a mi me dona moltíssima confiança perquè no sé... te pots estrellar a un centre però es que ja t'han jutjat a... saco... saps i això m'agrada molt perquè quan vas a un centre o quan has de fer algo, sigui lo que sigui, ja t'han pegat el toque de darrere i el marge d'error es mínim. Sempre hi és, clar, que sí però és molt diferent... el mínim (S47)

Normalment totes les decisions que s'han de prendre, es prenen a nivell d'equip o, almanco, s'exposen a dins l'equip i després tothom dona la seva opinió i es treuen unes conclusions eh? Això sí. I ... feina d'equip és vera que, per ventura, no a totes les feines participa tot l'equip, però sí que, per exemple al projecte europeu hi ha molta de gent que ha fet molta més feina que... Per exemple, jo, però... però hi hem participat tots, d'una manera o altra, més o poc, però hi hem participat tots. Si s'entén feina d'equip o això, sí. Sí, se'n fa de feina. (S46)

Com venim fent fins ara, per analitzar l'opinió dels assessors envers els objectius de CEP, presentarem una graella comparant els establerts al documents de centre i els expressats pels mateixos assessors:

PLA ANUAL DEL CEP DE MANACOR. CURS 2011-2012	EXPRESSAT PELS ASSESSORS
Participar en la millora de l'organització pedagògica i portar a terme la programació anual d'activitats de formació permanent.	
Oferir activitats d'introducció i aprofundiment en les diferents temàtiques prioritàries, especialment les competències bàsiques.	
Col·laborar en el projecte d'Agrupacions de Centres Educatius, projecte ARCE: Els recursos tecnològics com a recolzament a la tasca d'assessorament.	
Afavorir la cooperació amb els equips educatius de centres, a través de la formació en centres.	
Potenciar la integració de les TIC a les diferents assessories com a mitjans didàctics, mitjans de comunicació i com a objecte d'estudi.	
Fomentar l'intercanvi d'experiències i la seva difusió.	
Donar difusió i concreció als canvis que promou l'administració educativa.	
Col·laborar, en la mesura que sigui possible, en la tutoria d'activitats a distància i semipresencials.	
Promoure línies formatives d'acord amb les necessitats creades pels canvis socials i culturals.	
Contribuir a la gestió del CEP.	
Ajudar a la coordinació i comunicació del CEP amb els centres de la zona.	
Fomentar la participació del professorat en les activitats de formació i en els actes de tipus acadèmic que es realitzin.	
Aplicar el pla d'ambientalització del centre.	
Col·laborar amb altres institucions interessades en la formació del professorat.	
	Respondre a les necessitats del professorat de la nostra zona, a través d'actuacions que es contextualitzen dins les modalitats formatives, amb la finalitat d'ajudar a la millora del procés d'ensenyament i aprenentatge dins les aules, i millorar la part d'innovació a nivell del professorat de la nostra zona. (S40, S46, S48)
	Vehicular la transmissió de la formació realitzada a les aules, que hi hagi una aplicació a l'aula. (S41)
	Procurar la satisfacció dels mestres que es formen. Tenir els clients (mestres) contents, perquè si estan contents vendran a fer formació. (S29, S44)

Taula 41. Comparació dels objectius del CEP de Manacor marcats per normativa i els expressats pels assessors i assessores participants en l'estudi

En aquest cas ens ha costat trobar coincidències entre els objectius marcats per normativa i els establerts entre els assessors, però sí han estat més coincidents els que han dit els assessors entre ells, ja que tots els subjectes han condensat les seves respostes al voltant dels tres objectius expressats.

Sols hi ha hagut una opinió argumentant la inexistència d'objectius comuns:

“No n’hi ha, aquesta missió no està clara. I crec, fins i tot, que en el membres de l’equip poden ser divergents. No hi ha aquests objectius comuns, o sigui que no hi són.” (S40)

Quant a les dificultats, la més recorreguda ha estat la motivada per les reunions d’equip, que es fan en dilluns i que són considerades com a llargues i poc operatives:

El funcionament de les reunions podria ser més operatiu. Des del meu punt de vista, trobo que han de ser més operatives i haurien de durar més poc. A vegades s’allarguen tot un matí i això no és possible, perd tot un matí de poder fer feina en altres coses, el que passa és que clar, jo entenc que les coses s’han de fer amb feina en equip però això no és fer feina en equip (S41)

Les propostes de millora en aquest sentit són clares: disminuir el temps de durada de les reunions i concretar els temes a tractar sense deixar lloc a les dilacions:

Sí, per exemple, les reunions d’equip haurien de ser més profitoses a nivell d’administrar el temps, saps? Això son les reunions del dilluns. Haurien d’estar una mica més preparades i atomades, perquè fossin, vull dir, tractar la informació més bàsica i més important i després poder anar a fer feina i no estar... Es que els dilluns estem pràcticament tot el matí reunits i clar, vull dir... hi ha molta feina que ha de sortir, perquè, per ventura, tu després tens dos dies que has d’anar a intervenció a centres i després, hi ha molta de feina de fer aquí, d’estar segut a la cadira, i fer

feina i s'ha de preparar tota la feina que es fa quan vas a centres també.
(S46)

Un altra de les dificultats assenyalades, per una persona d'aquest CEP, però que és generalitzable als altres, és la baixada en la participació de les activitats que organitza el CEP. Uns anys enrere aquestes activitats sempre estaven repletes i amb llista d'espera; actualment la demanda ha baixat i fins i tot algunes activitats s'han d'anul·lar. En aquest sentit, l'assessor, amb la nova funció de la formació en centres, al nostre parer, ha guanyat en l'accés al professorat, ja que fins a hores d'ara sols s'arribava a un nombre poc elevat de mestres i professors.

Una altra cosa millorable és la participació en les activitats. Fa uns anys que jo veig que al CEP la participació a les activitats és més baixa de lo que era i no s'ha duit a plantejar-nos si som nosaltres que no feim activitats atractives i la conclusió és que hi ha molta oferta per activitats a fora del CEP (S44).

Finalment, trobam interessant destacar una proposta de millora que, segurament, assumirien com a pròpia la majoria dels assessors i assessores de formació de les Illes Balears, d'acord amb el discurs que podem analitzar:

Aniria més alerta és dins les noves tasques que van sortint i feina que va sortint no fossin sempre acumulatives, que poguéssim deixar de banda qualche coseta o qualche tasca o qualche mecànica que feim fa anys, per donar pas a coses noves. Estam acumulant feines i estam acumulant... sobretot a nivell mecànic, o feines administratives o burocràtiques i tal. Clar, cada vegada ens lleven més temps a l'hora de fer segons quines actuacions... jo el que intentaria per millorar-lo es alleugerir o a alliberar d'aquesta part mes administrativa i burocràtica.
(S48)

Menorca

El CEP de Menorca és el CEP del qual comptam amb menys subjectes entrevistats (3 assessors més el director), tot i que tenim els seminaris enregistrats i documentació per a complementar l'anàlisi. Això ha estat a causa de la reincorporació als centres d'alguns dels assessors i assessores de l'equip. Aquesta situació de canvi podria haver afectat el clima i el treball cooperatiu que s'hi fa, però pel que es pot analitzar de les paraules dels subjectes entrevistats, això no ha succeït:

Jo crec que és un clima on hi ha molt bones relacions. Hi ha gent que hi porta molt més temps, que porten al CEP 8 anys; altra gent, que és molt més novella, però, la veritat, és que hi ha moltes interrelacions entre ells i el clima és molt bo (S34)

És més, aquest equip no només parla de l'existència d'un bon clima de feina, sinó que introdueix una apreciació: parlen de reptes professionals i de reflexió sobre la feina:

Jo crec que fins ara hi ha un clima de repte. Un clima de superació, un clima de vénga, una passa més, de com ho volem fer, molt d'allò en pla de discutir el model d'assessor... N'hem xerrat moltíssim. I que ara estem un poc en l'aire en el sentit que tenim unes parts de feina molt aclarides i que també teníem unes persones noves a acollir i ara és veure en això com ho podem gestionar tot perquè pugui seguir creixent el nostre projecte educatiu de CEP. (S35)

En el CEP de Menorca no només canvia la concepció de clima que tenen, sinó també el que significa per a ells el treball en equip:

Nosaltres entenem fer la feina en equip que no és sumar coses, sinó bueno, coordinar i ser responsables, ser autoresponsables de la feina que es fa aquí. També depèn del moment i de les activitats, però per una banda, hi ha activitats en què hi ha 3 o 4 assessors, per tant, han

coordinar i fer una bona feina perquè les coses surtin bé, i després, la idea d'equip és que no porta a una persona la responsabilitat exclusiva d'una cosa d'aquestes, sinó que s'assumeixen responsabilitats per part de tots. (S34)

I un dels factors que assenyalen com a clau per al treball cooperatiu ha estat una planificació clara i un full de ruta conegut per tots:

Quan han vist que ha funcionat molt bé la feina d'equip és quan teníem molt clar i quan hem establert un temps i un espai clar per fer la feina. I en canvi han vist que quan anam molt a "salto de mata" el primer que se'n ressent és aquest aspecte: el treball en equip. Enguany ho hem vist claríssim. (S35)

Tal vegada, com aporten els entrevistats, arribar a aquesta planificació comuna i a tenir clar quina és la direcció del CEP de Menorca, ha estat gràcies a l'elaboració conjunta del seu propi PEC:

Quan vam dissenyar el projecte educatiu, es va dissenyar també cooperativament entre tots. Vam destinar pràcticament un curs sencer a elaborar-lo. I bueno, la idea bàsica és aquesta, que tot s'arriba a elaborar després d'haver-hi donat moltes voltes entre tots i que tots aporten, i que l'aportació de cadascú té la mateixa vàlua que l'aportació de qualsevol altre membre. (S34)

A la vegada, aquest PEC els ha ajudat a tenir els objectius del CEP clarament delimitats i coneguts pels seus integrants. Com hem fet fins ara, farem una comparació entre els objectius marcats a la documentació del centre i aquells que han verbalitzat els assessors entrevistats:

MEMÒRIA FINAL CURS ACADÈMIC 2010-2011	EXPRESSAT PELS ASSESSORS
<p>Analitzar la intervenció assessora per veure com contribueix l'acció dels assessors en les diferents modalitats de formació a la millora de la pràctica educativa en els centres. S'han iniciat els processos de valoració, essencialment, de dues modalitats: la formació en centres i els seminaris. Ha elaborat protocols i eines per documentar i analitzar les intervencions i per orientar els centres en la presentació de tasques i anàlisi i avaluació de la feina desenvolupada al llarg del curs.</p>	
<p>Crear i desenvolupar un espai d'autoformació enfocat a millorar la intervenció assessora dels membres de l'equip: per assolir aquest objectiu al CEP de Menorca programen un seminari específic cada curs.</p>	<p>Continuar amb l'actualització científica i pedagògica. (S35)</p>
<p>Iniciar-se en la pràctica de la documentació pedagògica, a fi que esdevingui una estratègia d'avaluació i innovació en la tasca docent als centres i en la tasca formativa per al CEP: han realitzat algunes sessions de formació al respecte i generat alguns processos documentats d'observació, recollida i anàlisi de la pràctica docent. Participen en un projecte sobre la difusió d'experiències educatives, per tant aquest objectiu és assumit, tot i que encara cal que defineixin què volen documentar i com organitzar la recollida i les anàlisis de forma sistemàtica.</p>	<p>Fer una formació contextualitzada als centres i que aquesta formació estigui documentada. (S34)</p> <p>Fer una major difusió de les accions que realitza el CEP i els centres de Menorca. (S39)</p>
<p>Continuar assessorant els centres que formen part del projecte d'innovació sobre competències bàsiques: el CEP de Menorca ha continuat treballant conjuntament amb els centres que varen iniciar en el curs anterior els PIP de Competències Bàsiques; sembla que aquest segon any els resultats han estat millors.</p>	<p>Millorar la intervenció assessora a centres, anant cap a activitats més reflexives que no pas trasmissives. (S34, S39)</p> <p>Ser molt propers als centres educatius. (S35)</p> <p>Prioritzar la formació d'equips educatius vers la formació més individualitzada. (S35)</p>
<p>Contribuir a la implementació del Pla Xarxipèlag 2.0 per tal de fomentar els processos de reflexió dels equips docent sobre la seva pràctica educativa entorn a l'ús de les TIC i iniciar o consolidar la seva trajectòria formativa. Ja s'ha cobert tota l'etapa de primària, ara caldria fer un estudi sobre l'impacte real a les aules d'aquesta formació.</p>	<p>Potenciar la reflexió i la posada en pràctica, així com la transferència real a l'aula i al centre de les accions formatives engegades. (S33)</p>
<p>Prosseguir amb el sistema de gestió de qualitat, fent especial incís en el desenvolupament del Pla Estratègic: el CEP disposa d'un Pla Estratègic que dóna la pauta d'actuació i que intenta conduir cap a la gestió de qualitat pedagògica.</p>	
	<p>Elaborar un pla de millora ambiental (S34)</p>

Taula 42. Comparació dels objectius del CEP de Menorca marcats per normativa i els expressats pels assessors i assessores participants en l'estudi

Fins al moment, aquest és el CEP on trobam més coincidència entre els objectius reflectits en els documents de centre i els objectius expressats pels subjectes entrevistats, així com alguns aspectes distintius -com la referència a la necessitat de documentar-. No sabem si la causa d'aquesta convergència és l'existència del PEC, el treball cooperatiu que afirmen dur a terme, el clima de treball en què viuen o tot plegat.

Pel que fa a les dificultats, al CEP de Menorca se'n presenten dues de clarament paleses. D'una banda la doble seu: com hem comentat en el marc teòric, el CEP de Menorca disposa de dues seus, localitzades una a cada punta de l'illa. Els participants reconeixen que això facilita la proximitat dels assessors al professorat de tots els centres de l'illa però, per altra banda, té dificultats de coordinació entre els assessors:

Un poc això que dèiem, lo de doble seu. Fa que... Per fer feina amb els companys t'has de desplaçar molt i perds molt el temps per carretera, no? Encara que sigui Menorca és molt petita ehmm... De vegades és fàcil que et passin tres o quatre dies i no hagi vist la resta de companys o més, o una setmana. I clar, consideram que si tots fóssim junts podríem trobar moltes més ocasions de feina que no així. Però bé.
(S35)

Tot i que les propostes de millora no són fàcils, són conscients de la facilitat d'arribar als centres i al professorat que assessoren:

Jo crec que si no tenguéssim les dues seus seria més fàcil coordinar perquè, per exemple, jo som molt conscient que m'he coordinat molt més amb la gent d'aquí que amb la gent de Ciutadella. Feim les reunions els dilluns, cada dilluns, a vegades són pobres de contingut i ens dóna la sensació en algun moment que "perds un poc el temps" quan tothom va, sobretot als mesos forts (S33)

D'altra banda, la segona dificultat assenyalada és la manca de temps o l'excés de feina, que dificulten el poder compartir, trobar-se, coordinar-se i cooperar.

Aquesta dificultat, com diu una de les assessores, tal vegada és causada per la voluntat de compartir-ho tot, encara que, a parer nostre, aquesta hauria de ser la filosofia: disposar del temps i els recursos necessaris per poder reflexionar en equip, prendre decisions conjuntes i actuar cohesionats, d'acord amb unes línies consensuades.

“Trobar segons a quina època aquests espais de trobada, de coordinació fora de les reunions formals de cada dilluns, pues a lo millor sí que costa un poc.”
(S33)

“No crec que hi hagi un problema de gestió de temps, sinó de volum de feines que volem fer i volem compartir, també. A lo millor, si no volguéssim compartir tant, pues no tendríem això, però com que ho vull compartir, pues anem limitats, de vegades, de temps, no?” (S39)

En aquest cas, la proposta de millora no va encaminada a com gestionar millor el temps o el volum de feina, sinó a la impossibilitat de fer les intervencions assessores en parella, com al model d'intervenció ideal:

Bueno, hi ha una qüestió... sempre hi ha una qüestió de temps, no? A jo m'agradaria molt poder desenvolupar més les activitats compartides, però aquí tenim un problema de nombre de persones, no? Quan ho hem fer, per acompanyar els assessor novells o perquè hem pogut, per disponibilitat, la veritat és que és una manera de fer feina molt... molt rica, molt enriquidora, fer feina per parelles, però bueno, no es pot fer
(S39)

Eivissa

El CEP d'Eivissa és l'únic en el qual el clima no és qualificat pels assessors amb adjectius de caire positiu, sinó tot el contrari: el clima del CEP d'Eivissa és valorat amb tot un seguit de qualificatius negatius.

Nefast! Personalment, duc deu anys al CEP, i mai m'hi havia sentit tan a disgust com ara, però bueno també, ja no per la feina perquè la feina a mi m'agrada, el problema està en què no podem arribar a consensos, no podem arribar almenys a respectar les persones perquè si ells no respecten les persones, si es tanquen les persones, per jo és molt difícil dur la feina... A veure, la feina la duc endavant, però és molt difícil la feina d'equip. (S10)

I és que el CEP d'Eivissa sembla totalment balcanitzat. Aquesta divisió de l'equip, pel que sembla, ha estat d'ençà dels darrers canvis en l'equip. Hi ha persones enfrontades, que generen opinions molt divergents:

Ara mateix, enrarit, molt, pels problemes interns. Aquesta persona, aquest assessor, és una persona amb un caràcter molt fort, que allà a on ha anat ha tengut problemes... Vull dir... el seu historial el coneix tothom. I aquesta persona està creant conflicte i per molt que un, la teoria de la resolució de conflictes és preciós és hermosíssima, però llavors a l'hora de posar-la a la pràctica, ja pots aplicar totes les metodologies que t'han ensenyat, que quan apliques els plans A, B, C, i estàs acabant l'abecedari ja no saps què aplicar. I en aquests cas has d'arribar a plans més durs: si fa falta cirurgia, cirurgia pura i dura. (S14)

Ufff, un tema difícil. Però jo crec que hi ha dues aproximacions psicològiques. Jo crec que hi ha gent que fa feina perquè té ganes de fer feina, i és positiva, passa el dia pensant coses bones per fer. Hi ha gent que té por que tot aquest canvi que estam fent l'obligui a fer feina. No fer una altra feina, no. A fer feina. Es un poc això. És una tensió entre resistències que no estan per la línia pedagògica, sinó dir, "Ei, si estàvem tan còmodes, entràvem quan volíem, ens n'anàvem quan volíem... Horari flexible, tinc un telèfon, tenc ... i ... i... què es pensen els centres? Que es pensen els mestres? I altra gent que molesta... No home, no! Això ja no ho podem fer perquè si ens veu... no pot ser que es pensin que els centres són una espècie d'asil d'elefants, no. I hem

d'estar a dalt. Aleshores la tensió és aquesta, és una tensió moderada.
(S19)

Aquest clima dificulta qualsevol treball en equip i cooperatiu que s'hauria de dur a terme, en circumstàncies comunes, a un CEP. En aquests moments al CEP d'Eivissa parlar de treball col·laboratiu és gairebé impossible:

Ara és impossible, perquè encara no comences, perquè clar i en el moment en què el clima s'enrareix, basta que algú del sector A digui blanc, perquè algú del sector B busqui una pega en el sector A. Diuen que no, que és gris o negre, ja és per dur la contrària moltes vegades
(S14)

Tot i això, alguns assessors afirmen que en petites comissions, en sectors, en parelles... sí s'arriba a fer feina de manera cooperativa, però mai a nivell de tot l'equip de centre:

A mi lo que m'ajuda en quant a poder compartir, assessoraments, en quant a poder compartir recursos, en quant a poder compartir disseny de formacions, d'actuacions en la formació, etc, són realment una part dels companys del CEP. Es fan feines, determinades feines en comissions, hi ha gent en determinades comissions, per exemple la nostra seria la PGA: s'ha fet amb una comissió, llavors s'han fet reunions d'equip i tot això, vull dir que es treballa, però a nivell de lo que és equip, no hi ha de feina en equip, mes que aquestes coses que són puntuals a nivell d'organitzatives de CEP, però informalment. Vull dir que jo, per exemple, quan acabi amb tu tenc una reunió amb un company per programar una sessió que tenc la setmana que ve, llavors jo una altra amb una altra companya per veure a ella com li va a un centre, això sí, ho feim entre un parell (S10)

Aquesta problemàtica, com no podria ser d'altra manera, es trasllada quan parlem sobre quines són les dificultats que existeixen en la dinàmica del CEP

d'Eivissa, on tots coincideixen a assenyalar el clima i el treball en equip com a major problemàtica:

“És molt difícil arribar a consensuar propostes, idees, projectes, a posar-los en comú i que tothom hi participi. S’hauria de treballar molt per millorar, el treball en equip i el treball col·laboratiu sobretot, i de compartir.” (S18)

Quan demanam quines propostes de millora es podrien vessar sobre aquesta situació per intentar sortir-ne, el més assenyalat és la manca d’una cultura de lideratge: “Home, hi ha un problema greu, que és la falta de cultura de lideratge” (S19)

Hi hauria d’haver una persona que sigui la que marqui les línies de feina del CEP. Aquestes línies de feina estan aprovades, no sé si dir-te consensuades, el que passa és que hi veig molta pressió. Per jo hi hauria d’haver un lideratge més fort, un lideratge més fort i un lideratge tan pedagògic com de cura del personal que treballa al CEP (S10)

En aquest cas, a l’hora d’assenyalar propostes de millora també coincideixen subjectes d’ambdós bàndols. I és que la figura d’un líder neutral, amb unes línies pedagògiques clares potser seria una de les claus del bon funcionament d’un CEP.

On tampoc hi ha moltes coincidències és a l’hora de determinar quins són els objectius del CEP. Seguint la dinàmica iniciada presentam una tabla comparativa entre els objectius determinats als documents de centre i aquells enumerats pels assessors entrevistats:

MEMÒRIA CURS ACADÈMIC 2010-2011	EXPRESSAT PELS ASSESSORS
Començar la tasca de dotar-nos d'un Projecte de CEP, fruit del treball cooperatiu de l'equip i en línia amb el model d'assessorament col·laboratiu, que parteixi de la feina realitzada el curs passat, en base a la pràctica reflexiva, així com dels exemples existents en altres institucions de formació permanent del professorat similars.	Acabar els documents de centre que tenim iniciats. (S14) Dinamitzar el projecte educatiu del CEP. (S14, S19)
Afavorir la formació i el treball en comú de cara a reforçar les sinèrgies entre l'equip educatiu.	Treballar en equip i ser un equip al servei dels centres, potenciar les xarxes educatives. (S11, S19)
Potenciar la formació de l'equip pedagògic, afavorint la formació i l'actualització dels assessors i assessores del CEP, tant a nivell col·lectiu com individual, especialment pel que fa a dos temes: les Competències Bàsiques (per poder portar endavant la intervenció als centres aquest segon any de PIP d'aquesta temàtica) i línies metodològiques que ens ajudin a arribar a un projecte de CEP comú i compartit per tots els seus membres.	
Prioritzar la dedicació a garantir l'èxit del segon any de l'actual convocatòria de PIP de Competències Bàsiques de cara a permetre una real implantació i/o consolidació progressiva del treball per competències en els centres que participen	
Donar resposta línies prioritàries del Pla de Formació Permanent del Professorat de les Illes Balears 2008-2012, així com als objectius proposats al Programa de Formació Permanent	
Col·laborar, en la mesura de les nostres possibilitats, en la formació proposada pels altres serveis de la Conselleria d'Educació i Cultura, així com per d'altres Conselleries, sempre i quan aquestes actuacions estiguin pactades prèviament amb el Servei de Formació Permanent del Professorat.	
Fer un especial èmfasi en les actuacions de formació del Pla Xarxipèlag 2.0, destinades a la formació del professorat de tercer cicle d'educació primària, que aquest curs reben les dotacions corresponents.	
Començar la confecció d'un sistema de millora per al CEP d'Eivissa, marcant com a primers objectius l'elaboració de tota una sèrie de protocols d'actuació que facin més àgil i eficient el funcionament organitzatiu de la nostra institució.	Establir protocols de les accions formatives que desenvolupam. (S14)
	Donar resposta a les demandes de formació dels centres. Intervenir més en centres, potenciant la figura de l'assessor i essent propers als centres i als docents, possibilitant que avançin, que s'actualitzin i que millorin. (S10, S11, S15)

Taula 43. Comparació dels objectius del CEP d'Eivissa marcats per normativa i els expressats per els assessors i assessores participants en l'estudi

Com es pot observar, la coincidència entre la documentació i allò que enumeren els assessors és semblants als altres CEP. Es ratifica, així, la manca

de connexió existent entre la documentació de centre i les línies d'actuació reals als CEP.

Vegem, a grans trets, les dades analitzades:

- L'organització dels CEP és comuna a cada un dels CEP analitzats.
- El clima, el nivell de treball en equip, els objectius de CEP, les dificultats i les propostes de millora estan condicionades per la realitat de cada CEP.
- Excepte a un CEP, el clima de feina és bo.
- El treball en equip és millorable a tots els CEP.
- Els objectius dels CEP coincideixen en les seves línies prioritàries: la formació en centres, la reflexió sobre la pràctica i el treball en xarxa i en equip. Ara bé, no sempre els objectius recollits als documents dels CEP són coincidents amb els verbalitzats pels assessors.
- Les dificultats i propostes de millora estan lligades a temps, quantitat de feina i coordinació.

5.5. La intervenció assessora a partir de la formació en centres sobre competències bàsiques

Com hem comentat en apartats anteriors, per primer cop els assessors de formació de les Illes Balears han fet formació en centres sobre competències bàsiques. La temàtica no ha estat l'única novetat, sinó que també ho han estat el model d'intervenció i la quantitat de centres als quals atendre, fet que els ha implicat dur a terme processos d'intervenció a gairebé la totalitat dels centres, independentment del seu àmbit d'assessoria.

En aquest context, nosaltres ens vàrem plantejar l'objectiu de descriure aquesta experiència de formació en centres sobre la temàtica de competències bàsiques.

Objectiu: Descriure l'experiència en centres sobre la temàtica de les CB

Pregunta de recerca: La formació en centres sobre competències bàsiques ha implicat un canvi de model d'assessorament?

Categories d'anàlisi: Definició de CB, valoració del model de CB, descripció de la formació en centres i del model teòric que la sustenta, identificació dels factors que condicionen la formació en centres i grau de satisfacció de la intervenció realitzada.

