

2 DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DEL PROFESSOR UNIVERSITARI

La indagació sobre el desenvolupament professional no pot romandre aliena a les influències i mecanismes de socialització que afecten en determinada mesura al desenvolupament docent dels professors. Hem de suposar que el desenvolupament de l'orientació docent serà quantitativament i qualitativament diferent segons el moment de la carrera professional i el moment evolutiu en què ens trobem. Acostar-nos a les condicions en els quals es desenvolupa el professor com a docent ens permetrà explicar els canvis que es generen i les seves possibles conseqüències.

Estem d'acord amb Feiman i Floden (1981) que una teoria del desenvolupament s'ha d'entendre com una teoria del canvi i, per tant, ha de saber a) explicar tant la seqüència del canvi (la descripció dels estadis fins a arribar a l'estadi més desenvolupat) i b) descriure els mecanismes que l'individu utilitza per canviar o passar d'un estadi a l'altre.

Així, aquest capítol parteix d'una revisió del fons teòric sobre el qual es recolza l'estudi i la pràctica de l'educació superior i intenta donar una forma coherent a la diversitat conceptual sobre el desenvolupament dels docents per arribar a entendre com els docents d'universitat canvien i per què.

Concretament, fa un recorregut al llarg de les diferents definicions del desenvolupament humà i les seves característiques. Tanmateix presenta el que s'entén per desenvolupament professional del professor com a docent i els tres tipus d'evolució docent segons Bell i Gilbert (1996/1999): el desenvolupament social, el desenvolupament professional i el desenvolupament personal.

També s'estudien les etapes i transicions entre estadis, seguint la ideologia de Kuhn (1990) respecte de com les perspectives, creences o teories implícites de l'individu han d'entrar en crisi per poder-ne assimilar de noves. Porta a entendre que desenvolupament i canvi no són sinònims si bé ambdós descriuen alteracions que es donen al llarg del temps en les orientacions docents: el desenvolupament acostuma a ser seqüencial i progressiu, a diferència del canvi que pot portar tant a una progressió com a una regressió. També es resol si els canvis en les perspectives dels professors venen per *pensar* de manera diferent o per *actuar* de manera diferent i si els docents en estadis pedagògicament més desenvolupats es comporten de manera més efectiva.

L'últim apartat d'aquest capítol es destina a conèixer els factors promotors i els factors limitadors del desenvolupament del professor com a docent i destaca els condicionaments de tipus personal, els de tipus contextual i els de tipus social.

2.1. CONCEPTUALITZACIÓ DEL DESENVOLUPAMENT DOCENT DEL PROFESSOR UNIVERSITARI

Aquest apartat intenta respondre a preguntes del tipus: què entenem per desenvolupament, en què consisteix el desenvolupament del professor, per què es dóna en etapes, què suposen les transicions o els canvis entre etapes, quins tipus de canvis afavoreixen o limiten el desenvolupament, com es pot evolucionar cap a concepcions sobre la docència més madurades?

2.1.1. Aproximació al concepte de desenvolupament

Abans d'endinsar-nos en què és i com es dóna el desenvolupament professional del professor universitari, és oportú aclarir què entenem per desenvolupament i quins factors condicionen de manera general el desenvolupament humà.

El *desenvolupament humà* ha generat un considerable debat filosòfic i teòric entre psicòlegs, sociòlegs, economistes, filòsofs, etc., durant algun temps. No obstant això, existeix algun tipus d'acord general sobre les característiques bàsiques del desenvolupament en funció de l'òptica de la disciplina des de la qual s'observi. Aquests acords bàsics suggereixen que el desenvolupament implica canvis en un organisme que són "sistemàtics, organitzats i successius, i han de servir a la funció adaptativa, com per exemple, la supervivència" (Pascarella i Terenzini, 1991:16). Els canvis intrapersonals poden venir com a conseqüència de la maduració (o deteriorament) física, de les influències de l'entorn, o de la interacció de l'individu i l'entorn (Kitchener, 1982). Emmarcat en aquesta conceptualització, desenvolupament és una presumpció de 'creixement', o el potencial pel creixement, cap a la maduresa, cap a una major complexitat a través de la diferenciació i la integració. El desenvolupament també implica que el creixement ha de ser valorat i perseguit com una finalitat desitjable i educativa, potser com una finalitat moral (Perry, 1970).

El desenvolupament suposa la incorporació de quelcom nou a un sistema existent (Robertson, 1999). La integració d'aquesta novetat causa una transformació sistèmica i aconsegueix un nivell qualitativament més alt de funcionalitat. A mesura que s'integra la novetat, allò existent es transforma, però no es perd. Desenvolupament no és sinònim de substracció, reemplaçament o repressió d'allò existent anteriorment; desenvolupar implica crear un nou context en el qual allò existent es transforma mitjançant la integració d'un nou element crític.

Les perspectives de Robertson (1999) i Kugel (1993) consideren que el desenvolupament pot ocórrer de dues maneres: afegint o integrant una nova dimensió, o afegint o integrant novetat a dimensions ja existents.

"El desenvolupament es pot donar de dues maneres: a vegades com a resultat d'afegir-ne més al que ja existeix -com el que fa un ull de bou quan es fa més gran-, o a vegades creixent cap a quelcom diferent -com quan un ull de bou esdevé granota." (Kugel, 1993:315).

La metàfora central del model de Robertson (1999) descriu el desenvolupament des del punt de vista d'una figura geomètrica, en funció de les possibles dimensions que hi entren en joc: si una perspectiva inclou només una dimensió, començaria com una línia curta, que augmentaria en *longitud* -nord i sud, est i oest, o a dalt i a baix. Si la perspectiva afegeix una dimensió, la línia esdevindria la meitat d'un rectangle, que augmentaria en *àrea*. Si s'hi afegís una tercera dimensió, el rectangle es convertiria en tridimensional i s'expandiria en *volum*.

Els teòrics cognitivistes tenen molt clar que el desenvolupament és una progressió a través d'una *seqüència invariant d'estadis jeràrquicament ordenats*. Cada estadi nou incorpora i transforma les estructures dels estadis previs i prepara el camí per al nou estadi. Cada estadi ofereix un marc de referència qualitativament diferent a partir del qual es pot interaccionar amb el món. La seqüència de desenvolupament progressa de formes de pensar i funcionar més simples a formes més complexes i diferenciades. Es diu que els estadis finals de desenvolupament representen maneres de funcionar més apropiades en el sentit que inclouen l'adopció de múltiples punts de vista, major flexibilitat i empatia en el canvi de rols i major adequació en la tria d'estratègies de resolució de problemes (Oja, 1991).

Hi ha un acord general amb les actuals assumpcions de la *lifespan perspective* sobre el desenvolupament al llarg de la vida, la seva multidimensionalitat, multidireccionalitat, plasticitat, historicitat, multidisciplinarietat i contextualització (Pintrich, 1997; Sage, 1999):

1. El *desenvolupament es dona al llarg de la vida*. No atorguen especial importància a cap període particular, més aviat són de l'opinió que ocorren canvis significants en tots els períodes de la vida.
2. El desenvolupament pot ser tant *quantitatiu com qualitatiu*.
3. El desenvolupament és *multidimensional*, fruit de la combinació d'influències personals, biològiques i socials.
4. *El desenvolupament és multidireccional*. En tots els períodes de la vida el desenvolupament comporta guanys i pèrdues. Poden existir diferents models i trajectòries de desenvolupament, depenent de la dimensió de què es tracti i de l'individu. El desenvolupament no ha d'estar necessàriament dirigit cap a una fita.
5. *El desenvolupament és altament flexible*. Els psicòlegs de la *lifespan* reconeixen que la plasticitat varia entre els individus, és a dir, que algunes persones experimenten més circumstàncies diverses en la vida i algunes s'adapten més fàcilment als canvis que d'altres. Si bé la flexibilitat declina amb l'edat, el desenvolupament és, això no obstant, altament plàstic a totes les edats.
6. El desenvolupament està *determinat per molts factors*. Existeixen diferents causes del desenvolupament, incloent-hi les biològiques, socials, psicològiques, físiques i històriques. Es produeixen interaccions complexes entre aquests

factors de tal manera que els mateixos canvis en diferents subjectes podrien tenir diferents causes.

7. *El desenvolupament es dona en contextos múltiples i històricament diversos* i com a resultat de la combinació dels elements següents:
 - influències segons l'edat: són aquells fets que estan fortament relacionats amb l'edat (ex. pubertat, menopausa).
 - influències segons la història: reconeix aquells fets on el desenvolupament està afectat per eres històriques i fets dins de cada era (ex. epidèmies, guerres, avenços tècnics).
 - influències no normatives: fets irregulars que passen a un petit grup de persones i no segueixen una orientació previsible (ex. accidents de cotxe, casaments aplaçats).
8. Els individus són subjectes que construeixen i organitzen activament les seves pròpies històries personals. D'aquesta forma, el desenvolupament no només està en funció dels diferents esdeveniments pels quals passa, sinó d'un procés dialèctic entre els múltiples factors ambientals i la *construcció personal* que els subjectes fan d'aquests factors.
9. *El desenvolupament és multidisciplinari*: es dona en les diverses àrees, àmbits, disciplines.

Miller i Winston (1990) utilitzen les caracteritzacions següents per descriure el *desenvolupament psicosocial* (a Pascarella i Terenzini, 1991):

1. *És continu per naturalesa*, i la maduració normal comporta canvis evolutius, al marge de l'entorn, però de manera independent,
2. *És acumulatiu per naturalesa*, i les experiències de la vida el van marcant,
3. Progressa al llarg d'un continu d'un comportament *més simple a un de més complex*,
4. Tendeix a *seguir un ordre o moure's entre estadis*,
5. Queda reflectit en el desenvolupament de les *tasques*.