Per tal d'intentar descriure i comprendre la situació, hem elaborat aquest mapa conceptual a partir del qual realitzarem l'anàlisi de les dades recollides:

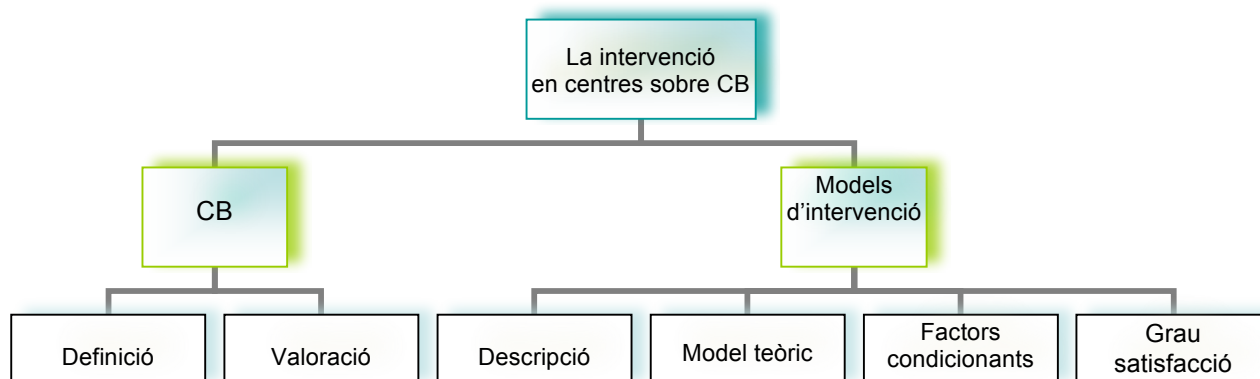


Figura 21. Factors descriptius de la formació en centres en competències bàsiques

Abans d'entrar a descriure i comprendre com ha estat la intervenció en competències bàsiques que els assessors han fet als centres, vàrem considerar oportú començar per esbrinar què són per a ells les competències bàsiques i com les valoren com a model educatiu, ja que després el model d'intervenció podia sofrir variacions depenent de les consideracions inicials.

Definició de competències bàsiques

Al marge de la infinitat de definicions que existeixen sobre el concepte de competències bàsiques, algunes de les quals hem exposat al marc teòric, a

continuació hem fet un recull dels aspectes que apareixen a les diferents definicions que aporten els assessors i directors entrevistats:

- | | |
|----|--|
| 1. | Coneixements, actituds, habilitats, destreses, estratègies, aptituds, recursos, eines, capacitats. (S11, S47, S33, S2, S29, S15) |
| 2. | Posada en pràctica, aplicar, funcionalitat. (S10, S47, S40, S32) |
| 3. | Diversos contextos, diverses situacions. (S10, S47, S26, S29) |
| 4. | Desenvolupar-se en la vida, preparar-se per a la vida, autonomia de l'alumnat, oportunitat per créixer com a persona. (S21, S27, S39, S42) |
| 5. | Resoldre problemes d'una manera eficaç, afrontar reptes. (S11, S4) |
| 6. | Contextualització, adaptació a la realitat. (S30, S32) |

Taula 44. Recull de trets identificadors de les competències bàsiques

Al nostre parer, aquests trets recollits de les definicions aportades pels assessors defineixen molt clar què són les competències i determinen un marc comú de coneixement teòric, a partir del qual, es pot determinar que tots parlen dins els mateixos paràmetres pedagògics. Al punt posterior, que dedicarem a la discussió, entrarem a contrastar aquests trets amb les definicions aportades per la bibliografia especialitzada.

Valoració de les competències bàsiques com a model

En aquest cas ens vàrem plantejar intentar esbrinar quina concepció tenen els assessors i directors entrevistats sobre el model educatiu que dibuixen les competències bàsiques i quina importància li atribuïen.

Com a punt de partida, cal apuntar que entre els detractors de les competències bàsiques existeix la idea que les competències només són una moda transitòria, que difícilment pot ser duita a terme en termes reals als centres i a les aules.

Existeix també una altra creença que defensa que el treball per competències ja es duia a terme i que l'únic que mancava fer era posar-li nom.

Finalment, la darrera tendència és aquella que entén les competències com una oportunitat per reflexionar sobre la pràctica i per millorar la qualitat de l'ensenyament.

En les opinions dels assessors i directors trobam reflectides les tres maneres d'entendre les competències bàsiques.

Com una moda:

L'oficiositat que s'hagi instaurat sí que és una moda. Per més que ens hagin assegurat que això de les competències quedarà instaurat. Alguns centres que he vist... la pràctica de les competències es basa a posar una creueta en una graella i... ja està. Llavors en aquest sentit sí que és una moda (S12)

Com a quelcom que ja es duia a terme:

“És un poc d'alguna manera continuació o ampliació dels models LOGSE, perquè moltes coses són... no és res nou o que acabi d'arribar, no?” (S33)

“És un model possible dels molts, el de competències bàsiques, abans no es deia competències bàsiques, abans es deien saber-se espavilar per la vida, que era exactament això” (S22)

Com una oportunitat de millora:

Per a mi les competències bàsiques són una oportunitat. Una oportunitat, perquè la gent, a través d'un concepte, que no és nou, però que en aquests moments xoca amb la manera de fer feina, arribin a entendre que és possible treballar amb els alumnes d'una manera diferent, per aconseguir millors resultats. I per superar un model d'escola, un model d'escola que no porta enlloc. I, sobretot, una oportunitat; una oportunitat per veure que la gent d'altres centres està fent feina en aquest sentit. Que no és tant complex, que evidentment el

canvi de paradigma necessitarà d'un canvi de generació, però sí que podem donar petites passes. És un element tan potent, que ha fet, i a més amb tots els projectes que tu coneixes dels projectes de renovació pedagògica... Han estat, torno a repetir la paraula, una oportunitat fantàstica perquè els centres tinguin una manera diferent d'enfocar com poden treballar. Per a mi, el pas importat és que això deixi de ser una anècdota, per convertir-se en un fet habitual. Sobretot, perquè dóna l'oportunitat de treballar d'una manera diferent, i sobretot, per veure que és possible fer altres coses, que s'aconseguiran altres resultats. Necessitem gent convençuda, gent que sigui capaç d'estendre aquesta idea. (S34)

A més, quan els assessors parlen del model de competències bàsiques, posen a damunt la taula tot un seguit d'idees que a nosaltres ens han fet reflexionar:

Parlen que alguns centres han viscut aquests dos anys de formació en centres sobre CB d'una manera angoixosa. L'administració ha implantat aquesta formació, com gairebé sempre, des de la verticalitat i en sentit de dalt cap a baix; no han estat els centres qui n'han determinat i sentit la necessitat, tot i que també sabem que les innovacions i millora no sempre sorgeixen de les necessitats, aquestes circumstàncies tal vegada ha influït en l'acolliment de les competències bàsiques. En la mateixa línia, hi ha qui assenyala que part del professorat només estava interessat a complimentar una programació per competències de cara a la inspecció educativa, però que no en feia cap reflexió al darrere; i és que el model de competències bàsiques sense el debat entre la comunitat educativa no servirà per a gaire.

També qualche assessor assenyala que les competències han arribat en mal moment, que la trajectòria que han seguit diverses reformes no ha estat efectiva, a més, com assenyalen d'altres, el professorat està immers en un context d'estrès: la reflexió sobre les CB s'ha de fer simultàniament amb moltes altres coses i tot es van trepitjant entre sí i tot plegat no deixa veure la importància i la part positiva de les implicacions educatives de les competències bàsiques.

Però aquest moment és el que demanava la societat, a nivell social s'han produït canvis en els darrers anys i aquests s'havien de veure reflectits en els centres, perquè com diu el subjecte 31: "Hi ha aquesta part evident que hi ha una demanda de persones que puguin ser competents dins aquest món amb tanta competència". Les competències han posat nom al canvi que l'escola necessitava, tot i que ha de ser un canvi progressiu, assumit amb el temps i que, sortosament o malauradament s'acumula a aspectes com la transversalitat dels aprenentatges o l'ensenyament d'actituds i procediments, a més dels coneixements.

Aquest canvi s'ha de dur a terme a tots els nivells educatius: hi ha un buit a l'Educació Infantil i al Batxillerat, ja que tant a Primària i Secundària com a la Universitat el model de competències s'està instaurant a poc a poc. A més, perquè aquest canvi sigui real es necessiten una sèrie d'inversions, de recursos i, com assenyala un dels subjectes entrevistats, d'autonomia per fer les reestructuracions organitzatives necessàries i assegurar-se que aquesta reforma no queda a mitges, com ha passat amb tantes altres.

Descripció del model d'intervenció

Descriure la manera com es du a terme la intervenció als centres no és tasca fàcil. En aquesta descripció hi intervenen aspectes corresponents a un o altre model teòric que veurem en el següent apartat.

La metodologia de formació en centres és coincident a cada un dels CEP, sobretot pel motiu que cada CEP disposa d'una comissió encarregada de coordinar la formació en centres sobre CB. Aquesta comissió prepara els guions i materials de les sessions dels PIP sobre CB, de manera que la línia pedagògica és la mateixa a cada un dels CEP i, gairebé idèntica en tota la xarxa de CEP, possiblement com a efecte del Projecte Atlàntida. Aquesta peculiaritat marca l'anàlisi de dades i la forma en què les presentam. Com hem fet en altres ocasions, hem extret els aspectes que els assessors empren per descriure la seva intervenció en els centres sobre CB:

1. Acompanyam, guiam, donam suport. (S22, S27, S46, S39)
2. Abans de començar la formació duim a terme un procés de negociació amb el claustre o amb l'equip de direcció i coordinador de formació del centre. (S11, S4, S32)
3. Intent abans de començar la formació conèixer el centre a partir de la seva documentació o d'altres fonts d'informació. (S19)
4. El punt de partida de la formació és allò que estan fent, partim de les seves necessitats. Per això, dedicam un temps a definir en quin punt són i què volen, per tal de poder aprofitar allò bo que tenen. (S19, S14, S39, S10)
5. Els mestres i el centre són els veritables protagonistes. Els donam autonomia i llibertat de tria. (S35)
6. La formulació d'objectius es fa amb els mestres del centre, i també intentam establir indicadors i evidències. (S15)
7. Incitam la reflexió sobre la pràctica i després el contrast amb la teoria o amb altres experiències. (S14, S35, S25)
8. La nostra actitud és d'escolta, d'observació, de respecte vers la feina que fan. (S11, S22, S46, S1, S3)
9. Realitzam dinàmiques i activitats. Exemplifiquem. Partim d'allò fet el dia anterior. (S47, S46, S42)
10. Intentam evitar les altes expectatives perquè després la frustració és molt grossa. Els avisam que no disposam de receptes. (S6)

Taula 45. Recull dels aspectes que descriuen la manera d'intervenir en centres

Com veurem a continuació, la majoria d'aquests trets responen al model d'assessorament de procés, incloent-hi la pràctica reflexiva, ambdós íntimament relacionats. Tot i això, és una gran fita que els 39 assessors i assessores entrevistats de les Illes Balears duguin a terme una formació en centres en una mateixa línia pedagògica.

Model teòric que empara el model d'intervenció

Existeixen dos grans vessants en quant a la formació en centres duta a terme per els assessors entrevistats. El mateix es desprèn dels seminaris i dels documents analitzats: l'assessorament de procés i amb ell, la pràctica reflexiva.

En la nostra opinió, aquesta homogeneïtat es deu, en gran part, a la formació de formadors rebuda, en la qual la majoria dels assessors varen descobrir què

era la pràctica reflexiva, alhora que se'ls varen donar les pautes per fer de l'assessorament de procés una realitat. Com els mateixos assessors assenyalen i veurem en l'apartat posterior, la formació els va servir per marcar unes línies comunes i perquè tots parlassin el mateix llenguatge. Per tant, podem dir que va ser molt i molt efectiva.

Com vàrem descriure al marc teòric, la pràctica reflexiva és una metodologia de formació que parteix de la pròpia experiència, de la reflexió sobre la pròpia pràctica, d'analitzar-la per a després construir-la conjuntament en equip. (XTEC, 2011). La formadora que va fer la formació de pràctica reflexiva als cursos d'expert en formació de formadors Esteve (2004) parla ja d'una modalitat de formació del professorat que estableix un punt de relació entre la realitat docent, la teoria i la investigació d'aula, des d'un vessant pràctic i comptant amb l'experiència personal.

Des d'aquesta perspectiva, l'atribució d'aquesta manera de fer a la feina que fan als centres està més que argumentada:

Jo crec que aquest és un punt... perquè, a veure, nosaltres no fem pràctica reflexiva sistematitzada, com diríem, amb totes les passes, però penso que en algunes formacions de seminaris sí que la practiquem, no? És a dir, que partim del que els mestres fan, observar-lo, reflexionar sobre ell, debatre, comparar-lo amb alguna teoria o amb algun referent teòric i després promoure els canvis a partir d'això, no? (S39, Seminari 1A)

Tot i que, com es veu en aquesta aportació, ells mateixos dubten de si duen a terme la pràctica reflexiva de manera íntegra i pura. I és que de vegades costa molt, ser capaç de dir determinantment que ens movem dins un corrent:

Jo no som gran teòric, no sé què t'he de dir (somriu). No et sabia dir, no sé què t'he de dir... Una reflexió en general, jo és que amb pràctica reflexiva i tot això no goso a entrar en això, el meu bagatge no... te dic la veritat, i mira que fa anys... però no... (S3)

La nostra opinió és que sí estan fent pràctica reflexiva, tal vegada no des del model específic de la formadora O. Esteve, però sí des dels principis fonamentals de la pràctica reflexiva que determina Perrenoud (2004a) quan en parla d'una manera general, definint la pràctica reflexiva com una acció permanent i s'inscriu dins d'una acció analítica. Tots reflexionam en l'acció o sobre l'acció.

La pràctica reflexiva, emperò, també té inconvenients, com assenyalen els mateixos assessors que l'han duita a terme en primera persona:

Llavors, això també implica si tu vols fer una pràctica reflexiva, vol dir que per part dels participants hi ha d'haver un compromís i un interès seriós amb allò, perquè t'estàs qüestionant coses, el que fa,... Vull dir, has de tenir una mirada una mica crítica amb la seva forma de fer feina i això costa, són situacions que costa treure i també pel temps. (S6, Seminari 1I).

I també havia apuntat, aquesta necessitat que el professorat canviï el seu concepte de model de formació. Perquè encara esperen el model transmissiu. No tenen la disposició de fer una feina reflexiva i ells també necessiten aquest canvi de concepte per part de la gent que rep la formació. (S43, Seminari 1M).

Pràctica reflexiva perquè sí, reflexionar sense un contingut i sense una cosa que interessa també és absurd. (S11).

Problema... que t'arribes a adonar que la pràctica reflexiva, com totes les metodologies usades en exclusiva, no funciona. Vàrem partir de la part reflexiva i anam fent barreges. (S14)

El model d'intervenció assenyalat és l'assessorament de procés, introduït a la formació de formadors pel formador F. Imbernon. En aquest cas parlem ja d'un model d'assessorament i no sols d'intervenció en la formació en centres.

Com hem esmentat al marc teòric, Schein (1988) fa una de les primeres aportacions al respecte i determina aquest model des del punt de vista de la col·laboració entre l'assessor i el professorat per percebre, concebre i actuar sobre una situació per tal de millorar-la.

Imbernon en parla en diferents treballs i fa servir termes com temps i treball conjunt, bidireccionalitat, empatia, participació, acompanyament, suport... els mateixos conceptes que empren els assessors entrevistats quan parlen de l'assumpció d'aquest model:

“Home... la paraula d'assessor de procés, és aquesta, els vas acompanyant en el seu procés d'aprenentatge, els vas seguint, fent de guia, els vas oferint recursos, això una mica...” (S47)

Encara que tampoc s'hi descriuen com a experts en el mètode: “Tots, de qualque manera, som novells en aquesta història d'assessorament del procés i tots estam aprenent a l'hora, els mestres i nosaltres; per tant, fàcil, el camí no ho serà.” (S6, Seminari 11).

Com en el cas anterior, també l'assessorament de procés els presenta algunes dificultats i problemes:

Hi ha una altra frase que és cabdal, que diu: deixar-se guiar és una tasca difícil. Però a tots, deixar-me guiar això també és una tasca difícil, jo puc entendre que el professorat no es deixi guiar fàcilment, em poso en la seva pell i els entenc perfectament. (S6, Seminari 11).

Jo crec que hauríem de estar més dins el centre, estar presents dins aquell centre, diguéssim, anar observant, anar escoltant la gent i llavors veient cap a on els pots ajudar. Jo crec que és la manera que els podríem ajudar una miqueta més perquè des de defora és molt difícil entrar-hi. (S1)

Des del nostre punt de vista, ambdós models no són excloents entre sí, són perfectament combinables entre ells, així com amb altres modalitats d'intervenció. Tal vegada és impossible establir quina és la millor manera d'intervenir en un centre, perquè entre d'altres coses, depèn d'infinat de factors. Sobre aquestes variables també interrogàrem els assessors, i obtinguérem un grat llistat dels aspectes a considerar a l'hora de fer una formació en centres.

Factors condicionants a l'hora d'intervenir en un centre

Vàrem plantejar als assessors si la seva manera d'intervenir canviava d'un centre a un altre, i la resposta va ser afirmativa pràcticament en la totalitat de les entrevistes. Després ens vàrem proposar esbrinar quins són els factors que condicionen la forma d'intervenir en els centres.

El PEC de Menorca ja ens esmentava alguns dels factors condicionants: tipologia de centre, context sociocultural, característiques del professorat i línies metodològiques del centre.

Els assessors varen ser més explícits i concrets. D'entre les seves intervencions hem extret un llistat dels factors. N'hem fet un llistat exhaustiu de tots els enumerats pels entrevistats:

1. Que la necessitat formativa sorgeixi del claustre o de l'administració. (S4, S33, S48)
2. La tipologia del centre:
 - Primària o Secundària (S22, S29)
 - Públic o Privat (S31)
 - Forà o urbà (S1)
 - Gros o petit (S11, S35, S33, S26, S2)
 - Ubicació (S1, S31)
3. La formació prèvia i els itineraris formatius engegats a nivell de claustre però també a nivell individual dels mestres i professors. (S10, S11, S22, S26, S31)
4. El clima del centre (S44, S15, S25)
5. El treball en equip desenvolupat:
 - La cohesió de l'equip (S2, S44)
 - Les problemàtiques existents (S44)
 - El coneixement entre ells (S40)
 - El nivell de cooperació (S2, S40)
 - Les tradicions de treball existent (S10)
6. L'experiència prèvia del claustre (S46)
7. L'edat mitjana dels mestres i professors (S11, S26, S1, S31)
8. L'estabilitat de l'equip docent (S11, S1)
9. La tipologia d'alumnat que tenen (S1)
10. La tipologia de la demanda de formació en centres (S4)
11. La implicació, motivació, il·lusió, participació, predisposició i en general les actituds dels membres de l'equip. (S27, S35, S2, S29, S48)
12. El rol de l'equip directiu i del coordinador (S33, S2, S30, S29, S46)
13. Els aspectes d'intendència:
 - L'espai on es desenvolupen les sessions formatives (S26)
 - La durada de les sessions formatives (S26)
 - La quantitat de sessions formatives (S26)
 - El moment en què es fan les sessions formatives (S26, S41)
 - Les eines TIC emprades per a la formació: moodle, google docs... (S26)
14. La disponibilitat de temps que tenen per a la formació. La importància d'aquesta vers altres funcions i tasques. El fet que es tracti d'un projecte de centre o no. (S2, S15)
15. La història que du al darrere l'equip (S40)
16. Les resistències existents (S43)

Taula 46. Recull dels factors condicionants d'una formació en centres

Com veim, la quantitat de factors que poden condicionar una formació en centres és elevada. Amb tot, ens hem adonat que la totalitat dels factors assenyalats fan referència als centres, però no hi ha cap referència aportació

als factors personals i professionals del propi assessor, que també condicionen la intervenció, com per exemple els indicadors que hem emprat per determinar el perfil de l'assessor: edat, titulació, anys d'experiència com a docent, anys d'experiència al CEP, àmbit, formació rebuda, gènere i CEP de pertinença. També entrarien en joc els referits al perfil professional: quina és la concepció que té com a assessor, ja que aquesta en condicionarà el comportament; com pensa que ha de ser un assessor ideal; quin pes té a la feina; quins són els seus objectius i reptes... No podem deixar de banda els aspectes referents a la seva trajectòria i incorporació al CEP: com arriba al CEP i com s'hi sent; les seves seguretats i inseguretats... ni tampoc aquells que es refereixen a les competències que tenen o el context en el qual estan immersos: treball en equip, clima del CEP i organització del CEP. Finalment, també cal parar atenció a allò que acabam de definir com la concepció que tenen de les CB i les valoracions que fan del model o el marc teòric que identifiquen al darrere de la seva metodologia de formació en centres. Finalment, volem remarcar com a condicionants, la formació rebuda així com les concepcions i creences sobre les quals es fonamenta la seva intervenció. És a dir, tots aquells aspectes que nosaltres hem intentat treballar en aquest treball i en els quals, comprovam, radica la importància de la intervenció assessora.

Grau de satisfacció de la pròpia formació en centres

Quant al grau de satisfacció envers les intervencions en centres sobre CB realitzades, en general els assessors afirmen estar satisfets amb la feina feta:

“Sí, jo vaig quedar satisfeta, la veritat; vaig quedar satisfeta de lo que s'havia fet en el final. Pens que, crec que funciona, aquest cicle que jo vaig aplicar, crec que ha funcionat” (S2)

“N'estic satisfeta però crec que tinc molt camí per pensar i aprendre i també això és lo bonic, poder anar aprenent del que fas i tal...” (S15)

A més, fins i tot podem parlar de les evidències que el procés ha estat satisfactori. D'una banda la demanda de formacions en centres és elevada i no es pot donar resposta a tots els PIP sol·licitats:

Actualment tenim un munt de peticions de formació a centres que no podem atendre i això és molt petit i tothom es coneix, si la nostra feina no els servís absolutament per a res, aquestes peticions no hi serien i no demanarien, però visualitzar-ho, et fa molt més conscient, d'alguna manera sí que s'hauria de visualitzar. (S11, Seminari 2E)

D'altra banda, podem inferir una certa transferència en tant que hi ha hagut canvis als centres:

Sí, jo trobo que és la correcta, i a més he vist un canvi positiu no? Tant d'actitud dels mestres com nosaltres mateixos. Te du més feina i, segurament crea més angoixa i més inquietuds perquè d'alguna manera... a vegades quan els centres demanaven una cosa més transmissiva, d'alguna manera l'assessor delegava, en punts determinats, en un expert no? I duies un ponent, se suposava que allò tenia una altra... o que el veien d'una altra manera, amb més respecte, pot ser des del centre no? I ara, encara que sigui d'acompanyament i tu ofereixes eines perquè ells... o generes debats o moments de reflexió, al principi els equips docents no?... És com a... aviam, tu qui ets? Però bé, a poc a poc em vaig adonant que tu només proposes i que al final tot surt bé, i els qui fan la feina són ells i que tu has estat un poc aquella... aquell puntal, o el qui ha anat a ajudar, o quan ells no han tengut temps de cercar tu els cercaves, després els resultats han estat satisfactoris, i al manco les avaluacions que ja tenim, que no són totes, han estat positives. (S33)

Jo crec que sí i a més els centres crec que s'adonen que les maneres de fer estan canviant, i de fet, moltes de vegades que he anat a fer una sessió i precisament per exemple, una sessió sobre metodologia hi ha

hagut participants que m'han dit i tu ja has fet una metodologia de la sessió, que és una mica el que ens dius que hauria de ser. (S46)

També existeixen els instruments tradicionals, com els qüestionaris, que complementen aquesta opinió que la satisfacció no només és dels assessors, sinó també dels centres:

“Hi ha dies que surts molt content, perquè fins i tot ells han fet feina i han treballat en grup i t'ho posen a l'avaluació i hi ha dies que veus que allò no ha funcionat i no saps per què, i no ha funcionat bé.” (S29)

Però, com diu aquesta darrera aportació, no sempre el grau de satisfacció és positiu. Hi ha dies o centres amb qui la satisfacció no és tan elevada i un sap que les coses no funcionen tan rodades: “Jo crec que s'ha viscut d'una manera tan angoixosa. Molts de centres ens han dit, varen dir l'any passat, menys mal que ja s'acaba això de les competències.” (S35, Seminari 2M)

Ara, lo que he intentat fer... m'ha decebut una cosa: aquest any passat, i la veritat, em va decebre que considerava que la llavor va quedar un poc a terra estèril, és a dir, veure que nosaltres férem tot lo que poguérem i més, perquè en aquell moment, molt d'esforç, i vénga, i sobretot, anar cap un discurs clar, i sobretot en què tu hi creies, perquè clar, si tu no creus en lo que transmits ja està... Per tant, jo hi crec, en això. Però, clar, si tu hi vas i veus que llavors no hi ha una resposta quedes un poc frustrat perquè, per exemple, si no fas les aplicacions d'aula que toquen, o veus per exemple, de dir, no, ho pot fer per l'altre any, i llavors queda un poc així i dius... Evidentment, et plantejes la teva culpa, perquè nosaltres una part de culpa tenim. (S3)

Les dificultats no són poques quan un assessor es veu “obligat” a intervenir en centres amb una temàtica que no controla del tot, amb un rol en el qual gairebé no té experiència i davant un públic que, en ocasions, el valora poc:

“Perquè és sentir-te, a vegades, que et critiquen, que et diuen coses que no els agrades i trobar-te una mica.... ser jutjat, ser jutjat pels col·legues, és una de les coses potser més dures de ser assessor, ser jutjat pels col·legues.” (S22)

Per superar aquestes i altres dificultats, els assessors llancen algunes propostes de millora vers la formació en centres:

El que passa és que necessitaríem tal vegada tenir menys càrrega d'activitats per poder treure encara més profit a aquesta manera de fer perquè suposa una feina que si fossis dins tindries mooooooooooaltíssima informació, però tindries el problema que series dins amb lo qual jo tampoc seria profitós en aquest sentit. Però si no hi ets dins i has de treure molta informació de com va el dia a dia, moltes eines variades i moltes maneres de lligar amb la gent, que si duis moltes activitats formatives això es fa difícil. (S35).

Nosaltres, com a assessors, hauríem d'haver tengut un any, per exemple. Ens haurien d'haver pogut formar un any en competències i no al mateix temps que s'han format els mestres perquè això sí que jo com a assessora, m'ha creat una inseguretad molt grossa; jo revís la informació pràcticament dos mesos abans que ells o menys (S47)

Vegem en resum, les dades analitzades:

- Les CB són enteses pels assessors des d'una mateixa òptica, segurament a causa de la formació rebuda.
- Les CB són valorades des de tres vessants: com a moda, com a quelcom que ja s'estava fent als centres i com a oportunitat.
- Les intervencions en centres estan lligades a l'assessorament de procés i als seus trets característics, així com a la pràctica reflexiva.
- Multitud de factors condicionen les intervencions en centres.
- En general, els assessors estan satisfets de la seva formació en centres.

5.6. La formació rebuda pels assessors en els darrers anys: concepcions, satisfacció, transferència i noves necessitats

Objectiu: Esbrinar quin ha estat el nivell de satisfacció i aprofitament dels assessors de la formació rebuda i les necessitats formatives expressades.

Pregunta de recerca: La formació rebuda pels assessors respon a una necessitat expressada del col·lectiu? Ha tengut impacte sobre ells com a professionals?

Categories d'anàlisi: Valoració de la formació de formadors i de la formació en CB; identificació dels canvis arran de la formació; creences i concepcions envers els conceptes formació, reflexió i innovació i identificació de noves necessitats formatives.

Com hem esmentat en el marc teòric, quan parlem de la formació rebuda pels assessors ens referim a la formació de formadors i la formació en CB, ambdues amb les variants explicades. Centram l'estudi en aquestes accions formatives perquè són les més potents que han rebut els assessors en els darrers cursos acadèmics:

“Aquests anys, amb els EXU²⁰ i CB ha estat la inversió més potent en formació als CEP dels 10 anys que joestic aquí.” (S34)

Vegem de manera gràfica en què hem basat l'anàlisi de dades que presentarem en aquest punt:

²⁰ Els diferents equips dels CEP parlen de formació de formadors emprant nomenclatures diferents, que responen a necessitat d'abreviar: EXU, FOFOS, FDF

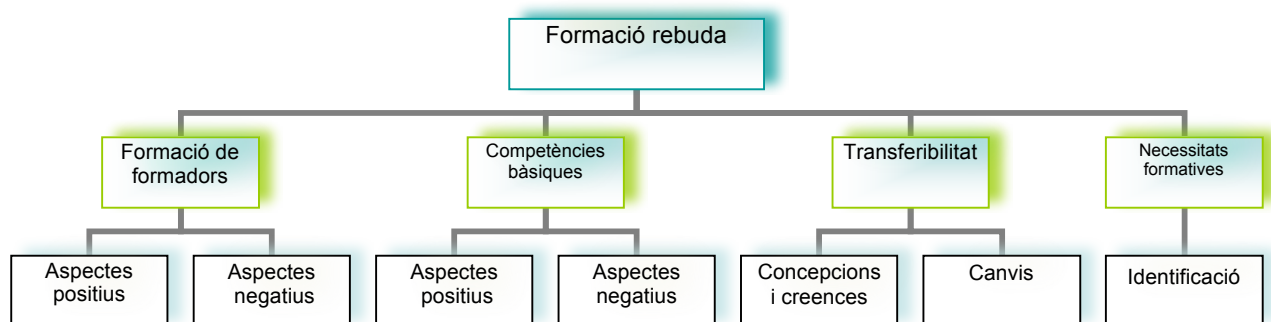


Figura 22. Factors descriptius de la formació rebuda pels assessors: satisfacció i aprofitament

Formació de formadors

Abans d'entrar a valorar els aspectes positius i negatius d'aquesta formació, volem dedicar un espai a explicitar que ha estat una formació expressada com una necessitat per part del col·lectiu durant anys, sobretot pels directors dels CEP:

Jo portava molt de temps demanant una activitat d'aquest tipus. La gent no pot arribar al CEP només amb el bagatge que té de la seva feina a un centre docent, perquè és molt diferent la feina que fa. Se li ha de donar una formació inicial i una formació actualitzada permanentment. Nosaltres hem d'anar per davant del que es fa, conèixer tendències, hem de conèixer què és el que es mou al voltant de la formació. Per tant, d'entrada, ho demanàvem i em va semblar una idea fantàstica, molt bona. (S34).

Una de les coses de quan varem entrar sempre demanàvem a nivell dels companys: "Necessitam formacions d'assessors, necessitam formació". I clar, ens donaven formació d'un dematí o d'un horabaixa, descontextualitzada, sense saber una planificació i tot... Ara quan ho has vist i has posat nom a cada cosa que fas et dona seguretat. (S21)

Per tant, el punt de partida de la formació de formadors era un col·lectiu motivat, implicat, que en sentia la necessitat i que va agrair moltíssim la iniciativa:

“Per a mi va ser una oportunitat única i excel·lent, penso que en el moment que es va dissenyar això va possibilitar una formació àmplia, com a assessor” (S18)

A més és important destacar el fet que la formació fou gratuïta i en part desenvolupada dins la jornada laboral, tot i que, com veurem als aspectes negatius, també s’assenyala que hi varen dedicar moltes hores i algunes formacions en dissabtes.

Hem resumit a aquest quadre els aspectes positius i negatius assenyalats pels assessors entrevistats i que també han sorgit als seminaris, ja que donar llum a cada una de les intervencions amb els aspectes que individualment es tractaven, ens sembla innecessari de cara a la presentació de resultats i a la lectura posterior:

ASPECTES POSITIUS

1. Què ha suposat aquesta formació com a equip de CEP:

- La formació ens ha tocat i ens ha fet parlar com a equip. (S16)
- Ha suposat la cohesió del grup (S36, S10)
- Ha establert un llenguatge i uns coneixements compartits (S21, S35)
- Ens ha dotat d’una cultura comuna (S4)
- Ens ha permès posar nom a coses que abans només intuïes (S11, S40)
- Ens ha tranquil·litzat i fins i tot ofert conhort en alguna ocasió (S44)
- Ha possibilitat que compartim amb els assessors d’altres CEP (S1)
- Hem compartit molt temps, intercanvis i diàlegs (S34)

2. Ens ha aportat recursos, habilitats i coneixements:

- Hem augmentat el propi bagatge (S21)
- Tenim més seguretat (S33)
- Tenim eines per entendre la pròpia feina, per millorar, per entendre qui som com a CEP i com a assessors (S10, S27)
- Hem conegut el model de la pràctica reflexiva (S35, S40, S32)
- Hem experimentat el portafoli en primera persona i les seves possibilitats (S3, S44)
- Hem reflexionat, hem pres consciència de les pròpies limitacions i de les competències que tenim (S11, S22)
- Hi ha hagut ponents magnífics (S11, S27, S2, S19, S39)
- Disposam d’un marc teòric potent i fonamentat (S2, S39)
- Hem observat maneres de fer diferents i noves dinàmiques de feina (S27)
- Hem après a observar-nos i a fer intervencions en parella (S43, S3)

ASPECTES NEGATIUS

1. El temps i esforç dedicat, la sobrecàrrega de feina (S34, S22, S26, S47, S3, S42, S44)
2. La feina proposada i desenvolupada a distància (S19, S27, S1, S31)
3. La voluntorietat de cursar-ho, hauria d'haver estat obligatori per a tots els assessors (S35)
4. Alguns ponents no van cobrir les expectatives inicials (S2, S3)
5. El segon any del curs d'Expert en Formació de Formadors en la Intervenció en Centres va ser més fluix, estaven més desorientats inicialment. (S6)
6. La in comptabilitat amb la formació que estaven rebent alhora sobre CB amb el projecte Atlàntida (S16)
7. El fet que els assessors que s'han incorporat en els anys després no hagin pogut gaudir de l'oportunitat (S19, S33)
8. El desaprofitament dels assessors formats amb el seu retorn als centres (S6)
9. El fet de no tenir un tutor que fes un seguiment de la intervenció en centres (S46)
10. 10. El desplaçament entre illes o a ciutat. (S34, S35, S18)

Taula 47. Recull d'aspectes positius i negatius de la formació de formadors

Per a nosaltres un dels aspectes més importants assenyalats, i que també hem percebut així dins els equips, és el que aquesta formació ha suposat com a equip, d'aquí la importància de la formació en centre. Tot i que en aquest cas no ho va ser en sentit estricte, sí va suposar el guany de dur a terme una formació compartida que, com els assessors han dit, va suposar l'establiment d'unes bases comunes. Aquest benefici és altament considerable pel seu valor pedagògic i pot ser inassumible a partir d'altres modalitats formatives.

Un dels aspectes negatius que cal comentar és el fet dels desplaçaments, però, paradoxalment, allà on alguns hi veien la dificultat d'haver de desplaçar-se per dur a terme les sessions del curs, altres hi varen veure l'oportunitat de seguir compartint:

El fet de compartir molt de temps intermig entre viatge i no sé, que ens donava molt més peu a seguir conversant sobre la formació. I a vegades això, si no ho haguéssis trobat, si haguéssim anat amb els seus cotxes cap a cases en això no n'haguéssim tingut i això va tenir més ressò aquí però això. Perquè després... en el taxi mateix ja trobàvem "bleblebleble i aquell que ha dit i aquell no se què?" I llavors aquí... i a l'avió... tot aquest temps intermig va ser molt ric. Molt guapo. (S35)

En definitiva, els assessors i assessores de formació de les Illes Balears valoren molt positivament el fet de disposar d'una formació específica com a col·lectiu, ja que la seva entitat professional no inclou una formació específica. La formació inicial no preveu aquesta possibilitat laboral dins la comunitat educativa i la formació permanent al respecte és gairebé inexistent. Aquest és un aspecte sobre el qual valdria la pena reflexionar: els assessors i assessores de formació necessiten una formació específica per accedir al CEP? No és objecte d'estudi d'aquest treball, però podria ser una línia de continuïtat.

Competències bàsiques

Com ja hem esmentat en el marc teòric, els assessors de formació de les Illes Balears han rebut en els darrers anys una formació específica sobre competències bàsiques. Aquesta formació consta de diferents etapes i accions formatives.

El primer any de formació va ser desenvolupat tot seguint el projecte Atlàntida, del qual ja hem parlat i passarem a valorar a continuació. Després es va fer una acció formativa puntual i conjunta amb la formadora G. Al·lès. Alguns equips de CEP varen continuar amb aquesta formadora, i d'altres, fent ús de l'autonomia de centre per dissenyar i gestionar la formació sobre competències bàsiques, varen realitzar les seves formacions amb distints formadors: O. Esteve, X. Vidiella o J. Rull. En veurem la valoració que en fan a posteriori.

Ja que existeixen diferències quant al CEP de pertinença i la formació rebuda pels assessors, l'anàlisi d'aspectes positius i d'aspectes negatius pel que fa a la formació sobre competències bàsiques la realitzarem a partir de la consulta amb N-vivo d'una matriu de codificació, a la qual hem definit, a les files, els nodes «aspectes positius» i «aspectes negatius», del node «formació en competències bàsiques» i a les columnes, els diferents CEP: «Palma», «Inca», «Manacor», «Menorca», «Eivissa».

Palma

En el CEP de Palma, a més d'Atlàntida i d'una formació genèrica amb la formadora G. Al·lès, es va optar per continuar amb la mateixa formadora i dur a terme un procés d'assessorament sobre competències bàsiques. Per tal de realitzar l'anàlisi d'aspectes positius i negatius de les formacions rebudes, hem elaborat una taula de doble entrada, que ens facilitarà l'accés a la informació:

	PROJECTE ATLÀNTIDA. Curs 2009-2010	ASSESSORAMENT EN CB PROPI DEL CEP DE PALMA. Curs 2010-2011
ASPECTES POSITIUS	<p>El marc teòric que ha donat (S26)</p> <p>El formador: nivell formatiu i cultural (S21)</p> <p>L'organització per comissions de tasques, la creació d'equips coordinadors, els equips base... (S21)</p>	<p>Quantitat d'informació i recursos aportats (S22, S26, S29)</p> <p>Principi i final estructurat (S31)</p> <p>Competències personals i professionals: dinàmica, organitzada, propera, preparada, comunicativa, assequible (S26, S30)</p> <p>Ha generat reflexió, investigació i aprofundiment. (S27, S25)</p>
ASPECTES NEGATIUS	<p>La formació en cascada no va funcionar (S21, S26, S29)</p> <p>Distants: no contestaven els correus, molt selectius i amb moltes barreres (S21, S32)</p> <p>Retòrica difícil de seguir. Conceptes indefinits (S22, S32)</p> <p>No hi havia un full de ruta clar, no sabíem cap a on anàvem (S22)</p>	<p>Excés d'informació, desorientació (S22)</p> <p>Ventall massa ampli de recursos (S31, S20)</p>

Taula 48. Recull d'aspectes positius i negatius de la formació sobre competències bàsiques segons els informants del CEP de Palma

Ambdues formacions tenen aspectes positius i negatius, tot i que, les valoracions negatives del Projecte Atlàntida superen les positives. Aquesta formació va ser concebuda com a una acció empaquetada, aliena a un context específic i massa homogeneïtzada, basada en una formació en cascada que, com a mètode, no ha funcionat als centres educatius.

Pel que fa a la formació impartida per G. Al·lès, tot i la intoxicació d'informació i material de la qual alguns han parlat, ha estat valorada com a propera i amb uns objectius clars, tal vegada els aspectes que més s'han enyorat en la formació d'Atlàntida.

Al marge dels formadors que han tingut en el tema de competències bàsiques, els assessors, igual que ha passat amb la formació de formadors, agraeixen haver pogut tenir una formació específica sobre competències bàsiques, ja que en cas contrari la formació en centres en aquesta temàtica hauria estat impossible.

Si no hagués estat amb aquest suport que hem tingut de formació els assessors aquests dos darrers anys hauria estat molt, molt, molt complicat, molt complicat, molt, perquè és una matèria nova, matèria... Vull dir, és un tema nou, per a ells i per a nosaltres, perquè si nosaltres no teníem aquesta formació tampoc la pots donar (S26)

Inca

El CEP d'Inca va comptar amb una diversitat major de formadors i accions formatives. D'una banda va tenir la formació comuna a tots els CEP: el Projecte Atlàntida i una acció formativa de curta durada amb G. Al·lès. D'altra banda, varen comptar amb algunes sessions sobre negociació en la formació en centres amb O. Esteve, arran de les accions de formació de formadors i finalment en X. Vilella, sobre les tasques competencials.

Per a l'anàlisi següent deixarem de banda la formació d'O. Esteve, perquè no es referix específicament a les competències bàsiques. Pel que fa a la resta, la metodologia d'anàlisi serà la mateixa que en el cas anterior: plantejarem una taula per diferenciar els aspectes positius i negatius de cada acció formativa.

	PROJECTE ATLÀNTIDA Curs 2009-2010	FORMACIÓ DE CURTA DURADA SOBRE CB. Curs 2010-2011	ASSESSORAMENT EN CB PROPI DEL CEP D'INCA. Curs 2010-2011
ASPECTES POSITIUS	El fet de fer feina en equip per després anar als centres (S4) La base teòrica (S2, S6)	El bagatge de la ponent (S3) La quantitat de recursos donats (S3, S2) Assessorament puntual a demanda (S2) Empàtica, comunicativa (S3)	Plantejament des d'una petita passa (S3) Aplicabilitat (S3)
ASPECTES NEGATIUS	La metodologia transmissiva (S6) Formació tancada, no negociable (S4, S2) La formació en cascada no va funcionar als centres (S2) Fer-la al mateix temps que als centres (S4)	Desorganització de les sessions (S3)	

Taula 49. Recull d'aspectes positius i negatius de la formació sobre competències bàsiques segons els informants del CEP d'Inca

Molts dels aspectes positius i negatius assenyalats en les formacions comunes – Atlàntida i G. Al·lès- són coincidents entre un CEP i l'altre.

En aquest cas s'assenyala un aspecte, per a nosaltres digne de consideració, i és el fet que la formació sobre competències bàsiques es fes al mateix temps que els assessors havien d'anar a fer la intervenció al centre sobre la mateixa temàtica. Aquesta coincidència temporal tal vegada és la causant d'inseguretats esmentades en apartats anteriors. Al nostre parer, suposa una manca de planificació per part de l'Administració, que va generar conseqüències, no del tot positives, en l'acollida del model de competències bàsiques als centres educatius.

Que hauríem d'haver fet una formació prèvia sobre competències bàsiques, sense anar als centres, per això d'estar-te formant i anar als

centres és molt arriscat, perquè tu vas just i sempre vas just, no vas segur, no tens la sensació d'anar gens segur. També era una estrena, per tant, el primer pic d'anar amb una temàtica nova, i a un centre i amb professors molts d'ells obligats per circumstàncies d'exigència d'inspecció, no era gens fàcil tot això o no va ser gens fàcil. (S4)

Manacor

Al CEP de Manacor es varen dur a terme tres accions formatives sobre competències bàsiques. Inicialment es va començar amb el Projecte Atlàntida, com als altres CEP; també comuna als altres es va fer una acció formativa concreta amb G. Al·lès i, finalment, de manera autònoma, el CEP de Manacor va comptar amb la formació de J. Rull, ja més adaptada a les seves necessitats concretes.

Quan s'analitzen els aspectes positius de la formació de competències bàsiques, en aquest CEP es considera positiu el fet d'haver pogut gaudir de diferents models formatius com a enriquiment professional:

“Útil tota, ens ha estat útil, vull dir que jo crec que la formació sempre és útil, tant per veure si vols anar cap aquí com si aquella opció no t'agrada però la coneixes, és important.” (S42)

I també, poder-ne emprar aspectes de cada un d'ells, tot i les diferències que existeixen entre els models:

Bé, enguany hem fet una conjugació d'aquest tres models pedagògics, més les orientacions d'inspecció per poder confeccionar nosaltres les sessions de l'intervenció de centres sobre competències bàsiques. És a dir, no hem tancat la porta a ningú ni hem rebutjat cap pedagog, sinó que hem mostrat lo que hi havia i a veure cada centre segons les seves necessitats, que era lo bo que podia agafar de cada un d'ells. (S46)

Vegem, com hem fet fins ara, una taula comparativa d'aspectes positius i negatius:

	PROJECTE ATLÀNTIDA. Curs 2009-2010	ASSESSORAMENT EN CB PROPI DEL CEP DE MANACOR. Curs 2010-2011
ASPECTES POSITIUS	<p>La metodologia basada en una explicació primer i després una feina a fer (S42)</p> <p>Els fonaments teòrics (S43)</p> <p>Alguns aspectes com les rúbriques, l'estructuració d'una tasca, què significa competencial, desglossar criteris d'avaluació... (S41)</p>	<p>Model intel·ligent i pràctic (S45)</p> <p>Aplicable (S45)</p>
ASPECTES NEGATIUS	La formació en cascada als centres (S44)	

Taula 50. Recull d'aspectes positius i negatius de la formació sobre competències bàsiques segons els informants del CEP de Manacor

Com veim, no apareix cap valoració referent a G. Al·lès, però és que cap dels assessors del CEP de Manacor en parla, tal vegada aquesta absència de valoració la podem interpretar com a una manca de repercussió.

Menorca

Al CEP de Menorca es va comptar amb les parts comunes, el Projecte Atlàntida i la formació intensiva amb G. Al·lès. A més, varen continuar amb un assessorament més intensiu amb G. Al·lès, durant tot el curs 2010-2011.

Vegem-ne la valoració que en fan:

	PROJECTE ATLÀNTIDA. Curs 2009-2010	ASSESSORAMENT EN CB PROPI DEL CEP DE MENORCA. Curs 2010-2011
ASPECTES POSITIUS	Bona base teòrica (S34) Clara, coherent i molt estructurada (S39) Va ajudar a compartir un vocabulari comú (S35)	Formació molt completa (S39) Coherent (S39) Fonamentada (S39) Ben estructurada (S39) Adaptable (S39)
ASPECTES NEGATIUS	No es va veure el sentit fins al final (S34) Parcel·lada, s'havia d'haver dit al començament on es volia arribar (S34) Tancada (S35) Difícil d'adaptar a tots els centres (S35)	Desorganitzada en quant a informació i recursos (S35)

Taula 51. Recull d'aspectes positius i negatius de la formació sobre competències bàsiques segons els informants del CEP de Menorca

Seguim amb la mateixa tònica que fins ara: les valoracions són semblants i coincidents entre els diferents CEP pel que fa a la formació comuna.

Eivissa

Al CEP d'Eivissa es varen desenvolupar tres accions formatives diferents: el Projecte Atlàntida, la formació amb G. Al·lès i una formació més centrada en pràctica reflexiva amb O. Esteve.

No comentarem la formació d'O. Esteve perquè no es va centrar en les competències bàsiques, sinó en com intervenir en centres a partir de la pràctica reflexiva. Els assessors han comentat que inicialment va ser una formació molt útil i un complement ideal per anar als centres.

Tot seguint la tònica emprada fins ara, vegem la taula de comparació d'aspectes positius i aspectes negatius entre la formació d'Atlàntida i la formació impartida per G. Al·lès:

	PROJECTE ATLÀNTIDA. Curs 2009-2010	ASSESSORAMENT EN CB PROPI DEL CEP D'EIVISSA. Curs 2010-2011
ASPECTES POSITIUS	Referent teòric (S18)	Molts materials i molt útils (S11, S19) Arriba a la gent (S19) Mirada global (S15) Dóna seguretat (S15)
ASPECTES NEGATIUS	No té en compte la diversitat dels centres (S15) Es va programar a corre-cuita (S12) Els centres no ho van entendre (S14) No hi havia visió global (S12) Tancat (S18) Tractava erròniament la diversitat, perquè no la tenia gaire en compte (S15) Model conductista i paradigmàtic (S14)	

Taula 52. Recull d'aspectes positius i negatius de la formació sobre competències bàsiques segons els informants del CEP d'Eivissa

Tal vegada aquest és el CEP on va tenir pitjor acollida el Projecte Atlàntida i en qual han indicat menys aspectes positius i més de negatius. Però això no és casual: segons conten els assessors el formador va viure un conflicte amb alguns membres de l'equip d'Eivissa i aquesta, potser, és una de les causes influents en l'opinió.

“Per part del CEP d'Eivissa la formació Atlàntida va caure malament, eh? Perquè no es veia massa clar. I per a mi un dels errors va ser de la pròpia Atlàntida.” (S12)

Atlàntida: d'aquest no me'n dóna la gana de parlar d'ell. Era un model conductista, però en el sentit més pobre la paraula conductisme, el típic model paradigmàtic. (...) A més a més, en el meu cas, amb un agreujant, que és que jo no només tenia les formacions, sinó que tenia una segona part que era en privat els centres del CEP amb el J.Moya. I

en J.Moya i jo vàrem discutir gaire bé cada cosa. Vaig topar bastant fort amb ell. Perquè vaig trobar fins i tot mancances de coherència en el seu discurs en diferents models, és a dir, va utilitzar tota una sèrie de conceptes erronis d'allò que és (...) Va ser molt curiós, aquell any ho vaig passar molt malament. És a dir, sobretot sortir d'una reunió, no és el mateix a 50 que ser 6, i que et diguin tu ho has de fer obligatòriament a això. (S14)

Transferència

Per evidenciar la transferència de la formació rebuda, és determinant plantejar dues unitats d'anàlisi: d'una banda, les concepcions i creences que té l'assessor en quant a tres processos -formació, reflexió i innovació-; d'altra banda, quins han estat els canvis que s'han generat com a conseqüència de la formació rebuda. Amb aquestes dues categories pretenem oferir una primera visió de la transferència que els assessors fan de la formació rebuda. Això no obstant, som molt conscients de la limitació de la nostra anàlisi i que esbrinar la transferència real de la formació podria significar una altra recerca, de dimensions similars a la que ens ocupa.

Formació, reflexió i innovació

La totalitat dels assessors entrevistats estableixen qualque tipus de lligam entre aquests processos, allò que canvia és el tipus de vincle que hi atribueixen: continuïtat, paral·lelisme, complementarietat, dependència... són els atributs emprats per definir-los i descriure la relació que els uneix.

Tal vegada aquesta n'és l'explicació més completa:

Són tres processos complementaris, són un cercle: quan arribis a un estadi d'un has de passar a un altre. Sense formació no podem arribar allà, un ha de ser conscient que quan arriba a un CEP o a un centre sense formació no podràs millorar, però sense reflexió ni relacionar-la amb el que fas i la teoria tampoc podràs progressar. Sense la reflexió no podràs fer res, aquesta reflexió t'ha de conduir a una millora i si aquesta millora és coherent t'ha de portar a la innovació. Una vegada implementes

pràctiques innovadores necessites més formació, per tant, aquestes pràctiques innovadores no s'assoleixen sense més formació, per tant, és un cercle permanent de reconstrucció, són tres pilars d'un triangle que estan circumscrits, no es podria sustentar un sense l'altre, s'ha de començar, evidentment, per la formació, només es pot pair si hi reflexiones i si la fas teva podràs introduir projectes de millora. (S34)

Amb tot, també hi ha un reducte d'assessors que afirmen que l'excés de reflexió pot no conduir enlloc o pot generar una paralització de l'acció:

Vull dir, a vegades a mi em posa nerviós un excés de reflexió perquè nosaltres pensam però reflexionam.... Com t'ho diria? Una cosa és filosofar davall la figuera i l'altra és ser el llanterner que ha de resoldre problemes, nosaltres som més llanterners que filòsofs davall figueres (S24)

Ara et diré una frase que va dir en Chomsky, que diu un excés de reflexió anul·la l'acció. I això és una de les coses que també em planteig moltes vegades, que estem contínuament desenvolupant processos reflexius, que de vegades et duen a altres estaments més reflexius encara; llavors la formació ha de tenir un caire d'acció. Hi ha d'haver acció i actuació perquè si no, ens quedem allà a un núvol, contínuament (S31)

També és cert el que assenyala algun assessor: hi ha modalitats formatives que faciliten més la reflexió que d'altres.

“Hi ha models que inciten més la formació i models que inciten més la reflexió. Quan dic models són modalitats” (S30)

Nosaltres afegiríem: hi ha temàtiques, equips, moments, contextos i una infinitat més de factors que faciliten els processos de reflexió o d'innovació, però aquest argument no ens ha de servir com a resistència al canvi d'engegar processos reflexius.

Canvis arran de la formació

Com ja hem esmentat, en aquest punt ens vàrem proposar descriure quins canvis havien sofert els CEP, els assessors i la seva manera de ser, actuar i entendre a partir de la formació rebuda, tant la de formadors com la formació en competències bàsiques.

Per tal de facilitar la comprensió de l'anàlisi realitzada i per tal de no bolcar totes i cada una de les intervencions, hem plantejat una taula de resum amb tots els canvis esmentats pels assessors i assessores de formació de les Illes Balears. Per a aquesta categoria disposam d'una activitat específica, desenvolupada en la formació de formadors, que tractava aquesta temàtica i que ens ha servit per complementar i contrastar la informació obtinguda de les entrevistes:

1. Conèixer la idea dels altres, parlar en equip i fer feina de manera cooperativa. (S16)
2. Confirmar el rol i tipus d'assessor que volem ser (S34, S44, S7)
3. La manera d'intervenir en els centres partint de les necessitats, negociant, treballant sobre les resistències... (S10, S7)
4. La necessitat del treball en equip, aprendre a treballar la informació i la documentació de forma conjunta (S21, S46, S14)
5. Estructurar les fases de la intervenció: detecció, negociació, planificació, execució i avaluació (S11)
6. Dinamitzar grups (S27)
7. Actitud de guia, de suport i d'acompanyament (S27)
8. Tenir les paraules adequades per parlar amb propietat (S35, S22)
9. Treballar com equip pedagògic al CEP (S14, S47, S33)
10. Donar importància a la intervenció (S35)
11. Bagatge i referents teòrics (S34)
12. Metodologia d'observació entre iguals (S40, S29)
13. Introduir processos de reflexió als centres (S40, S44, S18)
14. Llevart angoixes, donar seguretat i confiança, agafar coratge (S2, S44, S31)
15. Disposar de més recursos (S47)
16. Fer visibles i contrastar les pròpies concepcions i creences (S40)
17. Entendre el funcionament del CEP (S26, S33)
18. Adquirir estratègies per acompanyar processos innovadors (S19, S4)
19. Ús del portafoli (S44, S6)

Taula 53. Recull de canvis desenvolupats arran de la formació

Com es pot observar, la quantitat de canvis engegats és considerable, tot i que no tots els assessors els han dut a terme tots. És una llista força important i de la qual podem inferir que la formació desenvolupada ha aportat conseqüències materialitzades en canvi i que, per tant, ha tingut una transferència a la pràctica.

Necessitats formatives

Una necessitat de formació és, segons Oliver (2008) “La diferència existent entre el nivell competencial actual d’un professor i el necessari perquè pugui desenvolupar la funció docent de forma satisfactòria a la vegada que vagi configurant el seu desenvolupament professional.” En el nostre cas es tracta del nivell competencial per desenvolupar la funció assessora, però la definició és totalment assumible.