En síntesi, podem dir que desenvolupament s'empra per descriure processos ni estàtics ni uniformes, sinó caracteritzats per una maduresa, progressió o transformació d'idees, d'esdeveniments, de sistemes, de perspectives, de concepcions, de models. Podríem afirmar que es tracta de la progressió que es dona en passar d'estadis més prematurs o primerencs a estadis més tardans de creixement, d'organització, d'evolució, la qual cosa inclou una realització gradual de potencial, normalment acompanyat d'avenços en mida, complexitat, eficiència, etc. Suposa la integració d'una nova perspectiva, de manera que cada perspectiva successiva de desenvolupament conté les anteriors, si bé esdevenen menys dominants a mesura que es recontextualitzen a causa de la nova perspectiva.

Principals qüestions al voltant del concepte de desenvolupament

Les causes del desenvolupament han estat fruit de discussió i de qüestionament permanent entre filòsofs i psicòlegs al llarg de la història. Aquestes qüestions, ja eminents fins i tot abans que el camp de la psicologia emergís com a ciència, es concreten en els aspectes següents (Sage, 1999):

El desenvolupament és continu o discontinu?

Aquells que veuen el desenvolupament com a **continu** argumenten que ocorre *gradualment* (quantitativament), o sigui s'assumeix com un procés d'afegir gradualment més dels mateixos tipus d'habilitats i competències que ja existien (més del mateix). Per exemple, es pot inferir que el desenvolupament del llenguatge és un procés continu pel qual noves paraules s'afegeixen de forma gradual al repertori d'un individu.

Aquells que entenen el desenvolupament com a **discontinu** ho justifiquen dient que ocorre de *forma abrupta i en etapes* (qualitativament), o sigui s'assumeix com un procés pel qual les noves maneres de pensar, sentir i/o comportar-se emergeixen en moments concrets (estadis) de la vida. Les idees de Piaget sobre el desenvolupament cognitiu il·lustren aquesta visió de manera òbvia. Ell argumentava que els nens no són necessàriament menys intel·ligents que els adults (assumpció quantitativa del desenvolupament), sinó que pensen diferent. En diferents períodes de temps (definites en els quatre estadis), emergeixen noves habilitats cognitives que abans no existien.

El desenvolupament és progressiu o implica guanys i pèrdues?

Els qui veuen el desenvolupament com a **progressiu** sovint emfasitzen els primers anys del desenvolupament (la infantesa i l'adolescència) i justifiquen que els guanys defineixen el canvi en el desenvolupament.

Els qui creuen que el desenvolupament comporta **guanys i pèrdues** reconeixen tant els primers com els darrers anys del desenvolupament humà. A més, argumenten que el desenvolupament succeeix al llarg de tota la vida i que el desenvolupament és **ahora** obtenir guanys i pèrdues.

El desenvolupament és irreversible o flexible?

Aquells que el veuen com a **irreversible**, assumeixen que les experiències primeres afecten el desenvolupament posterior. Els qui entenen el desenvolupament com a **flexible**, assumeixen que els individus són adaptables.

El desenvolupament és normatiu o hi ha diferències individuals?

Aquells que consideren el desenvolupament **normatiu** assumeixen que (la majoria de) els individus es desenvolupen de forma similar. En aquest sentit, la seva recerca sovint s'encara a obtenir mitjanes de grup i patrons de desenvolupament. Aquells que assumeixen que hi ha **diferències individuals** en el desenvolupament argumenten que cal fer més èmfasi en el canvi individual que en el canvi grupal.

El desenvolupament és universal o contextual?

Aquells que consideren el desenvolupament **universal** assumeixen que es dona de manera similar en tots els contextos i cultures. Els qui l'entenen com a **contextual**, assumeixen que el desenvolupament difereix en funció del context i de la cultura. Per aquesta raó, la seva recerca sovint es dirigeix a trobar les influències (de l'ambient) en el desenvolupament.

El desenvolupament està influït per la natura o per l'entorn?

Aquells que creuen que el desenvolupament està influït per la **natura** assumeixen que existeixen unes predisposicions genètiques o tendències innates que hi influeixen. Per això la seva recerca se centra en l'individu.

Aquells que argumenten que el desenvolupament està influït per l'**entorn** (per exemple pares, amics, professors) centren la seva recerca en els contextos en els quals els individus es desenvolupen.

La resposta a totes aquestes qüestions es pot concretar de la manera següent:

- El desenvolupament és *tant continu com discontinu*; alguns aspectes són continus i d'altres, discontinus.
- Atès que es dona al llarg de la vida, el desenvolupament implica obtenir *alhora guanys i pèrdues*. No obstant això, estan d'acord que hi ha guanys més importants en els primers anys del desenvolupament que en els darrers.
- El desenvolupament és *flexible*; hi ha molta plasticitat en el desenvolupament al llarg de la vida, si bé n'hi ha més durant els primers anys del desenvolupament.
- Alguns aspectes són *normatius*, però existeixen i es reconeixen *les diferències individuals*. Malgrat que alguns psicòlegs encara centren les seves assumpcions en els patrons grupals, també s'identifiquen les diferències individuals i cada cop més hi ha més investigadors que donen suport aquesta idea.
- El desenvolupament està influït *tant per la natura com per l'entorn*, això no obstant, el debat sobre el grau d'influència de cadascú resta obert.

2.1.2. Aproximació al concepte de desenvolupament professional del docent

Les persones arriben a una professió amb una sèrie de percepcions, de sentiments, amb més o menys experiència i formació, amb una predisposició determinada, tots són elements que influeixen en les seves actituds i expectatives futures. El lloc de treball pot proporcionar a la persona els recursos apropiats per desenvolupar-se positivament o bé,

pot influir negativament en el seu comportament i desenvolupament de tasques de manera que s'estanqui o fins i tot retrocedeixi. L'entorn i el suport institucional es consideren factors clau per a un veritable desenvolupament professional.

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.

Els estudis empírics demostren de manera bastant clara que hi ha seqüències en el desenvolupament de la professió i que aquestes caracteritzen un nombre ampli de casos, però mai tota la població. Com observa Super (1962) hi ha persones que s'estabilitzen aviat, altres s'estabilitzen més tard i altres que mai no arriben a fer-ho; algunes s'estabilitzen només per desestabilitzar-se.

"El desenvolupament de la professió és, en conseqüència, un procés, en lloc de ser una sèrie successiva de fets puntuals. Per a algunes persones, aquest procés pot semblar lineal, però per la majoria hi ha avenços, regressions, punts sense sortida i canvis de direcció imprevedibles desencadenats per nous esdeveniments: en resum, discontinuïtats. El fet que puguin mostrar-se de manera convincent les seqüències típiques no hauria d'amagar el fet que hi ha persones que mai deixen d'explorar, o que mai no s'estabilitzen, o que s'estabilitzen per una raó psicològica: una consciència repentina, o un canvi d'interessos o valors. Les discontinuïtats poden donar-se també per forces extrínseques com ara 'fets no normatius', per exemple, accidents, esdeveniments polítics o crisis econòmiques." (Huberman et al., 2000:56).

Efectivament, les persones no segueixen les mateixes trajectòries ni els mateixos models professionals, però cada professió ha de saber establir quin tipus de desenvolupament serà el més adequat per aconseguir rendiment, efectivitat i eficiència professional en cadascuna.

Des del punt de vista del professor entenem el **desenvolupament professional docent** com una amalgama d'aprenentatges acumulats, fruit de la reconstrucció des de l'experiència, des del passat i que continuen en el present. Aquests aprenentatges s'obtenen a través d'una sèrie d'interaccions amb el context; el coneixement i desenvolupament del professor dependrà del tipus, varietat i seqüència particular d'aquestes interaccions. Les múltiples interaccions que poden ocórrer, la varietat de respostes i les seves possibles combinacions, donaran origen a històries de vida personals distintes i úniques.

El desenvolupament dels professors és diferent a qualsevol desenvolupament biològic, en el qual les etapes se succeeixen en un ordre natural determinat, els professors no tenen un ordre fixat. Els professors poden passar d'un estadi a un altre quan les preocupacions, les concepcions, les dinàmiques educatives de l'estadi en què es troben han disminuït, canviat o millorat, perquè han estat tractades àmpliament.

"Els professors, per la naturalesa de la seva professió, estan sotmesos a processos d'aprenentatge i desenvolupament constants. Són subjectes que aprenen i es desenvolupen professionalment mitjançant la incorporació i l'aprenentatge de noves

formes de pensar l'ensenyament i l'aprenentatge de continguts, procediments i actituds." (Marcelo, 1994a).

El desenvolupament del professor és un procés altament individual, cadascú segueix el seu propi ritme, per tant, no podem pensar en el col·lectiu de professors com en un col·lectiu homogeni, sinó que existeixen diferents nivells de maduresa personal i professional. És interessant conèixer aquestes variables quan s'avaluen activitats de formació, en tant que poden donar-nos informació vàlida per conèixer l'efecte dels programes que es desenvolupen.

Per Bell i Gilbert (1996/1999) el desenvolupament del docent es basa en els tres tipus d'evolució: el desenvolupament professional (cognitiu i funcional), el desenvolupament personal i el desenvolupament social (Figura 2-1). Implica que els professors desenvolupin creences i idees sobre el que significa ser professor, el procés d'ensenyament i aprenentatge, i el mateix desenvolupament docent.