Una vegada definit què signifiquen per a nosaltres les necessitats formatives, farem l’anàlisi de les dades extretes. Inicialment vàrem plantejar l’existència o no de necessitats formatives; la totalitat d’assessors entrevistats varen respondre-hi afirmativament, és a dir, que sí tenien necessitats formatives:

“Clar, la formació no acaba mai en la vida, i si tu ets una persona inquieta, que vol millorar, que vol fer les coses d’una altra manera cada dia, sempre tens necessitats, sempre, sempre” (S27)

“Jo pens quan una persona deixa de tenir necessitats formatives és com si deixés de viure” (S6)

A continuació vàrem plantejar-ne la identificació. Com en apartats anteriors, recollim els resultats a forma de taula-resum, ja que incorporar a aquest treball cada una de les intervencions en dificultaria la lectura i anàlisi.

1. TIC (S22, S26, S4, S48, S45, S25)
2. El tema de la intel·ligència (S21)
3. Dinàmiques de grup (S11, S26, S1, S42, S43, S48, S20, S15)
4. Gestió emocional (S11)
5. Documentació (S22)
6. Metodologia (S22)
7. Motivació (S27)
8. Ampliació del bagatge de recursos (S47)
9. Veure i conèixer bones pràctiques (S46, S48)
10. Aprofundir en pràctica reflexiva (S35, S33)
11. Competències bàsiques: programacions d'aula, concreció curricular... (S26)
12. Tècniques de comunicació: verbal i no verbal (S26, S4, S29, S42)
13. Treball col·laboratiu i aprenentatge cooperatiu (S4, S30, S6, S25)
14. Detecció i anàlisi de necessitats formatives (S48)
15. Assessorament en centres (S33, S1)
16. Investigació com a mètode del treball en centres (S19, S41)
17. Gestió de la diversitat cultural d'una manera positiva (S19)
18. Gestió del temps (S40)
19. Llengües estrangeres (S39, S45, S6)

Taula 54. Recull de les necessitats formatives dels assessors i assessores de les Illes Balears

Com es pot observar, les necessitats formatives són àmplies i variades, tot i això, algunes que són identificades de forma reiterada són: TIC, dinàmiques de grup i comunicació.

També, es demanda un temps i espai per deixar reposar la gran quantitat de formació rebuda i, d'altra banda, es parla de necessitats formatives encaminades a un altre model en la xarxa de formació, ja que s'auguren canvis substancials:

“Ara mateix hauria de reflexionar i pair una mica, pair tot el que tenim i veure cap a on anirà, llavors potser sí. Les necessitats formatives crec que n'hi haurà, anirem cap a un altre model.” (S14)

Altres, parlen no d'una necessitat formativa en concret sinó d'una metodologia de formació basada en l'acompanyament de l'assessor en la formació en centres:

A jo lo que m'encantaria seria tenir un tipus de professional, tipus universitat o això, que em pogués seguir la pista, que poguéssim seguir la pista de qualque manera, amb alguna formació concreta i a partir de la meva experiència amb aquella formació la poguéssim analitzar a fons, a fons, a fons i que em pogués ajudar a veure, eh... i donar valor a lo que estic fent com si és per millorar-ho, com si és consolidar-ho, com si és per canviar-ho. A jo m'encantaria. (S35)

En resum, al llarg de l'apartat s'ha fet palès que:

- Els assessors valoren de manera molt positiva la formació rebuda tant en formació de formadors com en CB
- El model d'Atlàntida ha servit per establir una base teòrica però ha tengut limitacions
- Els models formatius assumits autònomament des dels CEP han estat valorats més positivament que Atlàntida.
- La formació de formadors ha estat valorada de manera molt positiva com a una formació específica i única per als assessors.
- Entre formació, reflexió i innovació s'estableixen, en opinió dels entrevistats, relacions de diferents tipus: continuïtat, paral·lelisme, complementarietat i dependència.
- Arran de la formació els assessors han introduït canvis considerables en la seva manera de fer i entendre la formació.
- Existeixen necessitats formatives de diferent índole.

6. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

La discussió de resultats consisteix a interpretar i analitzar les dades ja extretes. Bryant (1998) defineix aquesta etapa com l'estat general d'interpretació de les dades a la llum de la totalitat de les evidències disponibles.

D'acord amb Day (2005) per a nosaltres ha estat la fase més difícil d'escriure, per la inseguretats de si hem estat capaços de reflectir tot allò recollit a les dades, sinó també per la necessitat d'engegar complicats processos d'interpretació i reflexió sobre els resultats extrets.

Malgrat això, som conscients de la importància d'aquesta part de la investigació i per això l'hem escrita i revisada a consciència; el mateix autor assenyala com la dinàmica en la lectura d'un treball científic hauria de ser, després de llegir-ne el títol, dirigir-se a la part de discussió de resultats i de conclusions de l'estudi.

Una altra de les recomanacions de l'autor (Day, 2005) és la brevetat i la simplicitat en la presentació de la discussió, sense emprar paraules innecessàries i sense caure en l'error de recapitular les dades ja exposades amb anterioritat. En paraules de Dosch (2009): *cut and dried*, i així ho hem intentat fer en aquest apartat.

Amb tot, el nostre objectiu en aquest apartat del treball ha estat plasmar les relacions existents entre les dades recollides i analitzades i el seu contrast a nivell teòric, per intentar comprendre la realitat estudiada.

La forma en què presentam la discussió de resultats serà coherent amb la manera com hem fet l'anàlisi de dades: seguirem el mateix ordre i els presentarem d'acord amb els objectius i preguntes de recerca, tot intepretant els resultats i analitzant-ne les implicacions. Acabarem cada punt amb un quadre resum de tota la discussió duta a terme.

Intentarem no entrar en conclusions i limitacions de l'estudi perquè seran els dos apartats que posaran el punt i final al nostre treball, encara que en ocasions sigui difícil discernir entre els tres aspectes i potser en algun moment hi haurà punts coincidents.

6.1. Com són els assessors? Perfil personal i professional

Objectiu: Definir quin és el perfil personal i professional dels assessors de les Illes Balears

Continuant amb la tònica iniciada al marc conceptual i d'acord amb les dades recollides, determinar quin ha de ser el perfil personal i professional dels assessors de formació de les Illes Balears no és tasca fàcil. Comencem pel perfil personal:

Una de les primers premisses és que la majoria d'assessors (59%) són dones, això no és d'estranyar perquè l'assessoria és un vessant del context educatiu, en el qual predomina el gènere femení. No entrarem en teories feministes ni recorreguts històrics²¹ que expliquen la presència de la dona en el món educatiu, però assenyalarem que hi ha una diferència, encara que poc rellevant, entre el gènere dels càrrecs de direcció, on un 60% són homes. Tot i això, en la anàlisi posterior no hem trobat diferències pel que fa al gènere.

Una segona dada analitzada en relació amb el perfil personal és la titulació. Com és sabut, a la nostra comunitat autònoma, per ser assessor de formació cal ser mestre o professor i tenir uns determinats anys d'experiència docent, dels quals parlarem a continuació. Aquest requisit no és recomanat per tots els experts en el tema- Bolívar (1997) parla d'una formació gestada i desenvolupada en el si del centre o sols és necessari un assessor extern en casos puntuals i en cap cas s'ha de generar una situació de dependència. Amb tot, no no especifica quina ha de ser la procedència de l'assessor.

²¹ Podeu consultar, entre altres, Acker, S. (2000). Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Narcea: Madrid.

Quan feim referència a un assessor extern entren en joc diferents perfils de formadors que, de fet, desenvolupen accions formatives amb els mestres i professors, sense ser assessors de formació adscrits a un centre de professors: professorat d'universitat, mestres i professors companys, formadors autònoms...

Marcelo (1999a) els defineix de manera que s'entén explícitament la necessitat que pertanyin al món educatiu: "Nos referimos en este caso a aquellos profesionales de la enseñanza que desempeñan actividades encaminadas a la planificación, desarrollo y evaluación de la formación del profesorado. Son profesionales adscritos a los Centros de Profesores, o de Profesorado" (p.35).

Al nostre parer sí que és necessari que els assessors de formació permanent del professorat no universitari siguin mestres i assessors amb experiència, entre altres competències. Això no significa que en determinats moments puntuals no puguem comptar amb altres formadors externs, però han de ser aquests assessors de formació permanent del professorat els qui acompanyin, coordinin o guiïn processos de formació i canvi als centres.

Pel que fa a l'edat, tenim una mitjana de 46 anys. Aquesta dada pot ser circumstancial, d'acord amb els assessors entrevistats, però sí és cert que alguns trets comuns als assessors -experiència docent, desenvolupament de càrrecs de lideratge i coneixement de diferents centres, entre altres-, són factors que es relacionen amb l'edat, ja que es necessiten anys per anar assumint aquests i altres trets.

Aquesta experiència prèvia al centre, de la qual acabam de parlar com a factor determinant, en els assessors entrevistats s'ha situat en una mitjana de 15 anys, tot i que amb una desviació típica de 8 anys, dada que demostra la variabilitat de les respostes. Certament, amb la nova normativa publicada al juny de 2012, els requisits d'anys d'experiència docent prèvia a un centre han variat de 5 anys a 3 anys, és a dir: actualment sols són necessaris 3 anys d'experiència prèvia a un centre per accedir a la funció assessora.

Autors nacionals com Marcelo, C (2000), Freixas, M. (2000) advoquen per l'establiment dels 3 o 5 anys com els bàsics en els quals s'assenten els primers coneixements professionals. D'aquesta manera confirmen les teories d'autors internacionals com Huberman (1989) o Sikes (1985), per a qui de l'un als tres anys és una etapa d'inici en la carrera professional, i dels quatre als sis anys, una fase de consolidació del repertori pedagògic.

Els assessors, a un estudi dut a terme per Oliver et al., (2011) entre altres, afirmen textualment: "El primer que necessita un assessor de formació és formació docent, necessita experiències i necessita una credibilitat dins el centre (...)" (assessor E, p.31)

D'acord amb aquests estudis, per a nosaltres és més convenient establir els cinc anys com a experiència docent prèvia necessària per accedir a la funció assessors ja que potser així es garanteix l'assoliment d'uns determinats coneixements pedagògics recomanables per desenvolupar la tasca d'assessor (Marcelo, 1999a). En qualsevol cas, allò que resulta important no recau tant en la quantitat com en la qualitat de la trajectòria professional dels assessors.

Seguint amb el tema dels anys, un altre dels punts analitzats és la mitjana dels anys que fa que desenvolupen la funció assessora. Aquest lapse és de cinc anys, amb una desviació de 4, ja que hi ha subjectes extrems, que se situen entre els novinguts, amb un any d'experiència, i els experimentats, amb fins a 21 anys al CEP. El dilema és si s'ha d'establir un màxim d'anys de desenvolupament de la funció assessora, perquè existeix el perill de la desvinculació total de la realitat dels centres amb el pas dels anys.

La normativa no hi estableix cap límit temporal, tot i que la darrera modificació de juny de 2012 parla de la necessitat d'una renovació de la comissió de serveis per un any acadèmic després d'una avaluació. La revisió de la bibliografia no ens ha mostrat cap referència que estableixi un màxim d'anys als CEP. Per a nosaltres és una qüestió de sentit comú i alguns dels assessors ho han comentat: es tracta de romandre com a assessor al CEP fins que es consideri que s'hi pot fer una aportació personal i professional i sense perdre

de vista el lligam amb els centres docents. Ens sembla fonamental respectar aquestes dues premisses a l'hora de decidir quan és el moment de retornar a una aula, sempre dins un model d'assessorament de procés, ja que aquestes premisses no serien necessàries en el cas que l'administració demandi com a assessor un perfil merament gestor.

Les assessories on estan adscrits els assessors ha estat un altre punt d'anàlisi. Han variat i s'han vist reduïdes en la convocatòria de places de juny de 2012; actualment els CEP compten amb les assessories de: Educació Infantil, Educació Primària, Educació Secundària, Llengua estrangera, TIC i Formació Professional.

Ara bé, té sentit una organització per assessories quan la intervenció en competències bàsiques s'ha fet independentment del propi àmbit de l'assessor? Tenen sentit les assessories quan parlem d'un perfil d'assessor generalista? Els assessors n'han parlat i n'han fet referència a les dades que hem recollit, malgrat pertànyer a una àrea determinada han desenvolupat un perfil generalista quan han intervingut en centres a propòsit del tema de les competències bàsiques. Ara no tenen clar quin és el perfil que se'ls demana des de l'Administració: si es requereix un assessor generalista capaç de dur a terme intervencions integrals als centres o si, per altra banda, volen uns assessors especialistes, per exemple, en llengües estrangeres, capaços de dissenyar, desenvolupar i avaluar accions formatives per als col·lectius de mestres de llengua estrangera. Per ara, coexisteixen els dos models i es multipliquen les funcions i competències dels assessors, com veurem en apartats posteriors. Al nostre parer el tipus d'assessor que s'imposarà dependrà de les funcions assignades i, en el panorama actual de canvi dels CEP, és difícil entreveure quin serà el rol que hauran de desenvolupar, tot i que les grans retallades i les línies marcades apunten a un assessor gestor per al qual no serà necessària aquesta visió generalista. En un panorama de formació en centres, del model de procés, de reflexió sobre la pràctica, d'acompanyament de processos de millora innegablement nosaltres advocaríem per un perfil generalista amb coneixements pedagògics, entre altres trets.

Una altra de les dades recollides ha estat la pertinença dels assessors als diferents CEP. Com veurem, aquesta pertinença ha condicionat algunes respostes i anàlisis de dades i, conseqüentment, es veurà reflectida en la discussió de resultats. Des de Brofenbrenner (1979) fins a l'actualitat, molts han estat els autors que han parlat de com condiona el context. Nosaltres coincidim en què el context de feina, en aquest cas un CEP o un altre, ha condicionat molts dels aspectes analitzats en aquest treball.

Finalment, per acabar amb la discussió sobre el perfil personal, volem fer referència a la formació específica que han rebut els assessors de formació a les Illes Balears des del 2009 fins al 2011, una formació de la qual ja hem parlat a nivell teòric i en l'anàlisi de resultats i de les conseqüències de la qual parlarem més endavant. Aquesta formació ha estat aprofitada per gairebé tots els assessors, però no s'ha produït el fenomen invers: no hem aprofitat tots els assessors formats. Ja hem parlat del decret de retallades d'aquest mes de juny de 2012, el qual ha suposat el retorn a les aules de la majoria dels assessors. El retorn ha suposat desaprofitar un capital humà format, amb un bagatge teòric i d'experiències molt potent, el retorn als centres del qual ha fet que es llançàs així per la borda una quantitat de diners, esforços i temps considerables.

Una vegada fet aquest apunt, a partir d'aquestes dades podem entrar en el debat de si el col·lectiu d'assessors i assessores de formació permanent de professorat no universitari requereix una formació inicial i continuada específica. A l'anàlisi de dades hem llegit les respostes rotundes dels assessors, que afirmen que sí i agraeixen l'oportunitat rebuda amb la formació oferida. Podem contrastar aquestes dades amb allò que recull l'informe de recerca d' Oliver et al. (2011) en el qual els assessors afirmen que abans dels cursos d'expert de formació de formadors les úniques iniciatives de formació dels assessors desenvolupades varen ser iniciativa dels mateixos assessors del CEP. És més, afirmen que manca un pla de formació inicial i permanent per als assessors d'acord amb un model d'assessor que prèviament hauria d'aclarir l'Administració.

Al nostre parer sí és cabdal dur a terme una formació prèvia i permanent dels assessors de formació, com ho és per a qualsevol col·lectiu en l'àmbit educatiu o de l'empresa. Els mestres tenen una formació inicial de 4 anys actualment; els professors de secundària, un màster de 2 anys de durada; els directors han de passar per una acció formativa determinada; per què els assessors no? Nosaltres reinvidicam la necessitat de, en primer lloc, garantir el coneixement d'aquesta figura educativa en la formació inicial en un marc de sensibilització sobre la importància i necessitat de la formació permanent i, en segon lloc, proveir els assessors d'una formació específica durant el seu primer any en els CEP, en el qual hauria d'estar exempts de fer determinades funcions o fer-les tutelat per un assessor expert.

Arribats a aquest punt, vegem un resum dels trets més importants conseqüents de la discussió duta a terme fins a hores d'ara:

- És recomanable que els assessors de formació pertanyin als cossos docents, i que des d'aquí accedeixin a la funció assessora, amb un bagatge de bones pràctiques que els avaluï i que hagi suposat el desenvolupament de competències com la iniciativa, el liderat, la coordinació...
- És convenient establir els cinc anys d'experiència docent com a requisit d'accés a la funció assessora per garantir l'assoliment d'uns determinats coneixements, actituds i habilitats pedagògiques.
- No hi ha cap límit d'anys de permanència al CEP, sinó que aquest límit respon a criteris de sentit comú, com l'aportació personal i professional com a membre de la xarxa de formació i la garantia d'una connexió amb els centres i d'una proximitat a la realitat educativa.
- L'assessor generalista té sentit en un model d'assessoria lligat a concepcions com l'assessorament de procés, la pràctica reflexiva, l'acompanyament en processos de canvi i innovació dels centres i la formació en centres.
- El context de cada CEP, així com el seu projecte de feina, condiciona gairebé tots els aspectes de la funció assessora.

- Una formació específica és cabdal per al col·lectiu d'assessors a l'hora d'iniciar-se en la funció assessora, així com una formació continuada que els permeti reciclar-se d'acord amb la situació educativa canviant.

Ara, entrem en matèria quant al perfil professional. Seguim amb l'objectiu i preguntes de recerca plantejats inicialment i entrarem en la part de concepció de l'assessor, concepció de l'assessor ideal, diferències entre els mestres i els professors i els assessors, pes de l'assessor, objectius i reptes, que són les categories d'anàlisi definides en aquest apartat.

Comencem per la concepció que tenen els assessors sobre ells mateixos. Com hem vist a l'anàlisi de dades i en el marc conceptual, hi una ambigüïtat al voltant del concepte d'assessor. És recollit per diferents autors sota diverses concepcions, el problema és que no és definit com a tal en la normativa de la nostra comunitat autònoma. Se'n fa una definició a través de les funcions i competències -que veurem més endavant – però és tan àmplia que augmenta l'ambigüïtat plantejada.

Recollim l'aportació d'un assessor, realitzada a l'únic estudi recent fet a les Illes Balears (M. F. Oliver et al., 2011) sobre el tema i amb la mateixa comunitat, ja que va en la línia de les que nosaltres hem recollit en l'anàlisi de dades:

Aclarir quin és el model de formador que vol el sistema educatiu de les Illes Balears, quin és aquest model i com ha d'estar format aquest formador, com ha de ser, perquè si no, clar, no sabem molt bé què volen de nosaltres, i anam com anam d'una banda a l'altra, ara hem d'aprendre això, ara allò, llavors també hem de fer aquesta altra cosa, no sé, aquesta dispersió, no? Crec que això és una dificultat molt grossa, dispersió i desequilibri (assessor C)

És més, les diferents definicions aportades en l'apartat sis del marc teòric, sovint, estan lligades al model d'assessorament demandat per l'administració educativa, en el nostre cas, podem dir que el model de les institucions de les Illes Balears demanda gestors de formació, especialistes en determinades

àrees, generalistes en determinades altres, acompanyants en la formació en centres, dinamitzadors d'equips, generadors de canvis... En definitiva, una situació que només aporta indefinició. Seria interessant tenir en compte quin és el perfil que demanden els centres a la vista dels resultats que tenen.

Malgrat que Harland (1990) parla d'error quan intentam referir-nos a l'assessor com si hi hagués una definició o una imatge uniforme de la seva feina, nosaltres intentarem resumir, d'acord amb els testimonis dels assessors entrevistats, què és un assessor des del punt de vista del mateix col·lectiu.

Als papers que Harland (1990) assigna als assessors:

1. Monitor que fomenta el desenvolupament del professorat treballant amb ell a l'aula.
2. Instrucctor de tallers.
3. Investigador que du a terme estudis sobre la pràctica educativa que té lloc als centres.
4. Elaborador de currículum o d'alguna activitat relacionada.
5. Coordinador d'equips o de professors assessors.
6. Administrador de tasques específiques.

Nosaltres hi afegiríem:

7. Guia i acompanyant en processos de reflexió, canvi i innovació al centre.
8. Gestor d'activitats formatives.
9. Ponents experts en determinats coneixements i situacions.

Moltes d'aquestes funcions responen a petits models i a tasques molt concretes que, tot i poder ser desenvolupats de manera simultània i en ocasions no ser rols independents, dificulten la seva pròpia concepció, el rol a desenvolupar i la necessitat de prioritzar quan el volum de feina els excedeix.

En la concepció sobre l'assessor, les creences no varien d'un CEP a l'altre, això, al nostre parer, es deu a la formació rebuda, que ha assentat unes bases

teòriques i ha ajudat a aclarir, com diuen ells mateixos, el rol d'assessor al qual aspiren: centrat en la formació en centres des d'un assessorament de procés que parteixi d'una reflexió sobre la pràctica.

Un altre dels debats encetats és si el model d'assessor que volem és un de més generalista. Els assessors, com hem vist a les dades recollides, no coincideixen, no existeix un consens en aquest tema. Per a nosaltres la resposta és clara: depèn de les funcions que hagi d'assumir. Entenem que per a un assessor de l'àmbit científicotècnic hagi pogut resultar difícil fer una formació en centres sobre competències bàsiques en un centre d'infantil i primària, a causa de la seva formació inicial i malgrat la formació en competències bàsiques rebuda. Una situació com aquesta ens sembla poc adequada per a l'assessor i per al professorat, però si aquest ha de ser el model, només es tracta d'habilitar els assessors per a aquesta feina, de donar-los la formació necessària i de permetre que abans coneguin el centre i els trets que diferencien els centres d'infantil i primària dels de secundària. Ara bé, també és cert que aquesta i altres circumstàncies s'han donat en la realitat dels CEP i dels centres i que els assessors n'han sortit satisfactòriament, almenys des del seu punt de vista.

Així, d'acord amb aquests rols, és totalment coherent parlar de l'assessor ideal com un superman o una superwoman, en paraules textuais dels assessors.

Una altra de les respostes que ha aparegut quan hem demanat sobre l'assessor ideal és ue no existeix, o bé, és impossible definir-lo. Per a nosaltres definir l'ideal implica plantejar metes, reptes i un nivell de qualitat assessora a la qual es voldria arribar si els múltiples factors que hi intervenen ho afavorissin. Com assenyala Oliver (2009) "Las creencias de profesoras y de alumnos constituyen un valor formativo que es necesario considerar. Se pueden activar, de forma consciente, y estar alineadas con lo que se espera que el individuo haga y, por tanto, se le puede mover a la acción deseada. Pueden ser la palanca que mueve al cambio y al aprendizaje." (p.68)

Un altre dels aspectes que volem posar damunt la taula per a la discussió són les diferències que els assessors conceben entre el rol de mestre i professor o el d'assessor. Pel que hem recollit a l'anàlisi de dades sembla que, quantitativament, hi ha més diferències que semblances, l'assessor està molt content de ser-ho i percep la seva funció assessora com una oportunitat de la qual no ha pogut gaudir la resta de professorat, concepció, paradoxalment, diferent a la que sembla que tenen els mestres i professors dels centres.

Les diferències més significatives per a nosaltres són aquelles que fan referència a les oportunitats de formar-se, de conèixer diferents realitats, de tenir temps per reflexionar i per fer recerca, d'actualització constant, i de canvi i innovació que tenen els assessors per sobre dels mestres i professors. A què es deu aquesta diferència? Els mestres i professors no tenen dins els seus drets i deures la formació, la reflexió, la recerca i la innovació? Què passa als centres perquè això no sigui així? La resposta més popular és la manca de temps; és aquesta una realitat o és una resistència més? La disponibilitat de temps faria augmentar la formació, la reflexió, la recerca i la innovació? Segurament, no, perquè les inèrcies estan molt establertes i a cada centre funciona de forma diferent, a més hi estan instaurades moltes altres resistències i factors que hi influeixen.

Com assenyala Carreras (2004) als centres es dediquen les darreres hores de la jornada a activitats formatives, a coordinació docent o a altres accions semblants per a les quals es requereix temps, motivació i implicació, elements inicialment contraris a les presses, el cansament i l'hora en què es duen a terme aquest tipus d'activitats. Està clar que no és el millor moment per tractar temes pedagògics, però també som conscients que els mestres i professors no disposen de les condicions temporals i espacials favorables per gaudir de la situació privilegiada de què parlen els assessors.

És aquesta situació privilegiada la que fa que els mestres i professors concebin els assessors com a desertors de la docència? Aquesta concepció és generalitzada entre el professorat? Aquesta seria una pregunta de recerca a plantejar. Estudis internacionals com Petrie (1988) assenyalen que els

assessors són benvinguts a les escoles, que hi ha una acceptació aclaparadora. Tal vegada aquesta concepció és llunyana al nostre context o està desactualitzada. A les dades recollides els assessors parlen de manca d'autoritat i reconeixement i d'expressions com «fugits del guix» alhora que reconeixen l'alta acceptació i suport que tenen per part de l'equip directiu i de la majoria del claustre. Per tant, es fa difícil situar-se en un o altre extrem, així que deixam la porta oberta a plantejar aquesta pregunta al col·lectiu de mestres i professors en futures recerques.

Una de les semblances que queda reafirmada en aquest apartat i de la qual hem parlat al capítol destinat al perfil personal és que ambdós col·lectius pertanyen als cossos docents, condició que ha de continuar així des del nostre parer i d'acord amb el que ja hem defensat amb anterioritat.

Ens referim ara al pes de l'assessor com un altre dels punts rellevants per al perfil professional de l'assessor. Com hem dit a l'anàlisi de dades, per pes de l'assessor ens referim a la importància o impacte que tenen. Les dades recullen dos posicionaments: els que indiquen que el pes és molt minso i els que afirmen tenir un pes important i extraordinari gràcies a la formació en centres.

Sí s'apunta un element clau que per a nosaltres és important i és que la influència de l'assessor varia depenent de la modalitat formativa: és menor en cursos i major en formació en centres. Per a nosaltres aquesta és una realitat que atén els trets característics de cada modalitat, dels quals hem parlat a l'apartat cinc d'aquest mateix estudi.

Una de les limitacions de la recerca i que podria ser una altra pregunta objecte d'estudi és si podem comprovar que els canvis engegats als centres són conseqüència de la intervenció dels assessors en la formació en centres. Seria un aspecte a investigar amb els claustres dels centres on s'ha fet formació en centres i on s'han produït canvis.

Finalment, a l'estudi hem plantejat recollir els objectius i reptes dels assessors com a part del seu perfil professional perquè està lligat a les seves metes i per tant, a la seva forma d'entendre l'assessoria.

Els objectius es presenten lligats a dos vessants, un de més personal i un de professional. El personal fa referència, sobretot, a necessitats formatives, de les quals parlarem al final d'aquest apartat, i a la millora diària. El professional està lligat a qualitat de l'educació de forma generalista, al treball en equip, a la dinamització de processos de canvi i a la formació en centres. Com veim, tots ells estan vinculats al nou rol d'assessor que hem descrit, a la concepció d'un professional definit teòricament com a assessor de procés. Per tant, hi ha coherència entre el que els assessors conceben com a assessor i els seus objectius de futur en la funció assessora.