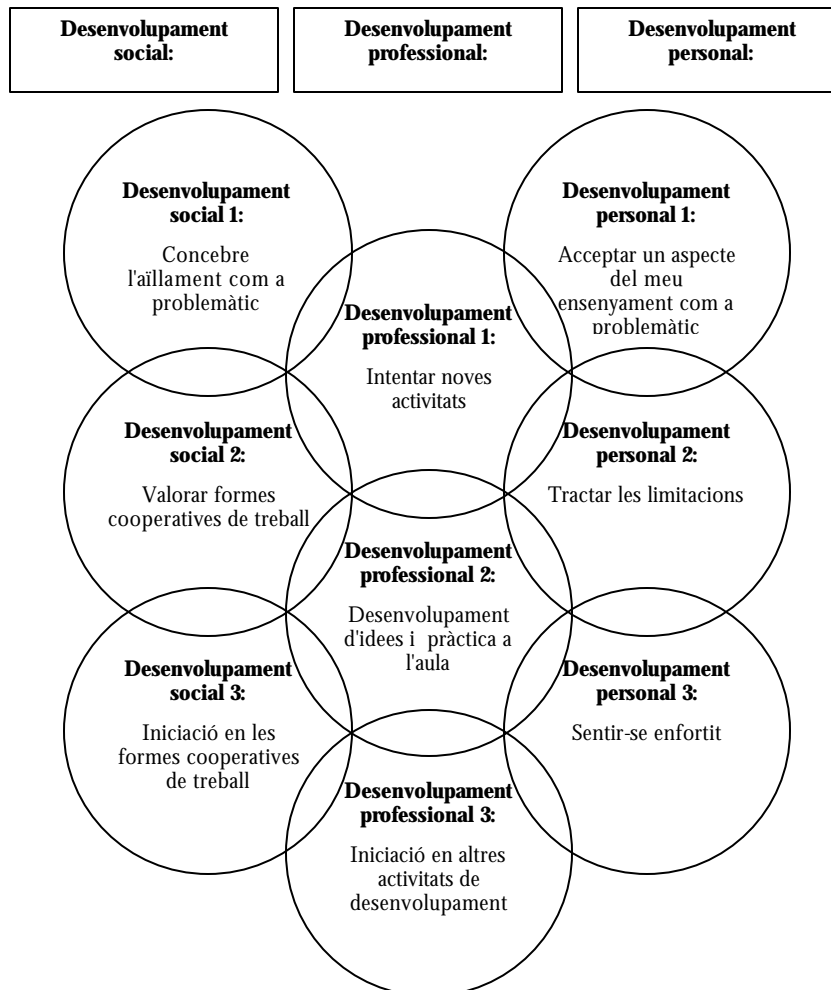


Figura 2-1. Un model de desenvolupament docent (Bell i Gilbert, 1996/1999)

El **desenvolupament personal** implica afrontar els sentiments derivats del procés de canvi, del fet de ser un professor i de l'educació científica. El **desenvolupament professional** (cognitiu i funcional) comporta canviar conceptes i creences sobre l'educació científica i canviar les activitats d'ensenyament. El **desenvolupament social** comporta treballar i relacionar-se amb altres professors i companys d'una manera diferent. Tots tres són aspectes interactius i interdependents, el desenvolupament d'un aspecte no s'esdevé sense el desenvolupament dels altres, i el recolzament i la reflexió són considerats instruments útils per al seu propi desenvolupament.

El desenvolupament personal es considera un factor essencial del desenvolupament docent perquè el ritme de desenvolupament personal influeix en el ritme de desenvolupament professional. Les experiències d'aprenentatge ajuden els professors a evolucionar professionalment, però el desenvolupament personal no pot facilitar-se tan senzillament perquè està influït per elements externs al treball professional i a l'ensenyament del professor.

Hi ha autors que limiten el terme desenvolupament personal al desenvolupament afectiu, però Bell i Gilbert consideren aquestes limitacions com a culturals, perquè la superació de dificultats suposa un procés individual i afectiu que s'aconsegueix amb el suport dels companys.

Pel que fa al desenvolupament social, aquest té relació amb la comunicació i la interacció socials entre els professors. El desenvolupament de noves maneres de treballar i relacionar-se amb els companys i estudiants de qui reben suport i retroalimentació, contribueixen al desenvolupament social. La vertadera evolució social es propicia amb mètodes de treball cooperatiu que sorgeixen de la valoració dels professors com a instruments per aconseguir el seu propi desenvolupament i el dels altres.

El desenvolupament social contribueix al desenvolupament docent quan es dóna l'oportunitat als professors de parlar els uns amb els altres sobre el que estan portant a terme a classe. L'ús compartit d'anècdotes és quelcom que no pot ser descuidat. La classe també pot ser una font de desenvolupament docent en tant que els estudiants aporten una font de retroalimentació i suport constant a les activitats i perfeccionament del professor.

A part de la visió de Bell i Gilbert hi ha altres opinions que també segueixen aquesta direcció. Escudero (1998) creu que el desenvolupament professional hauria d'integrar: a) els processos de desenvolupament personal, b) els contextos grupals col·legiats on s'exerceix la professió, i c) els entorns contextuais del coneixement professional i els recursos de facilitació per accedir al coneixement.

2.1.3. Etapes i transicions en el desenvolupament docent del professor universitari

Partim del supòsit que de la mateixa manera que la sofisticació de les concepcions del coneixement dels estudiants universitaris i les seves competències es

desenvolupen en estadis (Perry, 1970), també ho fan les concepcions, destreses, estil docent i pràctica educativa dels professors. Conèixer els estadis de creixement dels professors ens permet suggerir maneres de guiar aquest creixement i, per tant, millorar la seva actuació a l'aula.

Les etapes de desenvolupament docent estan condicionades pel ritme de desenvolupament professional i per les experiències d'aprenentatge del professor. Les etapes de desenvolupament de la majoria de professors universitaris es diferencien no pel mètode o estratègia utilitzada, sinó per la seva forma incommensurable de veure la docència i practicar-la. Així, l'estudi i la reflexió sobre les etapes per les quals passa un professor ofereix inequívocament un marc de referència de les concepcions dels professors sobre la seva docència. De fet, la progressió a través dels diferents estadis de desenvolupament té una relació directa amb les perspectives docents i amb les concepcions de docència de Prosser i Trigwell (1999): enfocament superficial centrat en el subjecte i la transmissió de coneixement; i enfocament profund centrat en l'estudiant i el seu procés d'aprenentatge.

En general els professors són inconscients de les assumpcions de l'estadi de desenvolupament en què es troben. La transició entre estadis apareix com un procés natural en el seu desenvolupament professional. Quan la urgència de les preocupacions de l'estadi en el qual es troben disminueix, perquè aquestes preocupacions deixen de ser-ho i ja han estat superades, perquè les concepcions ja han estat assumides o canviades, perquè les dinàmiques han estat millorades o suplantades, comencen les inquietuds d'un altre estadi. Com a conseqüència, emergeixen com a més importants altres aspectes de la docència. Semblaria natural anar progressant cap a estadis superiors o més complexos, però no totes les persones ni tots els professors evolucionen fins als estadis de desenvolupament desitjats.

La transició suposa una ruptura o rebuig de les concepcions d'una etapa. És el complement que trenca la tradició a la qual està lligada l'activitat de l'etapa. Pot suposar una revolució interna per a la persona d'una teoria abans reconeguda, per adoptar-ne una altra que si bé no és incompatible, serà diferent. Aquesta revolució produeix un canvi en les assumpcions disponibles per a l'anàlisi de la docència i en les normes per les quals la persona determinava què havia de considerar-se com a situació admissible o il·legítima. Els canvis sempre van acompanyats de controvèrsies i disconformitat.

L'assimilació de la nova etapa requereix la reconstrucció de la concepció anterior i la revaluació dels fets anteriors; un procés intrínsecament revolucionari que mai no té lloc de la nit al dia (Kuhn, 1990).

"Cal reconèixer, a més, com de limitat pot ésser un paradigma quant a abast i precisió en el moment de la seva primera aparició. Els paradigmes obtenen el seu estatus com a tals, perquè tenen més èxit que els seus competidors per resoldre uns quants problemes que el grup de professionals ha arribat a reconèixer com a aguts. No obstant això, el fet de tenir més èxit no vol dir que tingui un èxit complet en la resolució d'un problema determinat o que doni resultats suficientment satisfactoris amb un nombre considerable de problemes. L'èxit d'un paradigma és, al principi, en

gran part, una promesa d'èxit discernible en exemples seleccionats i sovint incomplets." (Kuhn, 1990:51-52).

Un nou estadi sorgeix amb confiança i això resulta essencial per al seu desenvolupament. Enfocar l'atenció sobre una situació nova, obliga a la persona a investigar-hi alguna part de manera detallada i profunda. Els canvis tant poden ser grans com petits, ràpids o lents, afectar només algunes àrees o algunes persones (en el cas que es doni la mateixa formació a tots els docents, el canvi no arriba a tots de la mateixa manera), i per a algunes, fins i tot el descobriment d'un fenomen nou i inesperat pot ser revolucionari. Respecte la formació, fins i tot les persones que es troben en el mateix camp o altres camps estretament relacionats i que comencen estudiant de les mateixes fonts poden, en el decurs de la seva especialització professional, adquirir enfocaments molt diferents.

Per Kuhn (1990), **les transicions converteixen les suposicions en expectatives**. La decisió d'emplear un determinat instrument, mètode o estratègia i utilitzar-lo d'una forma particular, comporta una suposició de que només es presentaran certs tipus de circumstàncies. Hi ha expectatives tant instrumentals com teòriques al voltant d'aquesta suposició.