Passa igual amb els reptes, amb l'afegit que els assessors reiteren un repte no sorgit fins a hores d'ara: *sobreviure al tancament dels CEP*, literalment. Part de les entrevistes es varen dur a terme en un moment en el qual abundaven els rumors sobre el tancament dels CEP, per això els assessors varen parlar de la necessitat que els CEP continuïn com a agents formatius, que el perfil de l'assessor segueixi en aquest nou vessant tant enriquidor per a la comunitat educativa. Malauradament, en el moment en què escrivim aquesta discussió de resultats ja s'ha publicat el decret llei de retallades d'1 de juny de 2012, que perjudica altament els CEP, amb una reducció considerable dels assessors, els quals, a més, han de complir una sèrie de requisits d'accés nous, que ja hem comentat i dels quals continuarem parlant més endavant.

Vegem, a mode de resum, els aspectes més destacats d'aquest apartat:

- La concepció d'assessor és ambigua a causa de la confluència de diferents rols i papers demanats a aquests professionals per part de l'Administració i dels centres.
- La concepció d'assessor que volen els mateixos assessors està lligada a aspectes com: el treball en equip, l'acompanyament o guia als centres, la generació de reflexió als centres, la recerca i coneixement de pràctiques educatives i l'impuls de la millora i innovació.

- L'assessor ideal és entès com un superman o una superwoman per la gran quantitat de funcions atribuïdes i les competències necessàries per a cada una d'elles.
- Els assessors, respecte dels mestres i professors, tenen més oportunitats de formació, de recerca, d'innovació, de reflexió... però també han de fer més burocràcia.
- El pes de l'assessor varia segons la modalitat formativa engegada, en la formació en centres és on s'intueix una major influència.
- Els objectius i reptes dels assessors estan lligats a millores personals i professionals, coherents a la concepció d'assessor descrita.
- Malauradament, el repte de sobreviure al tacament dels CEP, garantir la qualitat i la continuïtat dels models engegats, s'ha vist trencat per les retallades pressupostàries.

6.2. Com arriben a ser assessors? Incorporació i trajectòria

Objectiu: Definir quina ha estat la seva trajectòria i incorporació als CEP.

Esbrinar quina ha estat la trajectòria i incorporació al CEP dels assessors passa per parlar de com arribaren al CEP i, una vegada a dins, quines seguretats i inseguretats afronten. A partir de les seves paraules podrem determinar si realment la seva trajectòria està lligada a la seva història com a mestres o si l'accés als CEP ha estat merament atzarós.

Per començar, recuperem el tema dels requisits d'accés a la funció assessora. Com ja hem esmentat al marc teòric, han canviat en la darrera convocatòria de places: segons sembla, els nous requisits no reflecteixen els models d'assessor que demanda l'Administració. Són requisits sense cap tipus de determinació pedagògica, sense compromís ni atreviment, són més aviat, requisits generals que fan apta la plaça per a gairebé tots els mestres i professors, malgrat que en aquesta darrera convocatòria el tema de l'idioma i la formació en TIC pugui limitar el volum de persones susceptibles de ser assessors. Al nostre parer els requisits haurien de relacionar-se amb aspectes que després són necessaris

per al desenvolupament de la feina: és cert que això ho marquen les competències, i en parlarem més endavant, però no esdevenen requisits, sinó recomanacions.

Ara bé, aquesta determinació pot contradir-se amb allò que han apuntat les dades. El col·lectiu d'assessors accedeix a la funció assessora per captació de l'equip directiu, la majoria de vegades, no per iniciativa pròpia sinó perquè algú en un determinat moment els va a cercar i els demana si estan interessats a optar a una comissió de serveis al CEP. Tal vegada si els requisits d'accés fossin més específics es dificultaria més que els mestres i professors volguessin optar a aquesta feina.

Que els mestres i professors no es presentin a la convocatòria pública d'assessors no és perquè no compleixin els requisits, sinó per un desconeixement de la funció assessora: què fan els assessors? Què es fa al CEP? Quines feines hauré de fer? Quines implicacions té? Això, barrejat amb una certa por sobre si seran capaços de dur a terme aquest rol i una inseguretats de si tendran les competències necessàries per desenvolupar satisfactòriament aquest nou repte. Així ho expliquen els assessors quan expressen no saber on es ficaven.

Aquesta situació lligaria amb un dels objectius de millora que es varen desprendre del Seminari realitzat a cada un dels CEP com a culminació del procés formatiu. Els assessors tenen una gran mancança: la visibilitat i la difusió d'allò que fan, aspectes que condicionen el seu reconeixement professional per part de la comunitat educativa. Els CEP documenten, però ho fan de manera interna, no publiquen els seus processos, no els difonen a jornades i congressos. Els centres que generen processos d'innovació docent acompanyats d'assessor s'obliden de citar-los quan en fan una presentació als seus companys o assisteixen a un seminari. És necessari que els assessors i els CEP duguin a terme accions per fer visible la seva presència en el panorama educatiu, ja sigui a través de xarxes socials, de les webs o blocs, de participació a jornades, a congressos, amb publicacions a revistes o, simplement, sensibilitzant els docents de la necessitat de tenir present el CEP

quan es fan públics els processos de millora prevists. Tal vegada la formació inicial podria ajudar en aquest aspecte: quants de nosaltres vàrem els estudis universitaris en el món educatiu sense conèixer la figura de l'assessor ni la importància cabdal de la formació permanent del professorat? És cert, com diuen alguns assessors a l'anàlisi de dades recollides, que l'assessoria no comporta vocació, però també és cert que tal vegada això sigui perquè no és coneguda a bastament. Altres figures, com els directors o els inspectors, són molt més coneguts i reconeguts a nivell de comunitat educativa.

I què passa amb els assessors i els CEP a nivell de recerca? Són mínimes les recerques internacionals i nacionals sobre aquest col·lectiu, en comparació amb altres temàtiques. A més, molt poques publicacions parlen d'ells com a col·lectiu. Quin és el motiu? La representativitat del col·lectiu i les seves dimensions en pot ser un motiu, però segurament n'existeix un altre, lligat a aquest desconeixement i manca de visibilitat: potser el model de CEP desenvolupat fins al moment, molt lligat a gestió més que no a formació en centres.

Una altra de les qüestions plantejades és si la trajectòria com a mestre o professor està vinculada a l'assessor. Tot i que no apareix com a requisit d'accés, sembla que hi ha alguns elements comuns, esmentats pels assessors, que influeixen a l'hora d'accedir a la funció assessora:

- Haver desenvolupat rols de direcció o coordinació en els centres docents, és a dir, professionals amb experiència en el liderat i dinamització de grups.
- Ser usuari actiu del CEP. Això implica una certa sensibilització sobre la importància de la formació permanent.
- Disponibilitat horària d'horabaixes i alguns caps de setmana.
- Motivació i ganes de fer coses noves, d'experimentar i d'implicar-se en un projecte nou.

Tal vegada algú afegiria: ser un bon professor, però aquest va ser un tema que va sorgir a les entrevistes i als seminaris duts a terme amb els assessors. Des del seu punt de vista, ser un bon mestre o professor no garanteix que se sigui

un bon assessor i aquesta afirmació és totalment coherent si recordam les diferències i semblances entre mestres / professors i assessors recollides amb anterioritat, de les quals destacàrem la quantitat de punts divergents entre ambdós col·lectius. Per tant, a parer nostre i d'acord amb el col·lectiu d'assessors, no hi ha relació entre un bon mestre i un bon assessor, encara que hi pugui haver determinades competències més treballades si feim referència a mestres innovadors, engrescats, amb càrrecs de coordinació o direcció.

Stillman & Grant (1989) assenyalen que no qualsevol que sigui un bon professor pot assessorar altres professors. Segons els autors, la feina d'assessor té una certa peculiaritat i no es pot inferir que una persona que ha ocupat un lloc en la direcció d'un centre estigui preparada per realitzar una feina que, a la pràctica, planteja unes exigències diferents.

Finalment, estudiem les seguretats i inseguretats dels assessors, ja que formen part de la seva trajectòria com a assessors. Volem remarcar que no sempre s'estableix una relació lineal entre allò que més ens agrada i allò que ens fa sentir més segur i a la inversa, encara que moltes vegades vagin de la mà.

En general el col·lectiu d'assessors està satisfet amb la feina que fa i no verbalitza moltes inseguretats de manera explícita, tot i que sí ho fa quan parla dels problemes que els ha ocasionat intervenir en centres sobre la temàtica de les competències bàsiques mentre en feien formació paral·lela a partir d'un projecte en el qual no hi creien. L'excés de burocràcia sí és una inseguretat assenyalada, que implica tasques administratives i comptables per a les quals no disposen de formació ni motivació.

Arribats a aquest punt, i com hem dit a l'anàlisi de dades, va sorgir un tema no previst inicialment, que va ser el dels Plans d'Acollida. Encara que no tots els CEP disposen d'un pla escrit, duen a terme processos de tutela i acollida als assessors nous.

Aquests mecanismes d'acollida no es conceben només com una actuació dirigida al correcte funcionament de l'engrenatge organitzatiu, sinó que reflecteixen també el tarannà amb què l'empresa o institució accepta, acull i ajuda a qui s'hi incorpora per construir una cultura compartida. Així ho assenyalen diferents estudis (Hargreaves, 1996; Terrén, 2005; Teixido, 2009) quan constatar com els mecanismes d'acollida reflecteixen el canvi de concepció que viuen les organitzacions en totes les seves dimensions, en abandonar el paradigma burocràtic per donar pas a concepcions molt més flexibles, permeables i transparents. (Rosselló & Pinya, 2010)

Quan un assessor s'incorpora al CEP ho fa amb il·lusió, però també amb l'angoixa, les inseguretats i les pors pròpies dels novells. Aquesta situació es pot veure compensada amb una acollida adequada que, en el cas dels CEP, es vehicula per mitjà de l'assignació d'un tutor, entre altres accions.

El tutor estableix una relació fonamentada entre una persona amb major experiència en un àmbit i una altra amb menor experiència o gens, amb l'objectiu de facilitar i desenvolupar les seves competències i socialització incrementant així les possibilitats d'èxit en l'activitat o desenvolupament. (Vélaz de Medrano, 2009)

Vegem, a mode de resum, els aspectes generals de la discussió de resultats en aquest segon apartat:

- Els requisits d'accés a la funció assessora són poc comprometedors i determinants per als rols que, una vegada a dins, hauran d'assumir.
- Els equips directius dels CEP es veuen obligats a fer captació d'assessors perquè sovint les convotòries públiques queden desertes o hi quedarien si no es fessin els contactes previs. Per tant, l'accés a la funció assessora no és premeditada
- El col·lectiu d'assessors és un gran desconegut per la comunitat educativa. Cal que es facin més visibles i així puguin tenir més reconeixement professional.

- La trajectòria de mestre està vinculada a la d'assessor, tot i que no hi ha una relació directa entre ser bon mestre i ser bon assessor.
- Els assessors són un col·lectiu satisfet amb la seva feina i amb poques inseguretats. Les més marcades fan referència a la formació en centres i a la burocràcia, ambdues funcions per a les quals no disposen dels coneixements i competències inicials necessaris.
- Els Plans d'Acollida són fonamentals per garantir una incorporació satisfactòria dels assessors novells als CEP.

6.3. Com és la feina d'assessor? Funcions i competències

Objectiu: Esbrinar quines funcions i competències desenvolupen els assessors de formació i com les autovaloren, així com quin és el pes que té aquesta feina per a ells.

La primera aturada versa sobre les funcions dels assessors: entre les que determina la normativa²² i les enumerades pels mateixos assessors²³ hi ha diferències abismals. I, si ho contrastam a nivell teòric, encara hi trobam més divergències, ja que hi ha nombroses referències bibliogràfiques -Leclerq (1991), (Miglio (1999), (Tejada 2007) entre altres-, que parlen de quines són i quines haurien de ser les funcions d'un assessor de formació. També són pregones les diferències si comparam la normativa de les comunitats autònomes –també esmentades al punt 6.1 del marc teòric-. Per què existeix tanta diversitat i tan poca coincidència? Leclerq (1991) parla de macrofuncions, tal vegada aquesta seria la manera d'intentar consensuar posicions. Els llistats de funcions que trobam fan referència a diferents rols d'assessor, a distints nivells de complexitat en les funcions, a àmbits ambivalents... ja hem fet palesa la nostra opinió respecte al problema que implica no tenir un rol establert o de funcionar paral·lelament sota diferents models teòrics, i en aquest cas el bessó de la qüestió continua essent el mateix.

²² Convocatoria pública per cobrir places d'assessors del dia 11 de juny de 2012

²³ Se'n pot consultar un recull a l'apartat 5.3

Si, malauradament, no és possible especificar les funcions dels assessors seria convenient realitzar una tasca de prioritització, de manera que els assessors puguin fer front al volum de feina a què s'han d'enfrontar en el seu dia a dia.

Prenent com a fonts d'informació les funcions establertes per normativa i les enumerades pels assessors, en presentam una classificació d'acord amb els nostres propis criteris de prioritat:

1. FORMACIÓ EN CENTRES:

- Detectar de necessitats formatives
- Establir els processos de negociació abans i durant la formació
- Assessorar i donar suport als centres docents en matèria de formació permanent
- Realitzar tasques d'assessorament a equips de professorat a centres
- Avaluar, essent conscients de la manca d'avaluació de la transferència real que es fa de la formació en centres
- Conèixer els mestres i els centres, establir relacions amb ells
- Obrir espais de reflexió conjunta amb els equips de mestres i professors
- Fer de pont entre l'administració i els centres

2. EL CEP:

- Col·laborar en l'organització general del CEP
- Treballar en equip amb la resta d'assessors
- Formar part de les comissions establertes a nivell de CEP
- Participar en projectes europeus, ARCE o similars
- Dur a terme processos d'autoformació, actualització pedagògica, documentació i recerca educativa
- Participar en els programes específics de formació permanent que estableixi la Direcció General corresponent

3. ASSESSORIES:

- Dissenyar activitats formatives d'acord amb els plans i programes establerts i a les necessitats detectades
- Assumir tasques d'organització, gestió, execució, seguiment i avaluació de les activitats formatives pròpies de cada assessoria, a més de totes aquelles que determini la direcció del CEP, d'acord amb la proposta de l'equip pedagògic
- Tutelar en entorns virtuals

4. ADMINISTRATIVES:

- Burocràcia i tasques administratives derivades de les funcions anteriors

Com diuen les dades recollides, la part de la feina que agrada més als assessors és la formació en centres i la que menys, la burocràcia. Coincideixen així amb l'ordre de prioritització que hem establert.

Pel que fa a les competències dels assessors, normativa i bibliografia diferencien entre competències personals i competències professionals. Si contrastam les competències establertes a la normativa²⁴ amb les enumerades pels assessors, passa com en el cas de les funcions: la llista especificada a la normativa és menor que la dels assessors. Hem iniciat aquest apartat intentat fer la feina de classificar les competències dels assessors i les especificades a la normativa d'acord amb les macrofuncions establertes amb anterioritat, però ha resultat que totes les macrofuncions, excepte l'administrativa, requerien totes les competències establertes tant per normativa com les enumerades pels assessors; a més, si revisam l'apartat 6.2. del marc teòric veurem que també hi ha una alta concordança amb les competències establertes per diferents autors.

²⁴ Convocatoria pública per cobrir places d'assessors del dia 11 de juny de 2012

Amb tot, arribats a aquest punt, consideram important fer una reflexió, i és l'absència, en la normativa, de referències a la component emocional, mentre que els assessors, en parlar de les competències requerides, esmenten López i Pascual (2011) equilibri emocional a partir d'una anàlisi de relats d'un grup d'assessors de CEP, varen evidenciar que l'actitud i la percepció emocional són elements molt importants en la intervenció assessora (p.179). Aquestes autores reconeixen que és inevitable mantenir una posició actitudinal i que cal cercar estratègies per controlar els possibles canvis d'aquestes actituds. En definitiva es tracta, com assenyalen, "d'aprendre a gestionar les emocions" (p.179).

Com el lector ha pogut constatar a les cites literals recollides de les entrevistes, fer una autovaloració de les pròpies competències no ha estat tasca fàcil per als assessors. Ells entenen les competències com un continu i com un procés, en el decurs del qual potser sempre poden ser perfeccionades. Des d'aquest punt de partida, assumeixen que encara els queda molt per aprendre però que tenen un cert nivell de gairebé totes les competències necessàries per desenvolupar la funció assessora. D'altra banda, això pot apuntar a un alt nivell d'autoformació i de desenvolupament professional, ja que, com hem esmentat diverses vegades, els assessors no disposen d'una formació prèvia a l'accés al lloc de treball i les competències docents disten de les competències assessores i les funcions d'ambdós col·lectius també són diferents. Se'ns planteja ara un dubte no considerat en el disseny de l'estudi: voldríem saber si els entrevistats consideren que la formació rebuda els ha facilitat l'assoliment d'alguna de les competències que ha de tenir un assessor. Malgrat tot, i encara que no s'ha plantejat de manera explícita, hi hem fet referència quan hem demanat quins canvis han sofert després de la formació rebuda.

- Treball en equip de forma cooperativa
- Dinamització de grups
- Negociació i detecció de necessitats
- Coneixements teòrics i amplitud de recursos
- Impuls de processos de reflexió als centres Capacitat per extreure, fer visibles i contrastar concepcions i creences
- Actitud de guiatge, suport i acompanyament

Per tant, podem assenyalar que la formació rebuda durant aquests darrers anys ha contribuït al desenvolupament de les competències personals i professionals dels assessors de formació. De fet, al programa dels cursos de formació de formadors apareixen especificades les competències dels assessors –les establertes per normativa- com a fites a treballar i consolidades; en lloc d'establir una competències específiques a ser desenvolupades amb la formació de formadors.

A continuació, en aquest punt ens proposarem esbrinar quin pes té per a ells la seva feina. Com hem vist a l'anàlisi de dades, i en general en tot el discurs dels assessors, són professionals orgullosos de formar part d'aquest col·lectiu, amb una forta identitat professional i satisfets amb la feina que desenvolupen, tot i els entrebancs i dificultats assenyalats. Aquesta és una sensació personal fruit de la interacció amb ells, que ens van transmetre de manera inconscient i que nosaltres els agraim molt.

El pes que té per a ells la seva feina és alt i totalment proporcional a la quantitat d'hores i esforços que hi dediquen, segons ells mateixos manifesten. És una feina que els agrada i que els «atrapa», com ha dit qualche assessor. Tal vegada aquí entra en joc el factor emocional, com d'implicats emocionalment estan els assessors en la seva feina? La nostra percepció és que aquesta implicació és molt alta i que potser no aconsegueixen l'equilibri esmentat en la relació de competències. Malauradament, una vegada publicat el decret de retallades i sabent que els CEP veuran reduïdes les plantilles i que molts dels assessors optaran per no presentar-se de nou a la convocatòria de places, se'ns planteja el dubte de com és possible que s'hagi tudat tant potencial i tanta implicació.

Vegem les consideracions més destacades apuntades fins a hores d'ara, d'acord amb el treball desenvolupat pels assessors i assessores de formació permanent del professorat no universitari de les Illes Balears:

- Les funcions de l'assessor determinades per normativa no coincideixen amb les que ells enumeren com a reals.
- Les funcions reals que fan els assessors són elevades en quantitat i disperses i responen a macrofuncions no prioritzades i que compten amb la mateixa importància i pes.
- Les competències dels assessors marcades per normativa no coincideixen amb les expressades pel col·lectiu com a necessàries per desenvolupar la seva feina.
- La gestió emocional no està prevista com a competència a la normativa vigent i és una competència que influeix en la feina de l'assessor.
- Els assessors autovaloren bé el seu nivell d'assoliment de les competències, la seva adquisició forma part del seu desenvolupament professional.
- La formació rebuda ha influït en l'assoliment de les competències per part dels assessors participants.
- La feina de l'assessor és percebuda com a molt important pel col·lectiu i està relacionada amb la quantitat d'hores i esforç que hi dediquen.

6.4. Com és el context de treball de l'assessor? El CEP

Objectiu: Descriure el context de feina dels assessors a cada un dels CEP.

En aquest punt hem intentat descriure, des del punt de vista dels assessors, com s'organitza un CEP de forma general. Després, des de l'òptica de cada CEP quin clima hi ha, si es fa treball en equip, quines dificultats enumeren, quins són els objectius de CEP i quines propostes de millora plantegen. Tot això ens ha d'ajudar a intentar comprendre i descriure el context de feina dels assessors i constatar, com hem vist a l'anàlisi de dades, que estar adscrit a un CEP o a un altre condiciona el clima de feina i la perspectiva que té l'assessor dels aspectes abans anomenats (clima, treball en equip, dificultats, objectius i propostes de millora) però també d'altres factors, com la formació.

Una de les causes de l'homogeneïtat en determinats aspectes dels CEP pot venir determinada, al nostre parer i segons dieuen ells mateixos, per la formació rebuda, que reconeixen que els ha donat una base comuna, que és l'emprada a l'hora de definir un assessor, de descriure'n les funcions o competències o de determinar el model sobre el qual es fonamenta la seva intervenció assessora. Tal vegada hi hagi altres factors condicionants, però no han estat objecte d'aquest estudi i, per tant, no en podem determinar la rellevància.

Com vàrem assenyalar a l'anàlisi de dades, és en aquest moment on contrastarem la normativa que regula l'estructura i funcionament dels CEP de les Illes Balears –Ordre de 27 de gener de 2009- amb les dades recollides. La normativa recull els òrgans unipersonals (direcció i secretari) i els òrgans col·legiats (Consell de CEP, equip pedagògic). A les entrevistes els assessors parlen de la direcció més que no pas del secretari del CEP i en cap moment es fa referència al Consell de CEP o a l'equip pedagògic, tot i que sí es parla de les reunions de coordinació, en les quals intervenen el director i tot el professorat assessor del CEP: per tant, s'hi refereixen, encara que no emprin la nomenclatura que els correspon. Apareix, però, una estructura organitzativa no present a la normativa: les comissions organitzades per vetllar pel desenvolupament del CEP i que formen part de les seves funcions. Les assessories també són previstes a la normativa amb l'especificitat que malgrat que els assessors siguin especialistes en alguna àrea, han d'atendre la seva tasca assessora des d'una perspectiva interdisciplinària i globalitzadora.

Un altre aspecte previst a la normativa vigent i no factible a la pràctica és l'existència de la figura de professor assessor col·laborador de formació, el qual distribueix la seva dedicació entre el centre i el CEP. Dels entrevistats no hi ha cap assessor amb aquest perfil; aquest perfil podria respondre al dilema verbalitzat per qualche assessor d'una figura que permeti no perdre el contacte amb la realitat dels centres, tot i que, com alguns assenyalen, això pot comportar encara més dispersió de funcions.

Per parlar de clima, treball en equip, objectius de CEP, dificultats i propostes de millora, hem realitzat l'anàlisi de dades per CEP. Inicialment ens vàrem plantejar fer la difusió de resultats també per CEP, però ens vàrem adonar de la repetició d'aportacions que suposaria i que perdríem una valuosa visió comparativa entre CEP ; per tant, en presentarem una discussió de resultats globals.

D'acord amb el Termcat, entenem per clima "el conjunt de condicions en què es desenvolupa l'activitat educativa en un centre educatiu". La totalitat dels CEP de la xarxa, excepte el d'Eivissa, tenen un clima amb unes condicions de feina adequades, facilitadores i/o agradables i així ho manifesten el seus components. Tal vegada podem determinar els factors que els assessors van anomenant a les entrevistes com a condicionadors d'aquest bon clima : l'existència d'una comissió de festes, les trobades informals per berenar o per sopar, l'acolliment que reben els assessors novells, la implicació que té la direcció amb tots els membres de l'equip o la disponibilitat dels companys per ajudar.

També al CEP d'Eivissa podem identificar alguns factors que han influït en l'enrariment del clima de feina: la diferència d'opinions sobre les formacions rebudes, l'elaboració d'un PEC comú, que ha suposat compartir i debatre molts aspectes organitzatius i pedagògics, la incorporació de nous assessors a l'equip o la manca de lideratge. Aquests i altres factors que desconexem, però que segur hi han intervingut, han suposat una balcanització de l'equip, que ha fet que, a hores d'ara, resulti impossible consensuar propostes o participar en projectes comuns.

Litwin & Stinger (1978) parlen de les conseqüències dels climes inadequats a un entorn de treball :

- Certa permanència en el temps
- Impacte en el comportament dels membres de l'organització
- Afecta el grau de compromís i identificació dels membres amb l'organització
- Afecta els resultats / productivitat, tant quantitativament com qualitativament

- Caiguda de la imatge de la marca
- Rotació interna alta

Algunes d'aquestes conseqüències ja són observables en l'equip d'Eivissa en el desenvolupament de les sessions de seminari. Hem de ser conscients d'aquest punt de partida en el CEP d'Eivissa perquè condicionarà tots els aspectes que seguirem comentant a continuació.

Com hem esmentat al marc teòric, treball cooperatiu implica quelcom més enllà que el treball en equip o en grup. Malauradament, els CEP de la xarxa de les Illes Balears se situen en un primer estadi del treball en equip: en fan, però tots coincideixen que se n'hauria de fer més. Els assessors assenyalen que estan en procés d'aprendre a treballar cooperativament ; la formació rebuda en els darrers anys els n'ha assentat els bases ; Atlàntida els va proporcionar l'estructura dels equips base, que després han continuat i traslladat a altres aspectes del CEP. Tal vegada el CEP de Menorca és el que compta amb més tradició de treball en equip i tenen unes dinàmiques de funcionament més arrelades i efectives, potser a causa de la necessitat que els crea la doble seu o potser a causa d'altres factors, com l'existència d'un PEC consolidat. En el CEP d'Eivissa el treball en equip és gairebé inexistent perquè parteixen d'una base de mal clima institucional i sota aquest paraigua és molt complicat fer feina conjunta.

Pel que fa als objectius de CEP, ens vàrem sorprendre quan constatarem que els assessors de formació no tenien clars els objectius del centre al qual pertanyen. Això ens fa pensar que tal vegada els assessors tenen poc incorporats els objectius institucionals, o bé que aquests no estan establerts com a veritables línies de centre... una tercera opció seria que aquests objectius no fossin compartits per tot l'equip. La bibliografia sobre psicologia del treball, organitzacions empresarials o recursos humans recull que perquè una organització sigui eficaç els seus membres han de tenir els objectius clars. Què pot passar per explicar que els assessors no comparteixen els objectius del CEP? Tal vegada els objectius a nivell de CEP no estan ben establerts, no responen a les necessitats i actuacions reals; és possible que els assessors no

se sentin identificats amb aquests objectius i, per tant, no els sentin com a propis i no treballin per assolir-los.

Autors coneixedors del tema -(Meyer (1981), (Reyes (1985), (Alonso (1990)-, argumenten que els objectius d'una organització permeten definir el rumb de la institució, focalitzar esforços, revelar prioritats, fer un repartiment equitatiu de tasques i avaluar resultats, d'aquí la seva importància cabdal.