Les característiques comunes a les transicions són una percepció prèvia d'anomalia, una aparició gradual i simultània del reconeixement tant conceptual com d'observació (quan allò inicialment anòmal es converteix en previst) i el canvi consegüent dels procediments, sovint acompanyats per resistència. La novetat, segons Kuhn "sorgeix només dificultosament, manifestada per la resistència." (1990:111).

El model de transicions de Bridges (a Robertson, 1999) identifica tres fases en el transcurs de les transicions humanes en la societat contemporània: a) els finals, b) les zones neutrals i c) els nous començaments. Paradoxalment, el començament de les transicions es caracteritzen pels finals; període durant el qual la persona reconeix que la manera de ser (de fer, d'ensenyar, de sentir) ja no li funciona. Segons Bridges, al període final el segueix una zona neutral, un període desorientat, a vegades experimental, en el qual la persona no té un marc de referència acceptable ni un de nou per reemplaçar. El nou començament que finalment arriba significa l'emergència de la nova perspectiva i la necessitat d'integrar aquest nou marc de referència en la persona i el seu món.

Les crisis són una condició prèvia i necessària per al naixement de noves teories. Les crisis debiliten els estereotips i simultàniament proporcionen les dades addicionals necessàries per un canvi fonamental de concepció. Perquè canviï la concepció d'una persona sobre la docència, cal que la concepció prèvia entri en crisi, si no serà difícil progressar. Però per als professors aquesta tasca és probablement el repte més difícil de la seva professió: encara quan puguin començar a perdre la seva fe i a continuació prendre en consideració altres alternatives, no renunciïn a la concepció anterior que els ha conduït a la crisi. La decisió de rebutjar un estadi és sempre simultània a la decisió d'acceptar l'altre, i el judici que condueix a aquesta decisió involucra la comparació entre totes dues.

"La transició d'una concepció en crisi a una altra de nova de la qual pugui sorgir una nova tradició està lluny de ser un procés d'acumulació al que s'arribi per mitjà d'una articulació o una ampliació de l'antiga concepció. És, més aviat, una reconstrucció de la concepció, a partir de nous fonaments, reconstrucció que canvia algunes de les generalitzacions teòriques més elementals, com també alguns mètodes, procediments i aplicacions." (Kuhn, 1990:139).

Les etapes són difícils d'acotar ja que poden haver-hi transicions llargues entre etapes la qual cosa contribueix a la coexistència d'aspectes d'ambues durant un llarg període de temps. En altres paraules, durant el període de transició pot haver-hi una coincidència entre els problemes que poden resoldre's amb l'ajuda de totes dues concepcions, l'antiga i la nova; però hi haurà també una diferència.

Kuhn afegeix el següent:

"[...] gairebé sempre els homes que realitzen invents fonamentals d'un nou paradigma han estat molt joves o molt novells en el camp del paradigma que canvien... Es tracta d'homes que, en no estar compromesos amb les regles tradicionals de la ciència normal perquè tenen poca pràctica anterior, tenen moltes probabilitats de veure que aquestes regles no defineixen ja un joc que pugui continuar endavant i de concebir un altre conjunt que pugui reemplaçar-les." (1990:146).

De fet, els professors novells, amb menys experiència pràctica i menys compromís amb teories tradicionals, tenen moltes probabilitats de canviar de concepció i, per tant, de progressar cap a un nou estadi de desenvolupament de manera més ràpida. Confirma l'asserció que hi ha guanys més importants en els primers anys del desenvolupament (en aquest cas professional i docent) que en els darrers.

A això s'afegeix que els adults són més responsables del seu aprenentatge quan es troben en una transició d'un estadi a un altre. "Les transicions més importants probablement *responguin millor a experiències d'aprenentatge que ofereixen temps a l'individu per explorar els significats i valors personals i transformar aquests en significats i valors més lligats a la realitat actual*" (Brundage i MacKeracher, a Christensen et al, 1983). Això implica que en els períodes d'estabilitat, els adults aprenen millor quan el contingut es relaciona amb les tasques del moment i pot ser consolidat amb el coneixement, destreses i actituds també del moment.

Una persona experimenta diferents transicions paradigmàtiques "o aprenentatges transformacionals" (Robertson, 1999) en funció de la seva visió i conviccions sobre la docència. Una transició en les perspectives docents del professor pot ser experimentada com a ostensible o mínimament perceptible segons la importància que atribueixi a la seva docència.

En síntesi, a part de Freud, Piaget, Erikson, Loevinger, Kohlberg, que han promogut perspectives psicològiques de desenvolupament basades en marcats estadis, la majoria de teòrics prefereixen una perspectiva gradual al desenvolupament i parlen de "fases" o "transicions", en lloc d'estadis. Les transicions són episodis de desenvolupament no acumulatiu en què una antiga perspectiva és reemplaçada,

completament o en part, per una altra de nova i incompatible. S'inicien amb un sentiment creixent que una concepció o perspectiva existent ha deixat de funcionar adequadament en l'exploració d'un aspecte de la naturalesa cap al qual la mateixa concepció prèviament havia mostrat el camí. Aquest sentiment de mal funcionament que pot conduir a la transició (crisi) és un requisit previ per fer el pas endavant (Erikson, 1981).

2.1.4. Desenvolupament docent i canvi

Els canvis socials, econòmics i tecnològics actuen com a renovadors de l'activitat acadèmica i investigadora de la universitat i li exigeixen reconsiderar-ne contínuament els objectius, l'estructura organitzativa i el sistema de relacions. No obstant això, la universitat assumeix certs processos de canvi d'una manera més positiva, als quals es pot adaptar i donar una resposta immediata, i d'altres que li comporten certes dificultats i resistències.

Nordvall (1982) recull una sèrie de factors explicatius de la dificultat a l'hora d'adoptar processos d'innovació (a Fernández i Maiques, 1999):

- Les universitats són organitzacions tancades i molt poc receptives a incorporar iniciatives i suggeriments del seu entorn. Aquesta resistència al canvi és un fet natural en tots els sistemes com una manera de preservar la identitat.
- La cultura de l'organització condiciona la manera d'actuar de les persones. Canviar una organització exigeix, per tant, canviar la cultura de les persones. Si ambdues discrepen, la innovació és una utopia.
- Els canvis els promouen les persones. Mentre no s'aconsegueixi un grup significatiu de persones que manifesten una actitud favorable a la innovació, aquesta serà entesa com una cosa poc creïble.
- A més de la cultura, hi ha altres problemes relatius a l'estructura de les organitzacions universitàries que també condicionen els processos d'innovació. Les subunitats (principalment els departaments) tenen les seves pròpies fites, diferents les unes de les altres; això dificulta l'exercici de la seva funció d'agents interns de canvi. En realitat, és difícil parlar d'una cultura universitària, seria més correcte parlar de les múltiples cultures que conviuen en el si de la universitat.
- Un altre problema és la delimitació del concepte d'innovació. Hom acostuma a relacionar-lo amb la investigació científica; això provoca escepticisme quan la investigació no té una repercussió clara en la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge.
- Són molts els factors que influeixen en les innovacions, per la qual cosa cal analitzar tots els elements presents en la cultura universitària a fi de dissenyar estratègies apropiades. Entre aquests, cal remarcar les resistències dels professors a adoptar nous models de treball en la seva pràctica docent, la investigació constitueix l'ocupació a la qual dediquen més temps.

Si analitzem les innovacions endegades des de la universitat dirigides a millorar la qualitat docent podem percebre que fins ara aquestes s'han centrat principalment en un aspecte: el professor individual. Aquest èmfasi, manifest en els manuals o guies docents, cursos de didàctica universitària o projectes d'innovació docent, el veuen com a essencial les institucions d'educació superior quan consideren avaluar l'actitud docent i motivar el professorat perquè ensenyi millor.

Però aquesta és una visió massa estreta de la realitat. La millora docent requereix intervenció a diferents nivells de la institució universitària; el nivell del professor individual és un important punt de referència, però no l'únic. Encara que treballi molt sovint de manera aïllada, no hi ha professor que treballi sol. Molts canvis benintencionats poden caure en el desencís per l'apatia o gelosia de companys de departament, i crear conflicte, frustració i regressió respecte d'estils que tradicionalment han funcionat. Per tant, cal que el canvi s'observi de manera global, i que tot programa de desenvolupament professional que vagi dirigit al canvi i a la millora ho atengui i consideri.

Per això, els organitzadors dels programes de formació necessiten tenir una visió sistèmica del canvi i adaptar constantment el seu comportament a mesura que el canvi progressa. Necessiten estar en contacte continu amb el progrés dels individus en el context de tota l'organització que dona suport al canvi. Han de ser capaços de valorar i revalorar l'estat del procés de canvi i d'oferir ajuda i suport amb la informació més recent. També han d'estar assabentats de l'efecte que el canvi en una part del sistema té en les altres parts del sistema.

Podem constatar com la paraula canvi apareix cada vegada més en el discurs educatiu. Es creu que les institucions educatives han de canviar per aproximar-se més a la realitat social i cultural, que les pràctiques a l'aula han de ser més congruents amb la realitat professional... sembla que existeix un consens sobre la necessitat de canvi, encara que no s'acaba de configurar la direcció que ha d'emprendre.

El canvi descriu les alteracions que es donen al llarg del temps en les característiques cognitives i afectives dels professors. El canvi comporta modificacions, transformacions, variacions que no són seqüencials ni progressives. Poden ser quantitatives o qualitatives però, a diferència del desenvolupament, el canvi no implica una direccionalitat sinó que pot portar tant a una progressió com a una regressió.

Les persones són les instigadores del canvi. Perquè aquestes canviï n cal promoure accions que motivin el seu desenvolupament professional i que es vagin desenvolupant gradualment, mesurant els pros i els contres i saborejant els èxits. En l'àmbit docent, qualsevol tipus de canvi depèn en gran mesura dels professors. Concretament, els processos de canvi han de procurar afectar la dimensió personal del professor (Fullan, 1990; Loucks-Horsley i Stiegelbauer, 1991; Sikes, 1992; Rodrigo, Rodríguez i Marrero, 1993) o la teoria implícita o subjectiva dels professors.

Concretament, Rodrigo, Rodríguez i Marrero (1993) han analitzat les teories subjectives que expliquen el component psicològic i personal dels processos de canvi i conclouen el següent:

- El professor és un 'subjecte epistemològic' capaç de generar i contrastar teories sobre la seva pròpia pràctica;
- Aquestes teories són una agregació d'aspectes cognitius (coneixements, pensaments, finalitats, plans, expectatives, creences) que determinen i dirigeixen els processos i accions de presa de decisions;
- Hi ha algun paral·lelisme entre les teories científiques i les teories subjectives (supòsits de racionalitat i reflexivitat, de validesa, de lògica inferencial) que hi estableix una igualtat funcional;
- La teoria subjectiva d'un professor es representa i s'aplica normalment d'una manera implícita, però es pot fer explícita a través de diferents formes de representació (verbal, gràfica, pictòrica), aplicant-hi una varietat de tècniques de reconstrucció.

Per tant, els processos de canvi han de pretendre afectar la teoria implícita o subjectiva del professor, han de tenir impacte en les creences i els valors dels professors (Sikes, 1992), a més de buscar canvis més visibles a través de conductes.

Per això, la gestió del canvi no és fàcil. Fullan (1990) també recorda que cal tenir en compte que els processos d'aprenentatge són personals i causen ansietat als individus que treballen en les organitzacions.

A la pregunta sobre si els canvis resistents en les perspectives d'ensenyament dels professors provenen de pensar de manera diferent sobre la docència, o d'actuar de manera diferent, la resposta és que tant pensar com fer estan implicats i es reforcen l'un a l'altre, però que es fa difícil calcular què hi va en primer lloc.

"Un professor no està massa convençut si l'avaluació per portafolis pot funcionar per la seva assignatura, però pensa que és una bona idea i ho vol provar, almenys una vegada. Troba que funciona, ja no és tant escèptic al respecte. Pregunta, per què funciona? Comença a veure que els estudiants realment estan aprenent coses que no hagués anticipat... i té lloc la reacció en cadena. El que ha estat primer, l'acció o el pensament, esdevé difícil de destriar." (Biggs, 2000:231).

Això és perquè per Biggs (2000) l'aprenentatge en l'acció és probable que porti a un canvi de perspectiva, però l'aprenentatge en l'acció implica també un canvi de comportament.

Per Fullan (1990), qualsevol innovació comporta inevitablement l'ús de materials curriculars diferents dels emprats habitualment. Com a conseqüència d'això, es pot produir un canvi més gran o més petit en la seva pràctica docent a escala del mètode, destreses, conductes, estils... la qual cosa pot portar a una modificació de les seves creences o concepcions.

Guskey (1986, a Marcelo, 1996) creu que la millora de la docència ha de venir després d'intenses campanyes educatives, destinades a fer pensar la gent. Quan el seu comportament es veu forçat a canviar, la gent comença a pensar que potser és una

bona idea fer-ho de manera diferent. D'acord amb això, Guskey suggereix que els formadors canviïn primer les pràctiques docents, i els seus pensaments seguiran després, i això mantindrà el canvi.

El model de canvi de professor que proposa Guskey parteix del principi que les creences i actituds dels professors es modifiquen només en la mesura que els docents percebin resultats positius en l'aprenentatge dels seus alumnes (Figura 2-2).

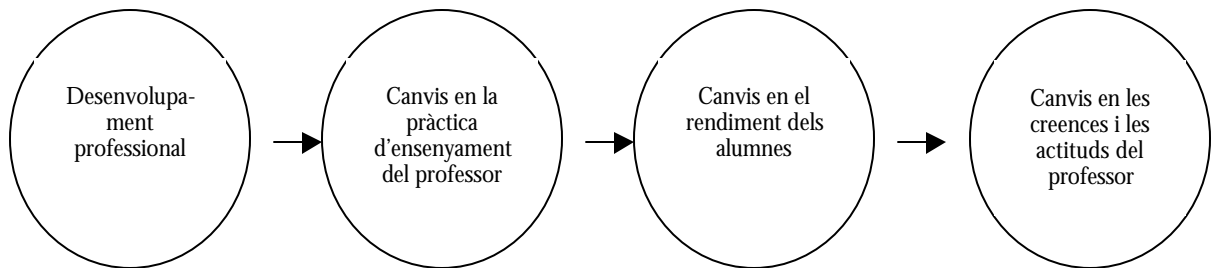


Figura 2-2. Model de canvi del professor (Guskey, 1986; a Marcelo, 1996)

Per a aquest, és difícil que un professor incorpori innovacions en el seu repertori docent si no hi ha una modificació i uns resultats positius en els aprenentatges dels alumnes. Per tant, hi ha d'haver una millora, la qual no vol dir només millors resultats en l'aprenentatge o rendiment, sinó que també pot donar-se una millora en la motivació, participació, actitud cap a l'escola, etc. Per Marcelo (1996), l'evidència de millora (canvi positiu en el resultat d'aprenentatge dels alumnes) generalment precedeix a un canvi significatiu en les creences i actituds de la majoria de professors.

També hi estan d'acord Putnam i Borko (2000): perquè els professors adoptin nous tipus d'instrucció, el seu coneixement i les seves creences han de convertir-se en els objectius d'aquest canvi. Al mateix temps, el coneixement i les creences són importants influències o determinants d'aquest canvi i serveixin de filtres crítics del contingut i de la forma del que aprenen els professors.

Guskey parteix de la idea que les propostes de canvi o millora han de ser explicades als professors de manera clara perquè entenguin que és un procés simple i el puguin portar a terme. Els professors poden modificar la seva conducta docent sense estar totalment convençuts que allò que estan fent repercuteixi positivament en els alumnes, però han de veure que es tracta de canvis petits. Així, en observar el funcionament en la seva pròpia pràctica, o en la d'altres, es decideixen a entomar-los o rebutjar-los.

Per Hargraves (1995) la pràctica també canvia abans que les creences i, perquè hi hagi canvi, cal que hi hagi conflicte. Marcelo (1996) hi coincideix i afegeix que en aquells canvis que suposen assumir riscos, inseguretats (almenys temporals) d'ordre, de disciplina i de rendiment dels estudiants, els professors necessiten més informació i temps per decidir-se a introduir-los.

Kember (1998), en canvi, pensa que el primer pas és canviar la visió que tenen els professors de la docència; després es tornaran més receptius per adoptar *tècniques* que s'adiran més a la seva visió. Creu que la formació del professorat no hauria de portar-se a terme de la manera que es fa habitualment, amb professors participant en tallers a fi de canviar el seu comportament. Opina que si els professors realment no creuen en una nova manera d'ensenyar, simplement continuaran fent el que feien abans, un cop l'entusiasme postcurs hagi desaparegut. Canviar la manera de pensar no és senzill, però Kember cita evidències que aquesta 'transformació' té lloc com a resultat dels cicles de l'aprenentatge en l'acció: pla-reflexió-canvi-reflexió.

Prosser i Trigwell (1998) també emfasitzen el pensament dels professors en els seus principis de desenvolupament acadèmic: en concret, que les maneres de pensar estan interconnectades amb les concepcions o visions de la docència. Diuen que els professors necessiten:

1. Prendre consciència de la manera en què conceben l'aprenentatge i l'ensenyament de les assignatures que ensenyen.
2. Examinar acuradament el context en el qual estan ensenyant i prendre consciència de com el context té relació amb la manera que tenen d'ensenyar, o l'afecta.
3. Prendre consciència i buscar comprendre com els seus estudiants perceben la situació d'aprenentatge i d'ensenyament;
4. Revisar contínuament, ajustar i desenvolupar la seva docència en funció del desenvolupament de la seva presa de consciència.

Al meu parer, hi ha professors que primer canvien les seves pràctiques docents, el seu comportament a l'aula, potser també els materials curriculars, entomen innovacions didàctiques, proven ... i al final acaben canviant les seves creences o teories implícites. Però també hi ha professors que després d'una activitat formativa que hagi creat algun tipus de conflicte cognitiu respecte de la seva manera d'impartir la docència (estem d'acord amb Hardgraves), arriben a qüestionar-se les pròpies concepcions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge i, per tant, aconsegueixen canviar-les. Pensem que per introduir canvis significatius per millorar la pràctica docent cal un procés de reflexió que porti a un canvi de concepció o perfeccionament de la teoria implícita i aquest és un procés lent, que es desenvolupa per fases. Després la posta en pràctica de la teoria ajudarà a comprovar si el canvi porta realment a resultats satisfactoris. Tant si els canvis en la docència són positius com si són negatius, el canvi es dona de manera contínua, per la qual cosa podem afirmar que la docència és un acte evolutiu que constantment canvia.

Marcelo (1987) respecte d'això, explicita l'assumpció que el professor és un constructivista, que processa informació, pren decisions, genera coneixement pràctic, posseeix creences, rutines, etc., que influeixen en la seva activitat professional. El professor no compleix ordres d'experts sinó que construeix i perfecciona el seu coneixement i la seva pràctica docent mitjançant la pròpia experiència i reflexió diàries.