Pel que fa a les dificultats i les propostes de millora, hem elaborat un quadre resum que aglutina totes les dificultats i propostes enumerades a cada un dels CEP, de manera que aquí tenim la visió de conjunt, absent en l'anàlisi de dades:

DIFICULTATS	PROPOSTES DE MILLORA
Volum de feina excessiu (S22, S27, S43, S48, S20)	Rebaixar el nivell de feina. (S59, S26) No acumular noves funcions a les velles. (S48)
Indefinició del rol d'assessor i de les seves funcions. (S40, S48, S31)	L'Administració ha de determinar quin tipus de professional vol. (S27) Unificar el perfil de l'assessor amb el d'inspector. (S31)
Manca de temps i espais per a la reflexió conjunta (S30)	Determinar un espai i temps de reflexió pedagògica conjunta, establerta damunt calendari. (S50) Augmentar la coordinació i cooperació. (S32)
Alta inversió de recursos, temps i esforços en la formació en centres (S19)	Avaluar la transferència de la formació en centres. (S22)
Doble seu a Menorca (S33, S35)	No existeix una proposta de millora consensuada perquè suprimir la doble seu implica rebaixar el nivell de proximitat als centres. (S33, S35)
Ineficàcia de les reunions d'equip (S46, S4, S2, S40, S39, S42, S44, S41)	Fer reunions més controlades, més curtes i establint una hora d'inici i de final, que ha de ser respectada. (S24, S42, S15, S47, S46, S3, S41)
Personal no docent insuficient a Inca (S4, S6)	L'Administració ha de dotar el CEP d'Inca del personal no docent que li correspon. (S4, S6)
Baixada de la participació dels docents a les activitats formatives del CEP (S22, S44)	No se'n plantegen
No hi ha una dificultat identificada	Possibilitat de fer formació en centres en parelles (S19, S39)

Taula 55. Relació de dificultats i propostes de millora de la xarxa de CEP

Algunes de les propostes de millora plantejades fan referència a aspectes que ja hem comentat en altres apartats, com que la diversitat de tasques correspon a la coexistència de diferents rols i models que, com a conseqüència, impliquen més volum de feina, i sembla que aquesta situació no variarà, ja que la convocatòria de concurs públic de juny de 2012 continua implicant una diversitat de funcions considerables al seu repertori.

Vegem, a trets generals, els aspectes duts a discussió :

- El context de feina condiona molts dels factors de la funció assessora.
- Els CEP de la xarxa de formació de les Illes Balears són homogenis quant a estructura i organització general.
- El clima de treball als CEP és positiu i facilitador, exceptuant un CEP, on hi ha una difícil situació de balcanització.
- Als CEP es fa treball en equip, però no al nivell que els mateixos assessors voldrien, tot i que avancen i estan en procés d'aprenentatge i de consolidació.
- Els objectius del CEP són poc clars des de l'òptica de l'assessor i poc compartits pels mateixos assessors. Això pot dificultar el rumb del CEP i la seva eficàcia en l'acompliment dels objectius.
- Les dificultats són, en part, compartides pels CEP i els mateixos assessors en determinen les propostes de millora per fer-hi front.

6.5. Com intervenen els assessors? Formació en centres sobre competències bàsiques

Objectiu: Descriure l'experiència de formació en centres sobre la temàtica de competències bàsiques.

Les competències bàsiques han suscitat nombroses revisions, reflexions, discussions i debats al voltant del seu sentit i les seves implicacions. El col·lectiu dels assessors de formació també ha viscut aquest procés i nosaltres

ho vàrem voler treure a debat per comprendre millor la formació en centres que han fet sobre competències bàsiques.

Començarem per la definició de competències bàsiques. Hem aportat algunes definicions al marc teòric i hem donat llum al significat que tenen aquestes per als assessors de formació de les Illes Balears; una de les primeres aportacions en aquesta línia és que les concepcions dels assessors són força coincidents amb les aportacions teòriques de la bibliografia revisada, algunes de les quals podeu reprendre a l'apartat 8 del marc teòric.

Per tal de fer la discussió de resultats, ens centrarem amb la definició d'Escamilla (2008), a tall d'exemple, per la seva simplicitat i alhora visió integradora:

Las definimos como el componente esencial del currículo que supone su consideración como referente para organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y su evaluación. Las competencias son capacidades relacionadas, de manera prioritaria, con el saber hacer; la consideración de funcionalidad y practicidad de la competencia no la reduce a un carácter meramente mecánico; el saber hacer posee, también, una dimensión de carácter teórico-comprensivo (componentes, claves, tareas, formas de resolución) y, también una dimensión de carácter actitudinal (que permite disponer el bagaje de conocimientos, su movilización y la valoración de las opciones) (p.28)

Contrastant aquesta definició amb allò aportat pels assessors (taula 38) veiem una alta coincidència, i també algunes diferències, com que els assessors no especifiquen que les competències siguin un component del currículum sinó que sembla que en tenen una concepció més global; i tampoc les consideren un referent per organitzar processos d'ensenyament-aprenentatge ni per a l'avaluació. Ara bé, també succeix a la inversa: els assessors parlen de contextualització i d'adaptació a la realitat, i de resolució eficaç de problemes, mentre que l'autora parla de mobilització i de valoració de diferents opcions.

Un altre fet a remarcar és l'alta coincidència que hi ha a l'hora d'entendre el concepte de competències bàsiques per part dels assessors: al nostre parer això es deu a la base teòrica adquirida de manera conjunta, fruit de la formació en competències bàsiques cursada.

Escamilla (2008) també reflexiona sobre les afirmacions ja comentades en l'anàlisi de dades, en relació amb la valoració de les competències com una moda, com a quelcom que ja s'estava fent o com a una oportunitat.

L'autora argumenta que no podem permetre que les competències siguin considerades una moda fugaç, perquè les estan avalades per raons socials, psicològiques, epistemològiques i pedagògiques, perquè és quelcom comú al territori europeu i perquè els estudis demostren la seva eficàcia i eficiència. Pel que fa a l'expressió «això nosaltres ja ho feim» s'argumenta que sí, que la fonamentació bàsica de les competències ja existia i que hi ha molts professors i centres que han treballat de valent en la dimensió pràctica dels continguts, però les competències no es poden deixar a l'atzar ni a la improvisació: les competències necessiten sistematització, organització i planificació perquè puguin ser materialitzades i garantir-ne la implementació.

Uns assessors del CEP Luisa Revuelta de Córdoba, (Roldán, Lucena, & Torres, 2009) parlen de les competències bàsiques com una oportunitat que obliga a qüestionar el sistema educatiu i els processos d'ensenyament-aprenentatge que duim a terme; obliga a adaptar la pròpia pràctica docent; obliga a treballar cooperativament i a fer una profunda reflexió sobre el paper del professorat i de l'alumnat; i, per tot això, ja són una oportunitat en si mateixes. Aquests assessors estan en la mateixa línia que els de la nostra comunitat autònoma que parlen de les competències com una oportunitat de millora, de canvi i d'innovació.

Passem ara a la formació en centres en competències bàsiques que la xarxa de formació de les Illes Balears ha ofert com a única opció de formació en centres i a la qual els assessors s'hi han enfrontat en unes condicions, inicialment, qüestionables.

Els assessors s'emmarquen en dos models teòrics: d'una banda, l'assessor de procés i de l'altre, la pràctica reflexiva. D'ambdós n'hem parlat al marc teòric d'aquest treball, com també hem parlat de les raons d'aquesta coherència entre els CEP de la xarxa de formació de les Illes Balears. Per tant, ara ens dedicarem a contrastar-ne les descripcions i identificacions de models amb allò que ens diu la bibliografia.

A Practicareflexiva.pro (2011) es defineixen les característiques que descriuen millor l'orientació de la pràctica reflexiva:

- Parteix de la pràctica i està en constant retroalimentació amb la formació teòrica dels formadors.
- És generadora de coneixement professional situat i significatiu i funcional per al docent.
- Atribució del desenvolupament de les funcions mentals superiors a la interacció social i cultural.
- Llenguatge com a element mediador per excel·lència.
- Personalista: aposta per la persona del docent, la seva singularitat i el seu desenvolupament.
- Interacció entre professionals com a situació dinamitzadora de processos reflexius.
- Basada en la Gestalt: conceptualització teòrica i pràctica dels processos d'ensenyament-aprenentatge.
- Equilibri entre la fenomenologia i la filosofia realista.
- Transferència de coneixement com a construcció personal.
- Desenvolupament de la competència professional reflexiva.
- Metodologies basades en l'aprenentatge reflexiu.
- Perspectiva sistèmica i holística.

Des d'aquest punt de partida, el nostre parer és que, com diuen alguns assessors, es parteix de la pràctica reflexiva, però no d'una manera sistematizada, purista i única, sinó que fan ús d'alguns dels seus principis com a part de la formació en centres. I aquesta és una postura totalment

respectable i en la nostra opinió, fins i tot aconsellable, perquè la combinació de mètodes i models aconseguix, en ocasions, els millors resultats.(Escamilla, 2008)

Pel que fa a l'assessorament de procés, Imbernón (2007a) aporta els principis següents:

- Col·laboració amb el professorat en la identificació de necessitats, en l'aclariment i resolució dels seus problemes.
- Empatia, treball en equip i comunicació com a processos bidireccionals i de cabdal importància per comprendre les situacions des del seu punt de vista.
- Comprensió holística de la situació educativa.
- El judici professional és producte de l'autoreflexió de tots.
- El canvi sempre és possible, malgrat que la seva planificació sigui complicada.
- Procés col·laboratiu per a la resolució de situacions problemàtiques.
- L'adquisició de coneixements pertinent i útil no es pot separar del desenvolupament de la competència professional.

En aquest cas, potser, es veu més clar el seguiment d'aquest model per part dels assessors quan es fa formació en centres, tot i que som conscients que hi hauria aspectes a millorar, com la col·laboració o el desenvolupament professional.

Cal destacar que, com hem vist a l'anàlisi de dades, els assessors estan satisfets amb la manera com intervenen en els centres, encara que demanin una avaluació de la transferència perquè aquesta satisfacció no estigui basada només en una impressió personal, sinó en dades recollides i analitzades. De fet, és urgent i necessari que després d'una inversió d'esforços i recursos tan gran es faci una valoració del procés de la formació en centres i de la transferència real que s'ha esdevingut en els centres educatius.

Va lligada, aquesta satisfacció, a la formació rebuda? Tot i que els assessors han verbalitzat l'error que es va dur a terme programant la formació en competències bàsiques de manera gairebé simultània al procés de formació en centres i les dificultats i inseguretats que això els va comportar, aquesta formació els ha dotat de les eines i recursos necessaris per dur a terme una formació en centres fonamentada teòricament i de la qual se'n senten satisfets.

Analitzem, finalment, quins són els factors que condicionen la formació en centres. Després d'una cerca al respecte hem de dir que no hem trobat referències específiques on es concretin quins són els elements que poden condicionar o influir en la formació en centres, tal vegada perquè són molt específics o per culpa de les nostres limitacions en les habilitats de cerca. Amb tot, hem trobat bibliografia relacionada amb els factors que intervenen en els processos d'ensenyament-aprenentatge, alguns d'ells extrapolables. A partir de les lectures realitzades, de les aportacions dels assessors i del bagatge propi, hem elaborat un llistat de factors que, al nostre parer, s'han de tenir en compte en la formació en centres, i els hem classificat en macrocategories.

EL CENTRE	Etapa educativa (EI/EP/ESP) Tipologia de centre (Públic/Concertat/Privat) Situació geogràfica Instal·lacions Grandària Context sociocultural i socioeconòmic Història de centre
EL CLAUSTRE	Estabilitat Clima Cultura de treball en equip Relacions interpersonals i professionals Edat mitjana del claustre Cohesió del grup Experiència i coneixements previs Problemàtiques o conflictes latents Línies metodològiques Objectius de centre Motivació, implicació, il·lusió Rol de l'equip directiu Disponibilitat de temps, recursos i esforços per dedicar a la formació

	Resistències existents
L'ALUMNAT	Quantitat Tipologia Diversitat
PROPOSTA FORMATIVA	Necessitats del claustre: compartida? D'on sorgeix? Imposada? Experiència i coneixements previs de la temàtica Lligada a un problema Motivació i actitud envers la formació Hora en què es desenvolupa Durada i nombre de les sessions formatives Lloc on es desenvolupa Feeling amb el formador Eines TIC emprades
EL FORMADOR	Anys d'experiència al CEP i a centres Edat Titulació Assessoria CEP al qual pertany: clima, treball en equip, dificultats, objectius de CEP... Formació rebuda Concepcions i creences Equilibri emocional Competències personals i professionals. Models teòrics Trajectòria i incorporació al CEP Objectius i reptes que té com a assessor Actitud Motivació Rol Implicació emocional Temps i recursos invertits Feeling amb el claustre Seguretats i inseguretats

Taula 56. Factors que condicionen la intervenció assessora

És xocant com en l'anàlisi de dades no hi ha cap factor referent al propi assessor, sinó que tots els condicionants indicats fan referència a aspectes que li són externs. Per què? Tal vegada perquè no es té consciència de la influència que té un mateix com a formador a un centre. Si aquest n'és el motiu principal, cal que l'assessor faci una reflexió i prengui consciència del pes real que té, del

qual n'han parlat i considerat que era elevat, però després no es reflecteix en aspectes com aquest.

Una reflexió que ens feim envers aquest tema és si els factors condicionen per igual, és a dir, si hi ha alguns aspectes més determinats que d'altres i quins són. En la nostra opinió sí, hi ha elements que condicionen molt i tot d'una, com pot ser la grandària del claustre, però n'hi ha d'altres, tal vegada més silenciosos, com les creences i concepcions que estan soterrats però que no per això els hem de menysprear, sinó ben al contrari, potser siguin dels més influents.

Vegem, a mode de resum, la discussió de dades realitzada:

- Els assessors coincideixen a l'hora de definir les competències bàsiques entre ells i amb la fonamentació teòrica existent, gràcies, entre altres, a la formació rebuda.
- Les competències bàsiques són concebudes per la majoria com una oportunitat per replantejar molts aspectes del sistema educatiu actual i els assessors en són conscients.
- Els assessors intervenen d'acord amb el model d'assessorament de procés i introduint-hi alguns aspectes de la pràctica reflexiva.
- Els factors que condicionen la formació en centres es poden classificar en les categories següents: el centre, el claustre, l'alumnat, la proposta formativa i l'assessor. El grau d'influència de tots els factors no és el mateix.

6.6. Quina formació han rebut els assessors? Formació de formadors i competències bàsiques

Objectiu: Esbrinar quin ha estat el nivell de satisfacció i aprofitament dels assessors de la formació rebuda i les necessitats formatives expressades.

Com ja hem esmentat, els assessors han estat destinataris de formació en dos sentits: d'un banda una formació de formadors estructurada en dos cursos d'experts i un curs breu i, d'altra banda, una formació sobre competències bàsiques.

Ambdues formacions sorgeixen d'una necessitat expressada per part dels assessors i així ho constanten els testimonis recollits a l'anàlisi de dades. Tot i que les motivacions eren diferents, pel que fa a la formació de formadors els assessors i directors demandaven una formació específica per a la funció assessora, mentre que pel que fa a la formació en competències bàsiques la necessitat era més urgent, a causa de l'apressada demanda de formació en centres sobre la temàtica.

Dean (1991) sosté, ja en el seu moment, que a nivell internacional es dediquen més esforços per formar als assessors que no s'hi dedicaven abans; parla d'una formació que no només implica l'Administració, sinó també la formació en capacitats interpersonals, formació a nivell intern, suport al professorat, direcció, organització personal i actualització. La nostra realitat és una altra, ja que aquesta és la primera acció formativa específica i contextualitzada que es du a terme. A l'estudi Oliver et al. (2011) es recullen opinions dels assessors més antics, que parlen d'una formació específica a Múrcia o a Màlaga durant un mes de manera intensiva, però en els darrers anys no hi ha hagut cap acció formativa específica i de durada considerable.

Stillman & Grant (1989) varen dur a terme un estudi en què es proporcionava informació sobre les problemàtiques dels assessors, problemàtiques que, segons els autors podrien ser evitades si les Administracions haguessin tengut

un sistema de formació i d'introducció al treball de l'assessorament, ja que es tracta d'una feina que ja per si mateixa representa massa desafiaments com per encara afegir-li una manca de suport necessari en els inicis com a assessor. Vegem les dificultats que es plantegen com a pròpies dels assessors en el seu estudi, perquè les coincidències amb les dades que hem recollit nosaltres a aquest treball són bastant nombroses:

- Dificultats per trobar un equilibri entre els papers i establir prioritats
- Dificultats amb els centres, manca d'experiència
- Dificultats per acostumar-se a la feina, a la seva autonomia i les dificultats personals
- Quantitat excessiva de feina
- Manca de formació
- Manca d'esperit d'equip
- Recursos insuficients i manca de temps
- Dificultat per aprendre a dirigir
- Comunicació difícil amb altres professionals, interferències polítiques
- Burocratització excessiva
- Adquisició de nous coneixements, dificultats per proporcionar i planificar formació interna
- Adaptació a la diversitat de funcions

És alarmant l'alta coincidència amb uns problemes determinats al voltant de 25 anys enrere, perquè resulta que estam en la mateixa situació i sense haver solucionat unes dificultats que són les mateixes.

La formació de formadors ha estat un gran avanç, però amb la perspectiva temporal podem dir que va ser una acció formativa aïllada, ja que no hi ha cap perspectiva de continuïtat o de plantejar nous sistemes per al suport de l'assessor en l'adaptació a la feina d'assessoria, que no és fàcil. És necessària una formació específica per als assessors com a quelcom institucionalitzat? A parer nostre, òbviament, sí, tot i que això suposi una alta inversió de recursos i

temps, alhora que uns objectius, models i línies clars per part de l'Administració educativa.

Un altre dels interrogants que va obrir un director i que hem recollit a l'anàlisi de dades és si, una vegada duita a terme una formació per part de l'assessor, ha d'anar lligada a un compromís de continuïtat al CEP. Ja hem parlat de les recents retallades i de la reorganització dels CEP, però aquesta situació ha tingut una gran conseqüència lligada al tema de la formació, i és que els recursos invertits en personal assessor no han tingut cap tipus de reversió a la xarxa de formació, perquè la majoria d'assessors formats han tornat a les seves places inicials, és a dir, a centres docents on no podran desenvolupar la tasca assessora. Per tant, al nostre parer, l'alta inversió duita a terme no ha estat aprofitada, tal vegada una possible solució seria que els assessors que hagin gaudit d'una formació específica –recordem que ha estat gratuïta i en part rebuda dins l'horari laboral- hagin de romandre als CEP durant una sèrie d'anys i que sigui un compromís tant per part de l'Administració com per part del propi assessor.

Quines serien les línies de futur? Per a nosaltres l'ideal seria d'ara endavant plantejar una formació en centres per als CEP, on participi tot l'equip de CEP amb l'acompanyament d'un formador que els ajudi a plantejar millores a partir de la reflexió de la pròpia pràctica assessora.

Molts dels apunts fets fins ara són assumibles quan parlem de la formació en competències bàsiques, emperò com una formació centrada en una temàtica concreta, té altres especificitats. Un dels primers temes a plantejar és la temporalitat d'aquesta formació, com han demanat els assessors a l'anàlisi de dades: la lògica ens diu que si els assessors havien d'intervenir en centres en competències bàsiques, haurien d'haver disposat de la formació durant un curs acadèmic anterior, com a mínim, per així garantir una certa seguretat, així com un bagatge reflexionat i assimilat en les construccions pròpies, llest per ser treballat als centres.

També, segons la nostra opinió, els assessors haurien d'haver disposat de l'autonomia per triar la pròpia formació en competències bàsiques des del principi, en lloc de formar part d'una formació comprada com un producte tancat, com és el cas del Projecte Atlàntida, del qual ja hem posat a damunt la taula els aspectes positius i negatius des del punt de vista dels propis assessors. És evident que els assessors necessiten una formació més contextualitzada, més propera a les realitats dels centres i més flexible per tal de poder-ne fer les adaptacions convenientes. Tot i que ja ho hem assenyalat en altres ocasions, cal recordar que la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats no disposa de cap informe en què es valori aquesta formació i el seu impacte als centres, malgrat la inversió que va suposar.

Ara, podem parlar de transferència de coneixement d'aquestes dues formacions pel que fa als assessors. Partim del punt que en aquest treball no ens hem plantejat una veritable avaluació de la transferència, sinó que sols hem plantejat una pregunta sobre quins han estat els canvis introduïts a la pràctica assessora arran de la formació. Cal remarcar que també es va plantejar a una activitat del seminari i que, per tant, diposam d'aquesta informació a través de diverses fonts.

Com hem esmentat al marc teòric, hem assimilat com a pròpia la definició de Baldwin & Ford (1988) que parla de la transferència com l'aplicació dels coneixements, habilitats i actituds apreses de la formació, mantinguda aquesta aplicació en el temps. Nosaltres no podem, amb la feina feta fins ara, fer palesa l'aplicació o no de coneixements, sinó que només disposam de les seves paraules, però sí podem fer-nos ressò d'allò que els assessors verbalitzen: canvis considerables a la pràctica assessora des que han cursat les dues grans formacions de què hem parlat. Aquestes evidències, juntament amb la satisfacció expressada i els resultats dels treballs realitzats en el marc de les formacions, ens duen a pensar que s'ha realitzat una bona feina i que hi ha hagut una certa transferència de la formació a la pràctica.

Entrem ara a valorar les creences i concepcions dels assessors envers tres processos: formació, reflexió i innovació. Hem considerat dins aquest estudi

plantejar les concepcions i creences dels assessors envers aquests processos convençuts que, com assenyala Perry (1968), la influència que les creences i concepcions tenen sobre les experiències educatives és elevada.

Autors com Hargreaves (1999), Fullan (1996), Escudero (1993) han defensat que la formació dóna ales al canvi i a la innovació i que són dues cares de la mateixa moneda. Tot i això, com assenyala C. Oliver, (2009) és cert que la formació hauria de capacitar el professorat per al canvi i la millora però això no vol dir que després, sabent el professorat allò que ha de fer, ho faci. L'autora, defensa, que «Es preciso considerar, con mayor profundidad, las creencias que subyacen a los conocimientos, a los juicios que se hacen y a las acciones que se emprenden para comprender su significado como elementos implícitos que influyen en lo que hacemos, pensamos, sabemos o vamos a saber» (p.64).

Per tant, sí entenem que els processos de canvi i millora han d'estar lligats a una formació, però perquè el canvi real es doni hi intervenen altres factors, com el canvi de conducta, les actituds, les creences, les motivacions, els dilemes... Per innovar cal fer front a les resistències existents i la formació en pot ser un pilar, però no l'únic. Ara bé, hi ha molts tipus de formacions, tal vegada la formació lligada al canvi és aquella que s'orienta al desenvolupament professional, aquella que genera actituds i valors coherents amb les noves demandes i la que ajuda a desenvolupar habilitats i destreses i adquirir hàbits. (De la Torre & Barrios, 2002). Aquest tipus de formació està lligada també als processos de reflexió sobre la pràctica. Entenem la innovació com una millora col·laborativa de la pràctica docent, i per tant la lligam amb la formació en centres on hi participa tot el claustre basant-se en el treball en equip a partir d'una reflexió contextualitzada de la pròpia pràctica.

Per a nosaltres, formació-reflexió i innovació són tres processos que formen part d'un continu, que tot i que es poden donar de manera aïllada, obtenen la seva màxima significació si els vinculam i els lligam de manera que el resultat final sigui un canvi al centre, totalment contextualitzat i arrelat a les seves necessitats reals. És també en aquest sentit com ho entenen els assessors, que parlen de "processos complementaris".

Per acabar, farem referència a les necessitats formatives expressades pels assessors. Ja hem definit què són per a nosaltres necessitats formatives i a l'anàlisi de dades hem enumerat quines expressen els assessors. Ara és el moment de reflexionar sobre les dades recollides. Les necessitats expressades són heterogènies i nombroses, al nostre parer, això respon al problema reiteratiu de la indefinició del model d'assessor que vol l'Administració i el seu ampli ventall de funcions. Les necessitats formatives van en funció del tipus d'assessor que volem i de les feines que ha de desenvolupar; si l'Administració definís el model d'assessor que necessita i tornàssim a fer la pregunta als assessors, ben segur que les necessitats sofririen variacions. Per tant, és imprescindible determinar el model d'assessor necessari per, després, identificar les necessitats formatives que té el personal que tenim com a assessor i poder dissenyar una oferta formativa que les satisfaci.

Presentam, a mode de resum, les consideracions realitzades fins ara:

- Les formacions desenvolupades en els darrers cursos sorgeixen d'una necessitat expressada pels assessors i directors de CEP.
- Aquestes formacions haurien de tenir una proposta de continuïtat i estar lligades al nou model d'assessor que hauria de definir l'Administració.
- L'aprofitament de la formació per part de l'assessor hauria de suposar un compromís de continuïtat en la funció assessora, tant per part de l'assessor com per part de l'Administració.
- La formació en competències bàsiques hauria d'haver tingut lloc abans temporalment i els CEP tenir autonomia des del principi per triar el model de formació.
- Ambdues formacions han tengut transferència a la pràctica assessora en la mesura que els assessors verbalitzen canvis introduïts arran de la formació.
- Les concepcions i creences dels assessors influeixen sobre les seves experiències assessores.
- Formació, Reflexió i Innovació són processos que formen part d'un continu, quan els vinculam es quan es poden generar veritables canvis als centres.

- Les necessitats formatives dels assessors són tantes i tan heterogènies a causa de la indefinició del model d'assessor per part de l'Administració

7. REFLEXIONS FINALS

A continuació hem intentat plasmar les reflexions pròpies, fruit del procés realitzat fins al moment, sobre la temàtica d'estudi. Es tracta d'unes reflexions finals que pretenen aportar coneixement i comprensió sobre alguns àmbits dels assessors de formació permanent del professorat no universitari de les Illes Balears: perfil personal i professional; trajectòria i incorporació al CEP; funcions i competències; context de feina; formació en centres en competències bàsiques i la formació que han rebut com a assessors. Tot i la feina realitzada, som conscients de les limitacions d'aquest treball, limitacions que obren la porta a possibles línies de continuïtat en el mateix camp.

En relació amb els objectius i preguntes de recerca plantejats en aquesta investigació:

Definició del perfil personal i professional dels assessors de les Illes Balears

1. Quant al perfil personal, el grup d'assessors és molt heterogeni i només podem establir alguns elements comuns a mode orientatiu: la majoria d'assessores són dones, amb una edat situada al voltant de 40 anys, que comptem amb una experiència docent àmplia i que fa almenys 5 anys que treballen al CEP. A més, gairebé tot el col·lectiu d'assessors ha participat en la formació de formadors i en la formació en competències bàsiques, ja que havien d'enfrontar-se a un nou rol de formació en centres sobre una temàtica encara inexplorada. La pertinença a un àmbit o altre no condiciona les seves concepcions, però sí que ho fa la seva adscripció a un CEP o altre, ja que això determina el context de feina i la perspectiva que té l'assessor del clima de treball, del treball en equip, dels objectius de centre, de les dificultats existents i les possibles propostes de millora per fer-hi front o de la formació rebuda.
2. Definir el perfil personal i professional dels assessors de formació permanent del professorat no universitari a les Illes Balears és complicat i per fer-ho cal tenir en compte tots els factors que el condicionen. La

normativa de les Illes Balears els defineix com a mestres i professors en règim de comissió de serveis a un CEP, i en marca els requisits d'accés, funcions i competències. Com es pot observar, es tracta d'una definició molt àmplia i ambigua que dóna cabuda a la coexistència de rols assessors desenvolupats en major o menor mesura segons les demandes dels col·lectius docents o de l'Administració. Gràcies a la formació rebuda, els assessors sí que tenen el perfil clar i coincideixen en les seves apreciacions.

3. Respecte el dilema de la professionalització de la funció assessora, ens trobam amb la mateixa causística que molts autors quan parlen de la professionalització del docent. Si revisam els trets que la bibliografia -Hoyle (1974), Pratte i Rury (1991) o Burbules i Densmore (1992), entre altres- estableix com a necessaris per parlar d'una professió, segurament haurem de considerar tant el docent com l'assessor semiprofessionals, perquè la majoria no reuneixen les característiques dels llistats. Aquest no és l'objecte d'estudi d'aquest treball, però volem concloure, com ja hem esmentat, que no podem concebre els assessors deslligats de la realitat dels centres i que l'experiència prèvia com a docent a un centre és altament recomanable abans d'exercir la funció assessora, a fi de garantir el coneixement de la funció docent i del funcionament dels centres educatius. Així mateix, aquesta experiència ha de permetre reconèixer les possibilitats i limitacions dels centres i, també, que l'assessor sigui capaç d'empatitzar amb els mestres i professors de les aules, fet que li farà guanyar credibilitat davant els companys.
4. Establir de quants anys ha de ser aquesta experiència docent prèvia és un altre punt a debat. Fins al juny de 2012 es requerien 5 anys d'experiència docent mínima per accedir a la funció assessora. Actualment la normativa recull que 3 anys són suficients. Amb el suport de les teories d'autors com Huberman (1989) o Sikes (1985) consideram que potser els 3 anys previs són insuficients, ja el docent se situa encara en una etapa inicial sotmesa a processos d'adaptació, confrontació i assimilació a la realitat de les aules; a l'assumpció de nous rols i responsabilitats; a inseguretats i pors inicials, que

amb el temps i l'experiència seran corregits; en definitiva es tracta d'una època de transició en la qual el temps juga un paper molt important.

5. Quant als anys, se'ns planteja un altre dubte: s'han d'establir uns anys màxims de funció assessora per evitar la desvinculació de la realitat dels centres? Ja ho hem recollit en la discussió de resultats: no hem trobat bibliografia sobre aquest punt. La darrera normativa de les Illes Balears respecte als assessors recull que hauran de renovar la comissió de serveis anualment a partir d'una avaluació, sense determinar, emperò, com es durà a terme. Si aquesta avaluació es realitza de manera que pugui valorar la vinculació amb la realitat educativa i la potencialitat de l'assessor en termes d'aportació a la comunitat educativa i transferència de coneixement, pot ser una bona mesura que faci innecessari l'establiment d'un període màxim de dedicació a la funció assessora.
6. L'adscripció dels assessors a assessories té sentit depenent del model d'assessor que demandi l'Administració i els centres. Si la funció bàsica dels assessors és la formació en centres en temàtiques generalistes, l'adscripció a àmbits no té sentit. Si, per contra, es demanda un model d'assessor que gestioni cursos específics per àrees, sí que té sentit aquesta adscripció. La coexistència de dos models respon a la realitat actual, de la qual els assessors en manifesten el seu descontent pel volum de feina que els suposa.
7. La pertinença a un o altre CEP ha condicionat algunes de les preguntes de recerca d'aquest estudi. El context de feina estableix unes línies estratègiques que determinen la funció assessora. Algunes d'aquestes línies estan establertes als documents de centres, mentre que d'altres són assumides per l'equip sense que s'hagin fet explícites.
8. La majoria dels assessors ha gaudit de la formació de formadors i de la formació en competències bàsiques que s'ha engegat des de l'Administració des d'any 2008 fins al 2011. Aquesta formació ha suposat un desenvolupament professional dels assessors molt elevat, que ha revertit en

la millora dels CEP i de la funció assessora i, conseqüentment dels centres educatius, encara que de forma tímida. Des de l nostre punt de vista és un error que, a causa de les retallades publicades el juny de 2012, s'hagi desaprofitat un capital humà altament qualificat per a desenvolupar la funció assessora i que no s'hagi realitzat la transferència de coneixement potencial possible donada la qualitat d'aquesta formació. No ha estat possible perquè s'ha disposat del temps, dels recursos necessaris ni d'una estratègia institucional consensuada per tal de garantir el traspàs real d'aquesta formació.

9. Lligat amb la premissa anterior, és molt important dur a terme una formació inicial per als nous assessors que, fruit d'aquestes retallades i dels canvis que han implicat, accediran a la funció assessora. I no només en aquestes circumstàncies, sinó que creim fermament en la idoneïtat de dotar els futurs assessors d'una formació en la qual se'ls clarifiqui el model d'assessor demanant, les seves funcions i rols, alhora que se'ls prepari en les competències necessàries.
10. La concepció d'assessor és ambigua per part de l'Administració i en la bibliografia existent. Aquesta concepció polièdrica podria ser corregida amb una prioritització d'exigències i amb la definició clara del model que requereix el sistema educatiu. En aquesta situació s'aclariria el debat sobre la necessitat d'un assessor generalista o no. En canvi, majoritàriament, els assessors tenen una concepció homogènia de la figura de l'assessor lligada a tres aspectes bàsics: l'assessorament de processos, la reflexió sobre la pràctica i la formació en centres. Malgrat tot, aquesta concepció ha comptat també amb contradiccions, fruit del pas d'un model a altre i de la incidència que tenen les peticions de l'Administració.
11. L'assessor ideal, des del punt de vista dels assessors, passa per un canvi de model en el qual és un professional més proper a la realitat dels centres i està immers en la seva dinàmica, és una figura més arrelada i amb més contacte als centres. D'aquesta manera, es converteix en un veritable vehiculador de canvis, innovacions i projectes de millora. A més, en les

concepcions dels assessors sobre l'assessor ideal, hi ha punts en comú: creació de xarxes, resolució de problemes i necessitats, bagatge de recursos, assessorament de procés, detecció de necessitats i equilibri entre formació i experiència.

12. Els objectius dels assessors es classifiquen en dos àmbits: personals lligats a necessitats formatives i a millora personal i individual i els professionals, vinculats a la figura d'assessor de procés –treball en equip, dinamització de processos de canvi, formació en centres...-. Els reptes han estat analitzats per categories: les diferents assessories a les quals estan adscrits els assessors; el CEP com a context de feina; la formació en centres i la formació permanent del professorat en general. Un dels reptes més repetits és el fet de garantir la continuïtat de la figura de l'assessor, del CEP i d'una formació permanent de qualitat, aspectes amenaçats amb el canvi polític.

13. Entre el col·lectiu de mestres / professors i el col·lectiu d'assessors hi ha més diferències que no semblances; i les diferències són gairebé totes, aspectes positius per als assessors. En definitiva, l'assessor se sent privilegiat d'estar al CEP i parla de la possibilitat de formar-se, de reflexionar, d'innovar, de fer recerca i de conèixer altres realitats com a funcions no assumibles des del rol de mestre o professor. Veim així un canvi en la visió que es té del col·lectiu quan un passa a formar-hi part. A la discussió de resultats hem parlat del temps com a causa perquè els mestres i professors no puguin desenvolupar aquestes tasques. Segurament hi ha molts altres factors que hi intervenen, alguns d'ells reals i d'altres argumentats com a resistències. La realitat hauria de ser totalment diferent: els mestres i professors haurien de fonamentar la seva feina en la formació, reflexió i innovació, acompanyats pels assessors com a guies d'aquest procés, però així entram no sols a parlar d'un canvi de model d'assessor, sinó també de la concepció dels mestres i professors i del sistema educatiu en general, la qual cosa defuig de l'objectiu del nostre estudi.

14. Els estudis avalen que un bon mestre pot no ser un bon assessor, encara que els assessors sempre solen ser mestres i professors amb bones

trajectòries pedagògiques i amb un bagatge d'experiències, que els dona credibilitat davant els claustres. Al nostre parer hi ha aspectes dels bon mestres que poden ser útils per als assessors, però no tots. A l'hora de seleccionar mestres i professors per desenvolupar la funció assessora cal parar més atenció en les competències pròpies de l'assessor que no pas en les desenvolupades fins ara com a mestre o professor d'aula perquè, com ja hem vist, existeixen diferències entre els rols, funcions i contextos que ambdós col·lectius assumeixen.

15. L'opinió dels assessors sobre el pes o grau d'impacte del col·lectiu té dos vessants. D'una banda es considera que és molt baix, a causa de la incapacitat d'atendre tots els centres per l'excés i dispersió de la feina o perquè el pes de l'assessor als centres no és el desitjat. D'altra banda, es pensa que la capacitat d'impacte ha anat creixent gràcies la posició adquirida amb la formació en centres, que suposa una situació privilegiada de contacte amb els docents. Es fa palès que la influència de l'assessor varia segons la modalitat formativa: és menor en els cursos i major en la formació en centres; i que l'única evidència identificada per valorar el pes de l'assessor és la quantitat de demandes de formació rebudes. Al nostre parer s'hauria de disposar dels canals que permetin evidenciar quin és el pes real de l'assessor en els centres.

Trajectòria i incorporació dels assessors al CEP

1. Els requisits d'accés a la funció assessora han variat en el darrer any, així com la durada de la comissió de serveis, com ja hem apuntat amb anterioritat. Els requisits determinats a les convocatòries públiques responen a criteris més burocràctis i administratius que no pas psicopedagògics. A la llista de requisits no s'especifiquen les competències necessàries per desenvolupar les funcions pròpies d'un assessor, sinó que es presenta, a la normativa, un llistat de competències personals i professionals i de funcions que, suposadament, ha de reunir l'assessor, sense que se li hagin demanat prèviament els requisits i sense que hagi d'acreditar –ni hagi de seguir– una formació específica que l'habiliti per

desenvolupar-los. Hi ha, per tant, al nostre parer, una gran incongruència entre allò demandat i allò exigit després per la mateixa administració; sense que aquesta habiliti els canals necessaris perquè puguin adquirir-lo.

2. La majoria d'assessors han accedit a la funció assessora després d'un procés de captació engegat per la direcció i companys dels CEP. Quines són les causes que fan que les places, inicialment, quedin desertes? Hem assenyalat desconeixement de la funció assessora i possibles inseguretats davant la feina o resistències al canvi, però tal vegada hem de qüestionar també si es tracta d'una infravaloració de la funció assessora, que fa que la feina no resulti atractiva per al col·lectiu docent. Possibles solucions a aquesta situació passarien per fer més visible la funció assessora a partir d'una major difusió de la feina que aconsegueixen els CEP, sensibilitzar de la importància de la formació permanent i apropar-se al col·lectiu de mestres i als centres.
3. Els mestres i professors que accedeixen a la funció assessora, en la seva majoria, han desenvolupat en els centres escolars funcions de direcció o coordinació, posant així en funcionament competències professionals com el liderat o la dinamització d'equips, entre altres. També solen ser mestres i professors usuaris actius del CEP i amb una alta disponibilitat al canvi, motivació i implicació.
4. En general, els assessors estan satisfets amb la feina que duen a terme; verbalitzen el seu descontent amb la quantitat de feina burocràtica que es veuen obligats a complimentar i expliquen que, malgrat l'esforç i les inseguretats inicials, la formació en centres s'ha convertit en la part més atractiva de la seva dedicació.
5. Els plans d'acollida dels CEP per als assessors de nova incorporació són cabdals per garantir la bona incorporació dels novells, per al seu desenvolupament professional, per al bon funcionament de l'equip ja consolidat i perquè s'hi integrin. És necessari que tots els CEP disposin del seu propi pla d'acollida com a document de centre i que l'assignació d'un

tutor sigui quelcom formal i immediat a l'arribada del nou assessor. Aquesta acollida no s'ha de limitar a la part burocràtica i administrativa, sinó que s'hauria de garantir una tutela psicopedagògica d'acord amb les línies i objectius del CEP de destí. El curs acadèmic 2012-2013 els CEP han sofert molts canvis en les plantilles, alguns continuen amb els mateixos assessors, encara que se n'ha reduït el nombre i, en altres, ha canviat la majoria de l'equip. Seria interessant esbrinar com ha estat el traspàs de la feina feta fins aleshores i quines línies de continuïtat i rendibilitat s'han establert, atesa la gran inversió de recursos realitzada ens els anys anteriors.

Funcions i competències dels assessors de CEP

1. Les funcions dutes a terme pels assessors de formació de les Illes Balears sobrepassen quantitativament les establertes per normativa. Les funcions realitzades pels assessors són heterogènies quant a naturalesa i nivell d'implicació que requereixen i responen a diferents models d'assessor, donada la indefinició de model per part de l'Administració. La quantitat de funcions desenvolupades i la seva heterogeneïtat, condueixen els assessors a una dispersió en les tasques i a una saturació de feina. Seria recomenable definir el model d'assessor necessari per al sistema educatiu actual i prioritzar les funcions, per evitar la saturació de feina de l'assessor i la incapacitat per respondre a tots els centres educatius que ho demanen.
2. Les funcions que responen a un model d'assessor gestor (elaborar nòmines, buidar llistats d'assistència, gestionar processos de matrícula...) són les assenyalades pels assessors com a més desagradables, mentre que aquelles funcions més properes al model d'assessor de procés (relació amb els centres educatius, contacte amb els docents, anàlisi de necessitats...) són les reconegudes com a més agradoses, malgrat les inseguretats i esforços que requereixen.
3. Per desenvolupar la funció assessora s'han d'engegar competències personals i professionals. El llistat de les competències que els assessors assenyalen com a necessàries és molt extens i divers i respon a la

coexistència de dos models d'assessor presents en l'actual sistema organitzatiu de la xarxa de formació permanent del professorat no universitari de les Illes Balears.

4. De l'autovaloració de competències que fan els mateixos assessors es desprèn, primerament, una dificultat per autovalorar-se i, en segon lloc, el caràcter progressiu de les competències, ja que gran part dels assessors reconeixen que es troben en procés d'assolir-les i perfeccionar-les.
5. La feina d'assessor és molt important per a aquest col·lectiu i disposen d'una identitat professional molt marcada. Aquesta concepció es materialitza en una alta dedicació de temps i esforços i una alta implicació emocional.

El CEP: context de feina dels assessors

1. Els CEP són centres docents, tot i que el seu funcionament és lleugerament diferent a les institucions docents habituals. L'equip directiu dels CEP el componen una direcció i una secretaria; els assessors estan organitzats per assessories i, a la vegada, distribuïts per comissions de feina. L'equip pedagògic es coordina mitjançant reunions setmanals. Cada CEP disposa de personal no docent de suport.
2. Malgrat que els CEP de les Illes Balears s'assemblen en molts dels aspectes organitzatius -a causa de la normativa comuna- i pedagògics -gràcies a la formació de formadors rebuda, que ha dotat els assessors d'una base comuna, entre altres causes-, també presenten trets diferenciadors. Així, treballar a un o altre CEP condiciona algunes de les concepcions dels assessors sobre les preguntes objecte d'estudi plantejades en aquest treball, com dificultats existents als centres, propostes de millora, objectius de centre, o sobre el treball en equip al CEP, entre d'altres.

3. Als CEP de les Illes Balears, excepte en el cas del d'Eivissa, es gaudeix d'un bon clima de feina, amb unes condicions de feina agradables i facilitadores. Aquest clima amable es atribuït pels assessors a factors com: les trobades informals organitzades pels assessors, l'acolliment dels assessors novells, la implicació de la direcció o la disponibilitat de l'equip a ajudar. Al CEP d'Eivissa el clima enrarit es pot atribuir a la divergència d'opinions i la incapacitat per trobar punts en comú, l'elaboració del PEC i el debat que això ha suposat, la incorporació de nous assessors a l'equip o la manca de lideratge.
4. Els CEP comencen a fer treball en equip, tot i que d'una forma inicial i per sota de les seves possibilitats. Els assessors consideren que se n'hauria de fer més però que estan en fase d'aprenentatge. El treball cooperatiu implica una sèrie de circumstancies que, malauradament, amb les retallades i els canvis en els equips de CEP, es fan a dia d'avui encara més difícils.
5. Els objectius de qualsevol organització són el motor que la mou de manera eficaç i haurien d'estar interioritzats per tots els seus treballadors, o això és el que assenyala la bibliografia especialitzada. No és aquest el cas dels assessors, que no tenen clars els objectius que el CEP al qual pertanyen determina en els seus documents de centre.
6. Les dificultats expressades pels assessors fan referència a dues grans temàtiques. D'una banda, la indefinició del rol d'assessor, que implica dificultats com l'excés de funcions i de volum de feina; l'alta inversió de recursos, temps i esforç en la formació en centres o la manca de temps i espais per a la reflexió conjunta. D'altra banda, aspectes organitzatius, com la ineficàcia de les reunions d'equip o el personal no docent insuficient. Una tercera dificultat assenyalada és la baixada de la participació de docents en les activitats formatives organitzades per el CEP. Seria interessant esbrinar quines són les causes d'aquesta decreixent matriculació en propers estudis.
7. Les propostes de millora de cara als CEP, assenyalades pels assessors, passen perquè l'Administració defineixi un model d'assessor d'acord amb

les necessitats dels centres i del sistema educatiu en general, deixant de banda la coexistència de diferents models d'assessorament, que dificulten el desenvolupament de les funcions més cabdals, com és l'assessorament a centres. Així s'augmentaria la coordinació i cooperació entre l'equip pedagògic del CEP i es possibilitaria un veritable treball cooperatiu entre els assessors. Finalment, d'aquesta manera també es facilitaria l'avaluació de la transferència de la formació en centres que s'ha dut a terme els dos darrers anys en la temàtica de les competències bàsiques.

Formació en centres sobre competències bàsiques

1. La formació rebuda pels assessors sobre el tema de les competències bàsiques de forma comuna, com són el *Projecte Atlàntida* i una formació intensiva amb la formadora G. Al·lès, entre d'altres efectes, ha provocat una homogeneïtat en el bagatge teòric dels assessors sobre aquest tema. Per això, la concepció sobre què són les competències bàsiques és semblant per a tots els assessors i coincident amb les referències bibliogràfiques actuals.
2. Els centres que han rebut formació en centres sobre competències bàsiques durant els dos cursos acadèmics en què s'ha ofert, han rebut formació en dues modalitats diferenciades, perquè la Conselleria no ha fet possible la continuïtat del *Projecte Atlàntida*, entre altres motius, a causa del descontent dels assessors amb el programa. Tot i que no es disposa d'estudis al respecte, com han indicat els assessors, aquesta dualitat ha provocat el desconcert entre algun professorat i, conseqüentment, la formació en centres no ha tingut la transferència desitjada.
3. La formació en centres en competències bàsiques, juntament amb la formació rebuda, han comportat un progressiu abandonament del model d'assessorament expert i de l'assessor gestor, per donar pas al model d'assessorament de procés i a l'ús de la pràctica reflexiva com a metodologia d'intervenció, amb els conseqüents trets que identifiquen aquestes maneres de fer.

4. Existeixen multitud de factors que condicionen la formació en centres, però no sols fan referència als centres on es desenvolupa la formació, sinó que també la condicionen aspectes personals i professionals de l'assessor i del CEP de pertinença, aquests dos darrers no ressenyats pels assessors. Aquests factors es poden agrupar en diferents blocs: centre educatiu, claustre, alumnat, proposta formativa i formador. En la nostra opinió no tenen el mateix poder d'influència uns tipus de factors que uns altres, com tampoc són igual de visibles per al col·lectiu.

5. L'assessor està satisfet amb la formació feta als centres, ara bé, no es disposen de les eines suficients per conèixer el grau de transferència d'aquesta formació. La formació en centres sobre competències bàsiques no ha estat avaluada, malgrat la gran inversió de recursos temporals, econòmics i materials invertits, no disposam d'evidències que el procés desenvolupat hagi estat significatiu i de si els centres han introduït veritables canvis arran de la formació rebuda. Seria urgent iniciar un procés d'avaluació que inclogués els assessors, els centres i el seu professorat i alumnat; ara bé, aquesta situació sembla difícil de materialitzar amb el canvi de plantilles que han sofert els CEP a causa de les retallades econòmiques. Potser es planteja aquí una futura línia d'investigació lligada a la transferència de la formació a la realitat de les aules.

La formació dels assessors

1. La formació de formadors desenvolupada durant els cursos 2009-2010 i 2010-2011 va tenir una gran acollida entre els assessors. Va ser la primera oportunitat, des de feia molts anys, de cursar una formació específica. Aquesta formació responia a una necessitat sentida i expressada pel col·lectiu i va ser entesa com una gran oportunitat de desenvolupament professional. Aquesta formació va assentar unes bases teòriques comunes i va contribuir a la cohesió del col·lectiu, en general, com a nivell de CEP. Malgrat els beneficis d'aquesta formació, cal assenyalar algunes incongruències detectades, com el fet que una vegada formats els assessors puguin retornar al centre sense haver adquirit cap tipus de

compromís de continuïtat, la inexistència d'una avaluació de la transferència d'aquesta formació o l'existència de demandes per part de l'Administració d'un tipus d'assessor incoherent amb els models, rols i perfils definits a la formació cursada.

2. La formació en competències bàsiques, inicialment a través del *Projecte Altàntida* i, posteriorment, a través d'accions formatives autònomes de cada CEP, va possibilitar als assessors un bagatge teòric de gran envergadura, així com metodologies organitzatives vàlides i instaurades. Però, alhora, va resultar una formació tardana en el temps, ja que s'havia d'haver desenvolupat abans i no de manera paral·lela a la formació en centres. Fins ara, les competències bàsiques no han estat valorades en quant a transferència a la pràctica docent i per tant no disposam d'informació sobre la seva eficàcia i transferibilitat.
3. Els assessors conceben la formació, la reflexió i la innovació com a processos complementaris, que formen part d'un cicle retroactiu. Tal vegada hauria estat interessant indagar en aquest estudi sobre la vinculació amb un quart procés: l'avaluació del processos formatius i dels canvis engegats, així com la relació entre els quatre.
4. Tant la formació de formadors com la formació en competències bàsiques han tingut repercussió en el col·lectiu d'assessors, en les seves maneres de fer, de ser i d'estar. Arran d'aquestes accions formatives s'han produït canvis substancials i materialitzats en el dia a dia dels assessors. Malgrat aquesta constatació, és imprescindible dur a terme una avaluació de la veritable transferència de la formació, atesos els recursos invertits. Malauradament, aquesta avaluació es veu dificultada en la mesura que les retallades i els nous requisits d'accés a la funció assessora han ocasionat el retorn als centres de gran part dels assessors destinataris de la formació.
5. La formació rebuda pels assessors en aquests darrers anys ha suposat una acció aïllada, ja que no hi ha perspectives de continuïtat o de repetició, d'acord amb la informació que tenim al respecte. Volem posar de manifest

la necessitat que aquest col·lectiu disposi d'una formació específica no només en l'etapa inicial d'adaptació al nou rol, sinó contínua, per tal de garantir l'actualització del col·lectiu.

6. El col·lectiu d'assessors és un grup de gent molt sensibilitzat amb la formació permanent, per aquest i altres motius gairebé la totalitat dels assessors afirmen tenir necessitats formatives. Les necessitats formatives expressades són àmplies quant a naturalesa i quantitat.

En relació amb el disseny de l'estudi i els instruments de recollida de dades emprats:

1. L'entrevista ha estat l'instrument que més informació ens ha aportat. Amb ella hem recollit una gran quantitat d'informació, la qual, possiblement, pot ser més explotada i analitzada en processos posteriors. A més ens ha possibilitat, a partir d'una interacció personal amb els assessors, comprendre una realitat a la qual érem aliens. "El arte de la comunicación, aprendido de modo natural durante la socialización constituye el mejor fundamento conceptual y práctico para el aprendizaje de las diversas formas de entrevista cualitativa" (Vallés, 2002, p.37) Els altres dos instruments -grups de discussió i anàlisi de documents- ens han permès contrastar i dur a terme una triangulació de resultats que consideram òptima per a completar la informació obtinguda a través de les entrevistes.
2. La mostra d'assessors participant a l'estudi ha estat prou representativa i ens ha permès acomplir els nostres objectius de recerca. Tot i això, ens hauria agradat comptar amb més participació per part del CEP de Menorca, on constatarem que es fa una gran feina en el tema de la formació permanent del professorat no universitari. Malgrat això, assumim les limitacions en aquest aspecte ja que inevitablement el grup d'assessores i assessors adscrits al CEP ha variat des de l'inici d'aquesta recerca fins al final de l'estudi.

3. El *software* N-Vivo ens ha facilitat la codificació de la informació disponible, i ha estat un gran suport en el procés d'anàlisi de resultats, sens dubte és de gran ajuda quan es du a terme una investigació de gran envergadura, amb una quantitat d'informació molt elevada.

I ara què? Tot i que aquest estudi hagi acabat ens ha deixat un seguit de dubtes i interrogants plantejats, a partir dels quals encetarem noves propostes de continuïtat en el tema:

1. Quina és la concepció que tenen els mestres sobre els assessors? En la seva opinió quin model d'assessor és necessari? Quina consideració tenen els centres sobre la feina de l'assessor? Són benvinguts i necessaris, els assessors, als centres, en l'opinió dels mestres?
2. Quina transferència real han tengut els processos de formació sobre els assessors? Han tengut temps d'aprofitar-los o el seu retorn als centres els ho ha impedit?
3. Les competències bàsiques són concebudes pels centres com una necessitat o com una imposició de l'Administració? En veuen la utilitat? Com les conceben?
4. Quina transferència i impacte ha tengut la formació en centres sobre competències bàsiques als centres educatius on han gaudit dels PIP de Competències Bàsiques?
5. Els canvis i innovacions als centres han estat causa de la formació en centres o s'haurien produït malgrat la formació?
6. Quines són les causes que justifiquen la decreixent participació del professorat en les activitats organitzades per el CEP?
7. És l'assessorament una metodologia en auge en l'àmbit de la formació permanent del professorat? I en altres àmbits formatius?