El desenvolupament del CBAM s'ha basat en múltiples experiències amb innovacions a institucions educatives i d'aquestes han derivat un conjunt de principis respecte del canvi (Louks-Horsley i Stiegelbauer, 1991):

1. *El canvi és un procés, no pas un esdeveniment.* Tot sovint els gestors de polítiques, administradors, fins i tot docents assumeixen que el canvi resulta d'un mandat, d'un requisit administratiu, de l'adopció de nou currícula o d'un procés revisat. Assumeixen que el professor posarà immediatament en pràctica la innovació, però en realitat, el canvi necessita temps i només s'acompleix en estadis.
2. *Atès que l'individu és el principal responsable del procés de canvi, les seves necessitats han de ser el centre d'atenció i s'ha de dissenyar com atendre-les per facilitar el canvi.* Altres models observen l'organització com la principal unitat d'intervenció; això no obstant, el CBAM emfatitza el treball amb individus durant la seva implicació en la innovació. El CBAM manté fermament la convicció que les organitzacions no canvien fins que els seus individus no canvien.
3. *El canvi és una experiència estrictament personal.* La dimensió personal és sovint més important per a l'èxit o fracàs d'un esforç de canvi que la dimensió tecnològica. Des del moment que el canvi està fet per individus, totes les satisfaccions personals, frustracions, preocupacions, motivacions i percepcions contribueixen a l'èxit o fracàs d'una iniciativa de canvi.
4. *El procés de canvi és evolutiu.* Els individus involucrats en canvi passen per un seguit d'estadis en les seves percepcions i sentiments sobre una innovació, a més de les seves destreses i sofisticació en utilitzar la innovació.
5. *Programes de formació ben dissenyats resulten a partir una bona reflexió diagnosticoprescriptiva.* Molt sovint, els programes de formació satisfan les necessitats dels organitzadors i no dels participants. Els programes de formació rellevants només poden ser planificats si els formadors diagnostiquen en quin moment del procés de canvi es troben els seus participants i dissenyen activitats que resolguin les seves necessitats expressades.
6. *Els organitzadors dels programes de formació necessiten tenir una visió sistèmica del canvi i adaptar constantment el seu comportament a mesura que el canvi progressa.* Necessiten estar en contacte continu amb el progrés dels individus en el context de tota l'organització que dona suport al canvi. Han de ser capaços de valorar i revalorar l'estat del procés de canvi i d'oferir ajuda i suport amb la informació més recent. També han d'estar assabentats de l'efecte que el canvi, en una part del sistema, té en les altres parts del sistema.

Sembla que hi ha coincidència, doncs, que cal veure resultats visibles en les actituds i creences del professor per comprendre que s'ha produït un canvi.

La simple i enginyosa faula de Johnson (2000) "Qui s'ha emportat el meu formatge?" ens ensenya que tot canvia i que les fórmules que serviren en el seu moment poden quedar obsoletes: "*si no canvies, et pots extingir*" (p. 51). El llibre ofereix algunes recomanacions per canviar, aplicables també als docents universitaris:

- Si un es manté en vetlla davant el que pot ocórrer i anticipa el canvi, aquest no l'enxamparà per sorpresa. Confiar en l'instint bàsic per percebre quan es produirà el canvi ajuda a estar preparat per adaptar-s'hi.

- Quan un se sent millor és quan avança. Els temors empitjoren les coses, un s'ha de deixar portar i confiar en el que s'esdevindrà, encara que no es conegui exactament. Cal respectar alguns temors, però la majoria són irracionals i impedeixen canviar.
- Pot semblar que un canvi ha de portar a quelcom pitjor, però pot portar a quelcom millor. Cal pensar en el que es pot guanyar, no detendre's a pensar en el que s'ha perdut. Quan s'aconsegueix el que es vol, quan s'hi ha arribat, hom es pregunta per què no ho havia fet abans.
- Un se sent feliç pel simple fet de no permetre que la por dictamini les seves decisions. Això dóna noves forces. Trobar el que es necessita només és qüestió de temps. El simple fet de mirar endavant ja resulta estimulants.
- És natural que el canvi es produeixi contínuament, tant si un l'espera com si no. El canvi només pot sorprendre si un no l'espera ni hi compta.
- Les noves conviccions afavoreixen l'adopció de nous comportaments. **En canviar les conviccions també es canvia la pràctica.**
- Un pot estar convençut que un canvi li farà mal i s'hi resisteix, o bé pot creure que el canvi l'ajudarà i aleshores l'accepta. Tot depèn del que un prefereixi creure. El major inhibidor del canvi es troba dins d'un mateix i res no pot millorar mentre no canvi i un mateix.
- Observar aviat els petits canvis contribueix a adaptar-se als canvis grans que vindran. Un s'ha de desprendre del passat i adaptar-se amb efectivitat al present.
- Un comença a canviar quan aprèn a riure's de si mateix i de tot el que fa malament. S'aprèn dels errors, aquests s'han d'utilitzar per planificar el futur. Cal estar atent per detectar quan comencen els petits canvis i estar millor preparat pel gran canvi que pot arribar a produir-se.
- Cal adaptar-s'hi amb rapidesa, ja que si un no s'hi adapta a temps, és molt possible que ja no pugui fer-ho.
- Cadascú ha de trobar el seu propi camí, anar més enllà de les seves pròpies comoditats i temors. Ningú no ho pot fer per una altra persona, ni convèncer-la. S'ha de comprendre l'avantatge de canviar per un mateix.
- Cal desfer-se de comportaments que provoquen una mala relació i passar a una millor manera de pensar i actuar. Repetir el mateix comportament només comporta obtenir els mateixos resultats. No cal canviar el treball però sí la manera de fer-lo. Les actituds passives es transmeten.
- Un canvi imposat desperta oposició. La gent no vol canviar perquè està convençuda que el canvi serà dolent per a tots.
- És millor conèixer les alternatives que quedar-se aï llat. Cal mirar endavant i prestar atenció al que succeeix al voltant teu.
- Un no se n'adona que necessita canviar fins que allò que té no li funciona i aleshores es massa tard. És molt millor iniciar el canvi quan encara es pot, en lloc de tractar de reaccionar i adaptar-s'hi una vegada que ha passat.

- Les organitzacions han de donar seguretat a la gent i eines per al canvi. Una organització només canvia quan hi ha suficients persones disposades a canviar.

Quan els canvis comporten riscos i inseguretat, els professors són reticents al canvi, aleshores es creen **resistències**. Això succeeix quan els canvis són complexos i conceptuals. Algunes resistències al canvi tenen a veure amb la manca d'informació, la manca de coneixement científic, la manca de suport en la implantació de la innovació, els limitats beneficis, l'excés de càrrega respecte els beneficis, les dificultats inherents al propi sistema (normativa), la manca de recursos (materials, econòmics, espais) i la manca de temps (Rivas Navarro, 1987, a Marcelo, 1996).

En síntesi, perquè hi hagi desenvolupament docent cal que hi hagi:

- Oportunitats per posar en pràctica els nous coneixements, seguits d'una examinació i reflexió sobre aquestes experiències a seminaris i conferències, i mitjançant la introspecció.
- Oportunitats per provar rols i responsabilitats més complexes amb èmfasi en l'aprenentatge, per poder entendre la perspectiva dels altres
- Constant supervisió, assessorament, consulta entre professors.
- Provisió d'un entorn que doni suport en els moments de conflictes cognitius en l'adquisició de coneixement nou.

2.1.5. Desenvolupament docent i bona docència

Els docents que es troben en estadis més desenvolupats es comporten de manera més efectiva? Són millors els estadis superiors de desenvolupament? La temptació d'associar 'més desenvolupat' amb 'millor' sembla ser difícil de resistir i, a excepció de Loevinger (1982), que afirma que funcionar en l'estadi més desenvolupat no és equivalent de bon 'afinament' o salut mental positiva, la majoria de teories mantenen l'assumpció que desenvolupament és un procés de creixement cap a la **maduresa**.

També, des del punt de vista del desenvolupament del professorat, la tendència d'aquests models és presentar l'evolució del professorat com a persones adultes cap a nivells cada cop majors de maduresa. Per Joyce i Weil (a Leithwood, 1990), l'expertesa augmenta a mesura que el docent adquireix majors destreses en l'aplicació d'un model docent donat i mentre augmenta el domini d'un major nombre de models. Paral·lelament al desenvolupament del docent, el criteri utilitzat per la tria del model es basa més en criteris defensables i en el diagnòstic de les necessitats d'aprenentatge dels estudiants

Per Pickle (1985), la maduresa s'aconsegueix mitjançant un procés d'evolució des d'una concepció tècnica i instrumental del coneixement fins a una concepció més científica o filosòfica; des d'una preocupació per la supervivència i la imitació de les autoritats, cap a una major comprensió de si mateix i dels altres, així com cap al desenvolupament d'un estil personal (a Marcelo, 1994a).

Per als teòrics del desenvolupament conceptual, la seqüència de desenvolupament també progressa des de formes de pensar i funcionar més simples a més complexes. Concretament, el desenvolupament humà, el desenvolupament de la personalitat i el del caràcter són el resultat de canvis ordenats en les estructures cognitives, interpersonal i emocionals. El desenvolupament inclou la progressió a través de seqüències invariants d'estadis jeràrquicament organitzats. Cada nou estadi incorpora i transforma les estructures dels estadis previs i prepara el terreny per al nou estadi. Cada estadi ofereix un marc de referència qualitativament diferent a través del qual hom pot interpretar i actuar en el món. Els estadis més desenvolupats diuen que representen formes de funcionament més adequades en el sentit que inclouen l'adopció de múltiples punts de vista, emprenen rols de manera més empàtica i resolen problemes de manera més adequada (Oja i Pine, 1983; Oja, 1991).

D'altra banda, els que han utilitzat els quatre nivells de pensament i processament de la informació (de més concret a més abstracte) de la Teoria de Sistemes Conceptuals de Hunt (1971) a l'hora d'identificar les necessitats de desenvolupament professional dels docents, han trobat que els professors que han assolit el nivell quart es caracteritzen per ser autònoms, autosuficients, reflectius, flexibles, adaptatius i tolerants. En contraposició, els seus col·legues del nivell conceptual concret, els professors als nivells més alts necessiten activitats menys estructurades i poden emprendre més responsabilitats en les activitats de formació.

Sprinthall, Reiman i Thies-Sprinthall (1997) examinen la recerca sobre la relació entre el nivell de desenvolupament cognitiu i el comportament i manifesten que els estadis més alts de desenvolupament cognitiu han d'observar-se des del punt de vista de la situació del problema. Ho exemplifiquen amb les dades següents:

- En un estudi de Hostetler (1988) sobre l'activitat cerebral (quantitat de glucosa cremada durant la resolució d'un problema) es van trobar dos resultats: a) que els subjectes amb nivells més alts de cognició en l'estadi de les operacions formals de Piaget eren més eficients (cremaven menys glucosa) quan la tasca requeria solucionar problemes més complexos. Però al revés també passava el mateix. Si la tasca era més simple i avorrida, els pensadors abstractes eren menys eficients que els pensadors concrets.

Per això, a l'hora de predir el comportament a partir d'un estadi cognitiu, cal considerar la complexitat de la tasca. Estudis en aquesta línia evidencien que algunes dimensions dels estadis de desenvolupament cognitiu prediuen el comportament en situacions complexes.

- Bielke (1979) va trobar que els estadis superiors del desenvolupament del jo de Loevinger predeien un comportament més parental en observacions sistemàtiques a més de 200 mares joves.
- Per Blasi (1980) existeix una correlació positiva entre l'estadi moral i el comportament moral.

- En un estudi de Milgram i en un de McNamee, més del 75 per cent dels subjectes testats situats en els primers estadis de Kohlberg resistien ordres autoritàries (a Sprinthall, Sprinthall i Oja, 1994).
- McCallum (1993) examinava el judici moral del docent en el sistema de Kohlberg i la seva manera d'enfocar l'assignatura. Va trobar que els docents en els estadis més alts exhibien perspectives més complexes, eren més sensibles als drets dels estudiants i utilitzaven normes per promoure la comprensió. Els seus homòlegs de nivells més baixos, es preocupaven principalment per mantenir l'ordre. Pel que fa al gènere, no hi havia diferències, no obstant això les mestres demostraven una major habilitat per coordinar perspectives diverses en disciplines diferents. Podien identificar les necessitats dels diferents usuaris quan el contingut de les controvèrsies variava entre temes morals i amorals.
- Quant a la relació entre cognició moral i comportament ètic en adults en professions diverses, Rest i Narvez (1994) van trobar que els comptables, en els nivells més alts de raonament detecten més pràctiques fraudulentas que els d'estadis més baixos. Resultats similars van aparèixer amb grups de dentistes, infermeres i veterinaris. L'edat i l'experiència no es relaciona amb el resultat de l'estadi o amb la detecció de frau. De fet, els oficials seniors raonaven a nivells més baixos i eren menys capaços de descobrir pràctiques poc ètiques. Hi ha evidència tant per donar suport a la generalització que l'estadi superior és sinònim de principi d'acció democràtica, igual que el contrari.
- Pel que fa als docents, Sprinthall, Reiman i Thies-Sprinthall (1997) també informen d'estudis extensius com el de Miller (1981) que va descobrir mitjançant l'instrument per mesurar la complexitat de l'estadi cognitiu, el Conceptual Systems Test (CST) de Hunt, que les persones que mostren un nivell més alt a l'escala CST, exhibeixen comportaments com per exemple: a) reducció de prejudicis, b) comunicació empàtica, c) gran atenció en el control intern, d) més latència a l'hora de prendre decisions, e) mètodes docents més flexibles, f) més autonomia i més independència, i g) processament de la informació i comunicació superior. Hunt va demostrar com els professors amb resultats més alts en el CST, tenien l'habilitat de canviar l'entorn institucional en funció de les característiques i necessitats dels estudiants.
- Thies-Sprinthall (1980) també va trobar que els professors supervisors amb un Nivell Conceptual (Conceptual Level) més alt, eren més acurats en les avaluacions fetes als seus estudiants de magisteri.
- Un estudi de McKibbin i Joyce (1981) va revelar de manera similar un conjunt de descobriments positius i un de negatiu respecte a la relació entre els estadis de desenvolupament i l'actuació docent. Van formar els docents mitjançant una sèrie de tallers sobre estratègies innovadores a l'aula i un any després es va comprovar si havien generalitzat els coneixements i incorporat les innovacions a la pràctica diària. Amb una mesura de desenvolupament psicològic com a pretest, van trobar una relació directa entre els estadis més alts de desenvolupament dels docents i l'ús de mètodes innovadors dels tallers de formació. També van trobar el contrari. Els professors dels estadis més baixos es resistien i defugien d'utilitzar

cap altre mètode que no fos el més simple i concret. Aquests resultats serveixen com a recordatori dels dos aspectes de la qüestió de desenvolupament: els nivells més alts són els més adequats i els més baixos són els menys adequats.

- Newmann (1993) va examinar l'habilitat dels estudiants de magisteri de representar problemes reals de la vida docent. Utilitzant un model desenvolupat a partir de la teoria de Piaget, Newmann va trobar que la complexitat per resoldre problemes dels estudiants augmentava durant el pràcticum. L'experiència de role-taking i la reflexió sobre l'experiència foren les contribucions més importants al desenvolupament del futur docent. A més, va trobar que els estudiants, en nivells més complexos, podien coordinar estudiants més diferents.
- Holloway i Wampold (1986) van descobrir que els orientadors de nivells més alts eren més acurats en les respostes empàtiques, més complexos en l'assessorament del diagnòstic i més flexibles en la tria dels procediments d'orientació.

La conclusió a tots aquests estudis és que hi ha una forta relació entre el comportament i els estadis de desenvolupament del professional adult en la seva interacció amb estudiants, amb els materials curriculars o amb els professors novells en supervisió i, concretament entre el desenvolupament i els comportaments complexos segons els requisits de les tasques. En situacions de resolució de problemes que requereixen una resposta complexa i humana, segons Sprinthall, Reiman i Thies-Sprinthall (1997) els adults en general i específicament els docents que processen experiència en els estadis més alts de desenvolupament són més competents, eficaços i efectius. Els que processen a nivells més baixos de desenvolupament, actuen a nivells d'incompetència quan s'enfronten a tasques complexes.

Per tant, les etapes finals tenen relació amb la maduresa del professor com a docent i, per tant, amb les característiques d'un bon docent. Un professor que es desenvolupa fins a l'estadi de professor centrat en l'aprenentatge dels estudiants conté les característiques d'un professor crític i reflexiu (professor que fa que els alumnes generin idees i es qüestionin constantment les seves, que els anima a reestructurar els seus coneixements, que es troba fora de classe per discutir sobre dificultats que troben en la seva matèria, que cedeix temps de classe perquè discuteixin els seus canvis de comprensió i concepció de l'assignatura...). En concret, el professor que presenta un maduresa pedagògica és aquell que es preocupa:

- per com aprenen els seus alumnes
- per les experiències i coneixements previs dels seus estudiants
- per coordinar-se amb els seus companys i compartir objectius més enllà de les diferències conceptuals
- per utilitzar un discurs instructiu que connecti amb el de l'àmplia majoria
- per establir una relació interpersonal i utilitzar-la com a recurs perquè aprenguin
- per planificar la seva docència a partir de les necessitats i interessos dels estudiants, sense deixar de banda el coneixement disciplinari

- per qüestionar constantment la seva docència
- per justificar de forma simple -no pas simplista- els seus arguments i idees, utilitzant recursos lingüístics com metàfores, anècdotes, etc.
- per utilitzar amb els seus estudiants tècniques d'aprendre a aprendre
- per utilitzar avaluacions de tipus formatiu que permeten conèixer com es dona el procés d'aprenentatge, errors comesos, estils d'aprenentatge, dificultats...
- per preocupar-se de l'impacte de la seva docència en l'estudiant
- per entendre que s'han de satisfer les seves demandes de coneixement de l'estudiant i desenvolupar competències útils per als futurs llocs de treball
- perquè contribueixen a disposar contextos que ofereixin suport al desenvolupament de les competències dels estudiants
- per preocupar-se pel seu desenvolupament professional com a docent, per millorar i formar-se constantment en aspectes relacionats amb la docència.

En el cas del professor universitari, els darrers estadis de desenvolupament suposen estadis més reflexionats i evolucionats en l'àmbit pedagògic. Això no significa que un professor que es trobi en un altre estadi no sigui bon docent, però el professor amb una orientació pedagògica més constructivista aconseguirà millors resultats en els aprenentatges dels estudiants.

2.2. CONDICIONAMENTS DEL DESENVOLUPAMENT DOCENT DEL PROFESSOR UNIVERSITARI

El desenvolupament de la carrera docent del professor universitari no és unidireccional, sinó que representa un flux que minva a mesura que els professors es mouen entre posicions del cicle com a resposta a experiències professionals, personals i organitzatives. Cada posició en el cicle de la carrera representa una sèrie d'experiències i actituds.

Per Burke concretament existeixen dues grans dimensions, la personal i l'organitzativa, que afecten el cicle vital i professional dels docents. Des del punt de vista personal, hi ha diferents factors que influeixen en els professors: les etapes vitals, les relacions familiars, els incidents crítics positius, les crisis, les disposicions individuals i les sortides no vocacionals. L'entorn organitzatiu, d'altra banda, influeix en la carrera professional a través de les regulacions de la professió, els estils de gestió, l'administració pública, les expectatives socials, les organitzacions professionals i els sindicats (Oja, 1989:126).