Esperem que la nostra contribució pugui ser d'utilitat en l'àmbit de coneixement de la formació permanent del professorat no universitari, tant per a la seva comprensió com per les accions futures que s'hi desenvolupin.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AAVV. (1997). Centros de profesores y recursos. continuidad necesaria. *Cuadernos De Pedagogía*, 259, 84-89.
- Abdón, I. (2005). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Colombia: Aula abierta. Magisterio.
- Alart, N. (2008). *Competències bàsiques*. Unpublished manuscript.
- Allport, W. (1977). *La personalidad: Su configuración y desarrollo* (6a ed.). Barcelona: Editorial Herder.
- Amat, O., & Pineda, P. (1996). In Edicions Gestió 2000 S. A. (Ed.), *Aprende a enseñar. Una visió pràctica de la formació de formadors*. Bellaterra (Barcelona): Univeristat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 1(41), 63-105.
- Ballenato, G. (2005). *Trabajo en equipo. dinámica y participación en los grupos*. Madrid: Pirámide.
- Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa* (2ª ed.). Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Barceló, M. (2009). *La formació permanent dels professionals del sistema educatiu a les Illes Balears: marc legislatiu i organitzacions implicades*. Material del curs de Formació de Formadors. Unpublished manuscript.
- Barceló, M. (2011). Modalitats formatives: Concepte, característiques i contextualització a les illes balears. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa a Les Illes Balears.*,
- Barceló, M., Oliver, M. F., & Pinya, C. (2011). Programa de formació de formadors: Cap a la professionalització dels assessors de formació permanent del professorat no univèrsitari a les illes balears. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa De Les Illes Balears*, 2, 155-176.
- Barrera, A. (2009). Avaluació de la transferència de la formació. *II Primavera Pedagògica*, Retrieved 4/18,2012 from http://blocs.iec.cat/scp/files/2009/05/4317_Aleix_Barrera.pdf
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

- Bolívar, A. (1996). A escola como organização que aprende. *Formação e Situações do Trabalho*, (R.Canário (Ed)) doi: Oporto
- Bolívar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. (pp. 244-254). Madrid: Ariel.
- Bolívar, A. (. (2010). *Competencias básicas*. Barcelona: Wolter Kluwer.
- Brunet, I., Pastor, I., & Belzunegui, A. (2002). *Tècniques d'investigació social*. Barcelona: Pòrtic.
- Bryant, T. N. (1998). The presentation of stadistics. *Pediatr Allergy Immunol*, Vol9, Issue· , p.108-115.
- Buckley, R. (1991). *La formación. teoría y práctica* (W. Book Trans.). (1ª ed.). Madrid: Ediciones Díaz de Santos S.A.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una práctica investigadora*. España: Ariel. Colección Practicum.
- Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents. guia per a l'autoavaluació i el desenvolupament de les competències del professorat*. Barcelona: Graó.
- Cano, E., Rubio, A., & Serrat, N. (2010). *Organizarse mejor. habilidades, estrategias, técnicas y hábitos de estudio*. Barcelona: Graó.
- Carreras, F. (2004). *Les cultures docents: Anàlisi dels processos de col·laboració i de les estructures de participació interprofessors. un estudi de cas a secundària*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de les Illes Balears, Palma (Illes Balears) Espanya.
- Casamayor, G. (2007). Imágenes y metáforas del formador. *Los "trucos" del formador. arte, oficio y experiencia* (1ª ed., pp. 7). Barcelona: Graó.
- Centre de Professorat de Formentera. (2012). *Pàgina web del CEP de formentera*. Retrieved 04/18, 2012, from <http://cepformentera.caib.es/>
- Centre de Professorat d'Inca (2011) Memòria 2010-2011, Retrieved 04/21, 2012 from http://cepinca.caib.es/index.php?option=com_filler&Itemid=15
- Centre de Professorat de Menorca (2011). Memòria 2010-2011, Retrieved 05/20/, 2012, from http://cepmenorca.caib.es/index.php?option=com_filler&Itemid=15

- Centre de Professorat de Manacor (2011) Pla anual del CEP de Manacor. 2011-2012, Retrieved 04/18, 2012, from <http://cepmanacor.caib.es/normativa>
- Centre de Professorat de Manacor. (2012). *CEP de manacor*. Retrieved 04/18, 2012, from <http://cepmanacor.caib.es/el-cep>
- Centre de Professorat d'Eivissa. (2011a) Memòria curs 2010-2011, Retrieved 04/18, 2012, from http://cepeivissa.caib.es/index.php?option=com_filler&Itemid=15
- Centre de Professorat d'Eivissa. (2011b) Projecte educatiu del CEP d'Eivissa, Retrieved 04/18, 2012, from http://cepeivissa.caib.es/index.php?option=com_filler&Itemid=15
- Centre de Professorat d'Eivissa. (2012). *Pàgina web del CEP d'eivissa*. Retrieved 04/18, 2012, from <http://cepeivissa.caib.es/>
- Centre de Professorat de Menorca (2011) Memòria 2010-2011, Retrieved 4/11, 2012 from http://cepmenorca.caib.es/index.php?option=com_filler&Itemid=15
- Centre de Professorat de Palma Jaume Cañellas Mut, (2011) Memòria 2010-2011, Retrieved 04/06, 2012, from http://ceppalma.caib.es/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=15
- CEP de Palma Jaume Cañellas Mut. (2012). *Centre de professorat de palma jaume cañellas mut*. Retrieved 04/06, 2012, from <http://ceppalma.caib.es/>
- Centro Superior de Formación del Profesorado en Castilla y León. (2010). In Junta de Castilla y León. Consejería de Educación. (Ed.), *Modalidades de formación*. Soria: Consejería de Educación
- Consell del Centre de Professorat de Menorca (2009) Projecte Educatiu de Centre. Retrieved 4/11, 2012, from http://cepmenorca.caib.es/index.php?option=com_content&view=article&id=40&Itemid=60
- Colén, M. T. (2001). Detectar las necesidades del profesorado. un problema de comunicación y de participación. *La formación del profesorado. proyectos de formación en centros educativos*. (1a ed., pp. 35). Barcelona: Graó.

- Colén, M. T. (2011). Formació i desenvolupament professional del formador de formadors. un professional que lidera i forma docents en processos d'innovació educativa. *Educar*, 47/2, 277-295.
- Conselleria d'Educació i Cultura. (2011). *CBIC. Competències bàsiques Illes Balears*. Retrieved 03/24, 2012, from <http://cbib.caib.es/>
- Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats. (2012). *Document base per a un pacte social per l'educació a les illes balears. document inicial*. Retrieved 10/04, 2012 from <http://www.caib.es/govern/archivo.do?id=1088785>
- Cook, T. D., & Reichart, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Moranta.
- Dal Miglio, G., & Tramontano, I. (1999). Vers la définition d'un modèle national de compétences des professionnels de la formation. *Actualité De La Formation Permanente*, 160, 69-73.
- Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (3a ed.). Panamá: Servicio Editorial de la Organización Panamericana.
- De la Cruz Tomé, M.A. (1999). Modelo de profesor y modelo de formación. *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza* (1a ed., pp. 229). País Vasco: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- De la Torre, S., & Barrios, O. (. (2002). *Estrategias didácticas innovadoras* (2a ed.). Barcelona: Octaedro.
- De Martín, E. (2005). *La formación en centros. un modelo de formación permanente para equipos docentes*. València: Nau Llibres.
- De Miguel, M. (Ed.). (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las competencias. orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dean, J. (1991). *The organisation of advisory/inspectorate teams*. Slough: Education Management Information Exchange (EMIE), National Foundation for Educational Research.
- Dean, J. (1997). *Supervisión y asesoramiento. manual para inspectores, asesores y profesorado asesor*. [Inspecting and advising.] (J. Orduna Trans.). Madrid: La Muralla.
- Denzin, N. Y., & Lincoln, V. (1994). *Handbook of qualitative reserach*. New York: Sage Publications.

- DfES. (2005). *National framework for mentoring and coaching*. London: Department for education and skills.
- Domingo, J. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: Una revisión del modelo de proceso. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas.*, 13(17)
- Domingo, J. (. (2001). *Asesoramiento al centro educativo. colaboración y cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Domingo, J. (. , Bolívar, A., Luengo, F., Hernández, V. M., & García, R. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación.*, 3(1)
- Domingo, J., & Barrero, B. (2010). *Asesorar para la mejora educativa desde los servicios de apoyo* (XI CIOIE ed.). Cuenca: Wolters Kluwer Edu.
- Dosch, M. P. (2009). *How to write the results and discussion*. Unpublished manuscript. Retrieved 5/20, 2012 from <http://www.udmercy.edu/crna/agm/htresult.htm>.
- Echazarreta, C., Prados, F., Poch, J., & Soler, J. (2009). La competència <<El treball col·laboratiu>> una oportunitat per incorporar les TIC en la didàctica universitària. *Treball col·laboratiu, Visions Disciplinàries*, 8, 22/11/2011.
- Eddy, E. M. (1993). Iniciación a la burocracia. In H. M. Velasco, F. J. García & Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 259-288). Madrid: Trotta.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. España: Graó.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. infantil y primaria (3-12 años)*. (1a ed.). Barcelona: Graó.
- Escudero, J. M. (1990). La formación centrada en la escuela. *Jornadas De Estudio Sobre El Centro Educativo*. La Rábida. Huelva.
- Escudero, J. M., & Moreno, J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la comunidad de madrid*. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación y Cultura.

- Escudero, J. M., & Bolívar, A. (1994). Innovación y formación centrada en la escuela. un panorama desde España. *Escola e mudança: O papel dos centros de formação* (pp. 97-155). Lisboa: Educa.
- Esteve, O. (2004). *Noves perspectives en la formació del professorat: Cap a l'aprenentatge reflexiu o "aprendre a través de la pràctica". (exemplificat en el professorat de llengües)*. Material del curs de Formació de Formadors. Unpublished manuscript.
- Esteve, O., Melief, K., & Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión. una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- EURYDICE. (2002). *Key competencies: A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice European.
- Fernández, M. (1999). *Proyecto docente: Desarrollo profesional docente*. Unpublished manuscript.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente* Grupo Editorial Universitario.
- Fernández, M. D., & Montero, L. (2007). Que piensan los asesores y los profesores sobre las modalidades de formación? *Revista Galega do Ensino*, 49, 74.
- Ferrández, A. (2001). Ideas para seguir reflexionando. A: Formación, trabajo y certificación. nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación. *Libro De Actas Del III Congreso De Formación Ocupacional*. Saragossa: Diputación Provincial de Zaragoza. 12-36.
- Ferreiro, R., & Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México D.F.: Trillas.
- Flores, S., & Tonantzin, C. (2006). *La práctica reflexiva*. Congreso estatal de Investigación Educativa:
- Fornier, A., & Latorre, A. (1996). *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- Freixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Universitat Autònoma de Barcelona). Retrieved from <http://www.tdx.cbuc.es/TDX-0212103-191458/index.html>
- Gairín, J. (2009). Usos y abusos en la evaluación. la evaluación como autorregulación. *Nuevas funciones de la evaluación* (pp. 11). Madrid: Ministerio de Educación.

- García Álvarez, J. (1993). *La formación permanente del profesorado: Más allá de la reforma*. Madrid: Escuela Española.
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2011). *Eduwiki*. Retrieved 03/26, 2012, from <http://eduwiki.cat/index.php/Ajuda:PrincipisPedagogics>
- Gimeno, J., & Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. S. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Editorial Moranta.
- Granado, C. (1997). *La formación en centros: Mucho más que una modalidad de formación permanente. diálogos entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- Grupo Atlántida: educación y cultura democrática. (2012). *El proyecto atlántida*. Retrieved 02/15, 2012, from <http://www.proyectoatlantida.net/>
- Guarro, A., & Arencibia, J. S. (1990). El perfeccionamiento del profesorado basado en la escuela. la fase de identificación y análisis de necesidades: Presentación de una experiencia. In J. López, & B. Bermejo (Eds.), *El centro educativo. nuevas perspectivas*. (). Sevilla: GID.
- Harland, J. (1990). *The work and impact of advisor teachers*. Slough: NFER
- Hernández, F. (2008). Deconstruir la figura del asesor: Una revisión desde los márgenes. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación Del Profesorado.*,
- Hernando, T. (1991). *Formación de formadores. retos y avances*. Sant Sebastià: Centre d'Investigació i Documentació sobre Problemes de l'Economia, l'Ocupació i les Qualificacions Professionals, Departament de Treball i Seguretat Social, Governn Basc.
- Herts, A. (2011). La formació sobre les competències bàsiques a través dels projectes d'innovació pedagògica. *Innov[IB]. Recuros i Recerca Educativa a Les Illes Balears.*, 2, 273-280.
- Hoyle, E. (1995). *Social status of teaching*. en anderson, L.W.: *International enciclopèdy of teching and teacher education*. Columbia: Pergamon.
- Imbernón, F. (1993). Autonomía y dependencia en la formación permanente del profesorado. reflexiones alrededor de unas jornadas. *La formación*

- permanente del profesorado en los países de la CEE* (1ª ed., pp. 11).
Barcelona: Editorial Horsori.
- Imbernón, F. (1996). *La formación del profesorado. formar para innovar.*
(Colección Magisterio I ed.). Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. hacia una nueva cultura profesional* (3ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Imbernón, F. (2001). La formación en los centros educativos: ¿tendencias o moda? *La formación del profesorado. proyectos de formación en centros educativos.* (1a ed.). España: Graó de IRIF, SL.
- Imbernón, F. (2004). La professionalització docent. *Política educativa i igualtat d'oportunitats. prioritats i propostes.* Barcelona: Editorial Mediterranea, S.L.
- Imbernón, F. (2007a). *10 ideas clave. la formación permanente del profesorado. nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* (1a ed.). Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007b). Asesorar o dirigir. el papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación.*, 5(1)
- Imbernón, F. (2009) *Modalitats de formació. mòdul I: Disseny de la intervenció del formador. les competències del professorat formador.* Unpublished manuscript.
- INEM. (1996). *Familia profesional: Docencia e investigación. área profesional formación.* Madrid: Instituto Nacional de Empleo.
- Iranzo, P. (2002). *Formación del profesorado para el cambio: desarrollo profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento en centros.* (Unpublished Unversitat Rovira i Virgili, Tarragona. Retrieved from <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1204102-163449/>)
- Jiménez, B. (1992). Las funciones y el rol del formador. In Volum 2: Psicopedagogia i Microdidàctica (Ed.), *Educación de personas adultas* (1992). Madrid: Diagrama.
- Jiménez, B. (1995). La formación del profesorado y la innovación. *Revista Educar*, 19, 33.
- Jiménez, B. (1996). *Claves para comprender la formación profesional en europa y españa.* Barcelona: EUB.

- Joyce, B. (1980). The ecology of professional development. In E. Hoyle, & J. Megarry (Eds.), *Professional development of teachers* (1a ed., pp. 19). Great Britain: Kogan page.
- Junta de Castilla y León. Consejería de Educación. (2008). *Los cambios en la formación permanente del profesorado. Estudio comparativo Comunidades Autónomas*. Retrieved 06/29, 2011, from http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/cambios_en_la_formacion_CC_AA.pdf
- Kirkpatrick, J. (1999). *Evaluación de acciones formativas: Los cuatro niveles* [Evaluating Training Programs: The four levels]. Barcelona: EPISE.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Leclerq, D. (1991). Formación multimedial: Las competencias de los formadores. *Revista De Formación Profesional*, 1, 23-32.
- Litwin, G., & Stinger, H. (1978). *Organizational climate*. Estats Units: Simon & Schuster.
- López, A. (2009). Presentació. *Treball col·laboratiu, Visions Disciplinàries*, 8, 22/11/2011. Retrieved from <http://www.uoc.edu/uocpapers/8/dt/cat/treballcollaboratiu.pdf>
- López, S., & Pascual, F. (2011). Metodologies narratives: Una eina per a la reflexió. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa De Les Illes Balears*, 2, 177-186.
- Mamaqui, X., & Miguel, J. A. (2011). El perfil professional de los formadores de formación continua en españa. *RELIEVE*, 17, 1-32.
- Marcelo, C. (1990). *El primer año de enseñanza*. (1a ed.). Sevilla: GID.
- Marcelo, C. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1999a). La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: Dos ejemplos. *Revista De Educación*, 1, 35-37.
- Marcelo, C. (1999b). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. (2a edició ed.). Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Marcelo, C. (2000). Formación, empleo y nuevas tecnologías. *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. (pp. 779-793). Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista De Investigación En Psicología*, 9(1), 123-146.
- Mendieta, C. (2007). No espere mucho de este capítulo. *Los "trucos" del formador. arte, oficio y experiencia*. (1ª ed., pp. 159). Barcelona: Graó.
- Montero, L. (1990). Análisis de necesidades en formación de profesorado. *Revista De Investigación Educativa.*, 8(16), 175-182.
- Moreno, M. V. (2009). *Avaluació de la transferència de la formació contínua per a directius/ves de l'administració pública de catalunya. creació, aplicació i anàlisi d'un model d'avaluació de la transferència*. Universitat Autònoma de Barcelona). doi: <http://tdx.cat/handle/10803/5291>
- Munné, F. (1987). *Grupos, masas y sociedades*. Barcelona: PPU.
- Murillo, P. (1997). El diseño de la función asesora en el nuevo sistema educativo: Posibilidades y problemas. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. (pp. 40-59). Barcelona: Ariel.
- Navarro, A., & Santacana, T. (2011). 25 anys de formació del professorat al CEP de menorca. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa De Les Illes Balears*, 2, 192-195.
- Neciri, I. (1979). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2002). *Proyecto DeSeCo (definición y selección de competencias)* Retrieved 3/15, 2012, from http://www.portalstat.admin.ch/deseco/deseco_finalreport_summary.pdf.
- O'Donnell, A. M., & King, A. (1999). *Cognitive perspectives on peer learning*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Oliver, M. F. (1998). *Models d'intervenció en la formació permanent del professorat* (1a ed.). Palma: Col·lecció Didàctica i Psicopedagogia. Universitat de les Illes Balears.
- Oliver, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *REIFOP*, 12 (1), 63-75.
- Oliver, M. F. (2007). *La formació per a la docència* (1a ed.). Illes Balears: Edicions Ferran Sintès.

- Oliver, M. F. (2008). *Objectius de la formació i tipologia d'intervencions formatives. curs d'expert universitari en formació de formadors*. Unpublished manuscript.
- Oliver, M. F. (2009). *Breu història de la formació permanent del professorat*. Unpublished manuscript.
- Oliver, M. F., Casero, A., Portas, H., & Llobera, E. (2011). *Anàlisi del perfil del formador de formadors des de la perspectiva practicoreflexiva a les illes balears*. (No. 3). Palma: Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació: Grup de recerca Educació i Ciutadania. Universitat de les Illes Balears.
- Oliver, M. F., Rosselló, M. R., & De la Iglesia, B. (2012). *Memòria del seminari treball en equip al CEP: Transferència i impacte*. Unpublished manuscript.
- Olsen, W. (2004). Triangulation in social research. *Development in Sociology, Holborn: M. and Haralambos, Causeway Press*.
- Oppermann, M. (2000). Triangulation - A methodological discussion. *International Journal of Tourism Research, 2*, 141-146.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.
- Parsloe, E. (1994). *Coaching, mentoring and assessing. A practical guide to developing competence*. London: Kogan Page Limited.
- Pellejero, L., & Zufiaurre, B. (2010). *Formación didáctica para docentes (1a ed.)*. Madrid: CCS.
- Pérez, A., Soto, E., Sola, M., & Serván, M. J. (2009). *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. la tarea del docente*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perry, W. G. (1968). *Patterns of development in thought values of students in a liberal arts college: A validation os scheme*. Harvard University: Final report.
- Petrie, P. (1988). Primary advisory teachers: Their value and their prospects. *Education, 16(3-13)*, 3-5.

- Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, 27, 119-133.
- Pineda, P. (2002). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Portela, A., & Nieto, J. M. (1992). Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos. In J. López, & J. M. Escudero (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares: Cambio educativo y formación para el cambio*. (pp. 341-247). Archidona: Aljibe.
- Practicareflexiva.pro. (2011). *Práctica reflexiva*. Retrieved 01/12/2011, 2011, from <http://www.practicareflexiva.pro/>
- Prats, E. (2011). El CEP d'eivissa: Quatre apunts bàsics pel que fa a la seva història. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa De Les Illes Balears*, 2, 196-200.
- Prieto, J. M. (1994). La intervención psicológica en formación de personal. In J. M. Pieró, & J. Ramos (Eds.), *Intervención psicosocial en las organizaciones* (1994). Barcelona: PPU.
- Prieto, J. M. (2002). Prólogo levy-leboyer claude. *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Puigserver, G. (2011). CEP d'inca. 17 anys de 25. el nostre recorregut. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa De Les Illes Balears*, 2, 205-211.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt L. (1997). *Manual de recerca en ciències socials*. [Manual de recherche en sciènces sociales] (J. Estruch Trans.). Barcelona: Herder.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Aljibe.
- Rodríguez, J. (1992). *La labor del asesoramiento en la enseñanza*. (Año 3, nº7 ed.). CEP Gijón: Signos. Teoría y Práctica de la Educación.
- Roldán, R., Lucena, M., & Torres, P. (2009). Las competencias básicas, una oportunidad para el cambio. *Avances En Supervisión Educativa. Revista De La Asociación De Inspectores De Eduación De España*, 10
- Rosselló, M. R. (2002). El procés de negociació o en desenvolupament dels acords de treball en una recerca-acció. *Educació i Cultura*, 15, 201-214.
- Rosselló, M. R. (2010). *Les competències bàsiques*. Unpublished manuscript.

- Roselló, M. R., & Pinya, C. (2010). Los procesos de acogida del profesorado en las universidades españolas. estado de la cuestión. *Organizar y Dirigir En La Complejidad: Insituciones Educativas En Evolución*,
- Ruiz, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Universitat Autònoma de Barcelona).
- Santos, M. A. (2009). La evaluación institucional como autorregulación. In Secretaria General Técnica. Ministerio de Educación (Ed.), *Nuevas funciones de la evaluación*. (pp. 61). Madrid: Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. España: Ediciones CEAC.
- Saxl, E., Miles, M., & Lieberman, A. (1988). What skills do educational *change agents* need? an empirical view. *Curriculum Inquiry*, 2(18), 157-193.
- Schein, E. H. (1988). *Process consultation: Its role in organization development*. New York: Addison-Wesley.
- Sebastiani, E. M. (2012). *edu21: Ser competent no és només ser capaç*. Retrieved 03/26, 2012, from <http://www.edu21.cat/ca/continguts/446>
- Sempere, M. A. (2011). El CEP de palma jaume cañelles mut, 25 anys al costat del professorat. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa De Les Illes Balears*, 2, 188-191.
- Sempere, M. A., & Al·lès, G. (2011). El treball en equip al CEP de palma per a la intervenció en centres amb projectes d'innovació en competències bàsiques al curs 2010-2011. *INNOVIB. Recursos i Recerca Educativa a Les Illes Balears.*, 2, 281-293.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 5, 511-526.
- Stillman, A., & Grant, M. (1989). *The LEA adviser-a changing role*. Windsor: NFER-Nelson.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basis of qualitative research. techniques and procedures for developing grounded theory*. London: SAGE.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes S.A.

- Taylor, S., & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejada, J. (2007). *Formación de formadores. tomo 1. escenario aula*. Madrid: Thomson.
- Tenorth, H. (1988). Profesiones y profesionalización. un marco de referencia para el análisis histórico de la enseñanza y sus organizaciones. *Revista De Educación*, 285, 77-92.
- Tichy, N. M. (1974). *Agents of planned social change: Congruence of values, cognitions, and actions*. *Administrative Science Quarterly*, 19.
- Triviño, V., & López-Cano, D. (2010). In XI CIOIE. Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución. (Ed.), *La formación y el asesoramiento en una zona de amplio crecimiento y complejidad. los CEP como integradores de los procesos*. Cuenca: Wolters Kluwer Edu.
- UNESCO. (1976). Actas de la XIX reunión de la conferencia general de la unesco. Nairobi: UNESCO.
- UNESCO. (1982). *Ho sabíeu? El correu de la UNESCO*, 45.
- Universitat de Barcelona. (2011). *Glossari de termes*. Retrieved 03/26, 2012, from http://www.ub.edu/web/ub/ca/estudis/oferta_formativa/graus/glossari_termes/glossari_termes.html
- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Sintesis.
- Vallés, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vallés, M. S. (2002). *Estrevistas cualitativas*. Madrid: CIS: Colección Cuadernos Metodológicos.
- Vela, O. (2010). *Característiques del formador/a. les competències del formador. Material del curs d'expert en formació de la formadors*. Unpublished manuscript.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación Del Profesorado.*, 13(1), 209-229.
- Ventura, M. (2006). L'assessorament educatiu en la cruïlla de la formació del professorat. *Temps d'Educació*, 30, 77.

- Ventura, M. (2009). Contexto educativo, contexto relacional. el asesoramiento en la escuela. una historia de abuso sexual en la escuela. reflexiones, evidencias y propuestas. *Clínica e Investigación Relacional*, 3(3), 673-683.
- Verdera, J. (2011). Recorregut històric del CEP de formentera. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa De Les Illes Balears*, 2, 212-213.
- Vidal, X. (2009). *Presentació competències bàsiques. CP ca's saboners*. Retrieved 03/26, 2012, from http://cbib.caib.es/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=category&task=category&id=49&Itemid=197
- Vilarrubias, P., & Mauri, T. (2001). Todo lo que se puede formar en la formación de centros. *La formación del profesorado. proyectos de formación en centros educativos*. (). Barcelona: Graó.
- West, J. F., & Idol, L. (1987). School consultation: An interdisciplinary perspective on theory, models and research. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 387-408.
- Winkley, D. (1985). *Diplomats and detectives*. Londres: Robert Royce.
- XTEC. (2011). *Web de formació en pràctica reflexiva*. Retrieved 01/12/2011, 2011, from http://www.xtec.cat/formacio/practica_reflexiva/index.htm
- Zabala, A. (1999). *La práctica educativa. cómo enseñar*. (5th ed.). Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de calse. documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.
- Zabalza, M. A., & Arnau, L. (Eds.). (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Graó.

NORMATIVA CONSULTADA

Real decreto 2112/1984 de 14 de noviembre, por el cual se regula la creación y el funcionamiento de los centros de profesores. (1984).

Illes Balears

Decret 68/2001 de 18 de maig, que regula l'estructura i l'organització de la formació permanent del professorat de la comunitat autònoma de les Illes Balears.

Ordre de 2 de gener de 2002 que regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari.

Ordre de 13 de gener de 2004 que modifica l'Ordre de 2 de gener de 2002 per la que es regula la planificació i el reconeixement de la formació permanent del professorat no universitari.

Ordre de 5 d'agost de 2009 que aprova el Pla Quadriennal (2008-2012).

Instruccions de la direcció general d'ordenació, innovació i formació professional sobre l'organització i el funcionament dels centres de professorat. curs 2011-2012, (2011).

Decret d'1 de juny de 2012 de mesures urgents per a la reducció del dèficit públic de les Illes Balears.

Altres comunitats autònomes

Decreto 62/2001 de 28 de junio, por el que se regulan las actuaciones relativas a formación permanente del profesorado y la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades correspondientes. Astúries.

Decreto 110/2003 por el que se regula el sistema andaluz de formación permanente del profesorado. Andalusia.

Resolución de 22 de marzo de 2007. funciones del asesor de formación. Aragón

Orden 9/08 de 28 de abril de 2008 por la que se regulan las actividades de formación permanente del profesorado de los centros docentes dónde se imparten enseñanzas no universitarias. La Rioja.

Orden de 8 de octubre de 2008 por la que se regula la homologación, la convocatoria, el reconocimiento, el registro y la certificación de las actividades de formación permanente del profesorado no universitario. Castilla La Manxa.

Decreto 33/2009, por el cual se regula la formación permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Cantábria, (2009). Cantàbria

Orden 99/2010 de 21 de diciembre, por la que se regulan las modalidades, la convocatoria, el reconocimiento, la certificación, el registro y la valoración de las actividades de formación permanente del profesorado. Comunitat Valenciana.

Instrucciones de la dirección general de política educativa y educación permanente del departamento educación, universidad, cultura y deporte sobre el funcionamiento de los centros de profesorado y recursos de la comunidad autónoma de aragón durante el curso 2011-2012. Aragón