Burke ho representa a la Figura 2-3:

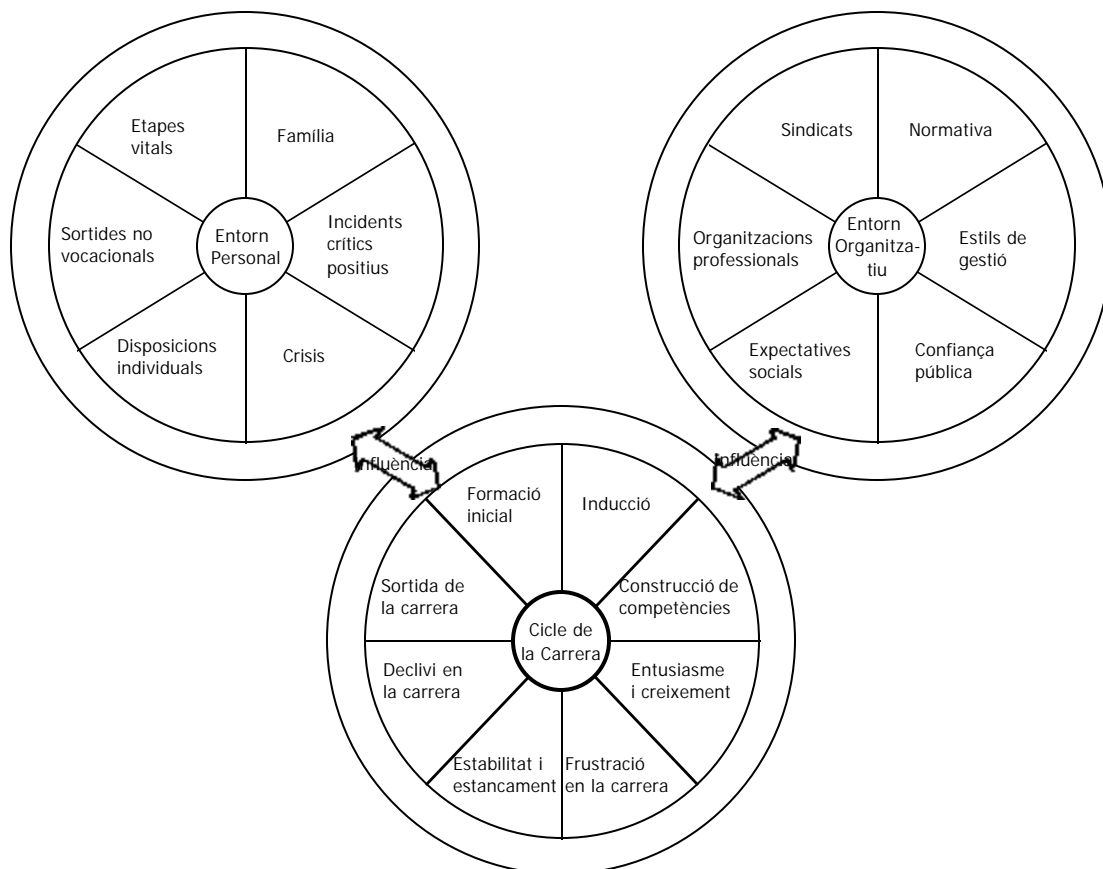


Figura 2-3. Dimensions del cicle vital i professional dels docents de Burke (a Oja, 1989)

Pajak i Blase (1989), en un estudi amb mestres d'educació obligatòria, van intentar indicar les relacions que s'estableixen entre la vida professional i personal dels professors.

Van trobar tretze factors personals que poden afectar tant positivament com negativament el treball dels professors. Entre els que afectaren més positivament, se situava ser pare o mare, en la mesura que proporciona un sentiment de dedicació personal i major comprensió cap als alumnes. Un altre factor personal en ordre d'importància era contraure matrimoni, ja que per a molts professors proporciona estabilitat i confiança. Però de la mateixa manera que per a molts professors estar casat i tenir fills es valorava positivament, altres professors informaven que aquests factors havien tingut una influència negativa, especialment en el cas de les professores que eren mares (a Marcelo, 1994a). Els autors destaquen el següent:

"[...] els professors deien que se sentien frustrats, cansats i culpables com a resultat d'intentar ser a la vegada pare i professor. Quan la situació es tornava especialment conflictiva, el paper que normalment predominava era el de pare i les necessitats dels seus fills tenien prioritat per sobre de les dels seus alumnes. El fet que cap professor home no informés que la seva paternitat havia tingut un impacte negatiu en el seu ensenyament probablement és un indicador de la responsabilitat desproporcionadament gran d'atenció als infants que se li assigna a la dona en la nostra cultura." (p. 294).

En aquest apartat examinarem els aspectes que contribueixen i limiten el desenvolupament professional del professor universitari, en concret aquells elements que ajuden o entorpeixen la transició d'una docència centrada en el professor a una docència centrada en l'estudiant. Pensem que el que ajuda al desenvolupament i millora dels resultats dels aprenentatges dels estudiants és que el professor deixi de centrar-se de les *perspectives d'aprenentatge* i passi a centrar-se en les *concepcions d'aprenentatge*, és a dir, que canviï les seves concepcions sobre docència. Veurem com sobretot l'experiència i certes activitats de formació fan canviar de *perspectiva* o estil docent, però només amb la motivació i una profunda reflexió sobre la pràctica basada en un procés cíclic (pràctica educativa-anàlisi-planificació-nova pràctica...) hi pot haver un canvi de *concepció*. Només quan el professor arriba a la conclusió que l'ensenyament no es basa principalment en la transmissió de coneixement cap a l'estudiant, sinó que ensenyar suposa aconseguir que l'estudiant desenvolupi i canviï les seves pròpies idees en relació amb la disciplina, s'esdevindrà un canvi de concepció i una millora professional.

Així, en vistes del que s'ha comentat, les principals fonts d'influència en el desenvolupament del professor poden ser fonamentalment de tres tipus:

- *Factors de tipus personal*, propis del professor, de les seves característiques personals: l'experiència professional prèvia, la motivació, la formació i el coneixement pedagògic, la capacitat de reflexió vers la pràctica, l'entorn familiar, entre els principals;
- *Factors de tipus contextual*, externs al professor. Aquests van des dels estudiants, el suport institucional i de facultat, el suport departamental i d'àrea o unitat docent (clima, cultura, lideratge) a les polítiques d'incentivació i de recursos humans, materials i funcionals. Tots aquests factors són necessaris per a un procés de desenvolupament continuat. Si el context universitari no ofereix suport al canvi i a la millora, el professor tindrà més dificultats per canviar la manera de fer i de pensar sobre la docència, i
- *Factors socials*, també externs i normalment indirectes al desenvolupament del professor però que influeixen de manera directa en el desenvolupament de la universitat: són els

esdeveniments polítics, socioculturals i econòmics que tenen lloc a escala nacional i internacional (legislacions, retallades pressupostàries, conflictes bèl·lics...).

2.2.1. Condicionaments de tipus personal

Assumim al llarg d'aquest treball, com ho fa Marcelo (1987), que la conducta i l'orientació docent del professor està dirigida pels seus pensaments, creences, judicis, experiències prèvies, etc. Els factors personals, propis de cadascú, influeixen en qualsevol acte d'ensenyament, de decisió, de formació..., en definitiva, de creixement personal i professional.

Podem identificar els següents factors personals que influeixen en el desenvolupament docent del professor universitari: l'experiència docent i professional, el gust i la motivació per la docència, els valors i les creences i les relacions familiars:

1. **L'experiència docent prèvia** (per exemple a l'ensenyament secundari) és una contribució molt positiva al desenvolupament docent.
2. **L'experiència professional** o nivell de maduresa professional. La docència a la universitat és molt particular pel fet que el docent ha de contribuir a la formació de professionals competents amb una sòlida formació científica, cultural i tècnica. Aquell professional amb experiència professional en el seu àmbit disposa de més recursos.
3. La **motivació**, el gust, la satisfacció personal que aporta la docència. Hi ha congruència entre les preferències personals dels professors respecte de si els agrada una assignatura i el seu desenvolupament.
4. Els **valors i les creences** dels professors representen un factor important en el desenvolupament. Els professors que presenten unes fortes creences tradicionals, probablement serà més difícil que avancin i millorin la seva docència que no pas els professors més oberts al canvi i menys tradicionals. En funció de les pròpies característiques, valors i creences, el currículum pot variar entre professors -a la universitat se'n diu llibertat de càtedra.
5. La **influència de la vida personal**, destacant la importància de les relacions personals amb la família, amics i altres persones significatives; així com altres antecedents com l'ètnia, religió, costums culturals familiars... El desenvolupament de la infància, adolescència, joventut i altres fases del desenvolupament adult també poden influir en la disposició dels professors vers el desenvolupament professional: les seves crisis, esdeveniments significatius, èxits, fracassos, poden resultar extraordinàriament importants (Erikson, 1981/1986).

L'experiència educativa i professional

L'experiència educativa prèvia ofereix una perspectiva de desenvolupament diferent, especialment si ha estat docent en altres institucions educatives en tant que el bagatge educatiu adquirit en la preparació d'assignatures (programacions anuals, trimestrals, quinzenals), reunions de coordinació d'equips educatius (per departaments o àrees de coneixement) o docents (per cursos o cicles), presentació de memòries, avaluacions, tutories, etc. permeabilitza i impregna de sensibilitat didàctica l'experiència docent a la universitat.

Els propis professors també assenyalen com a factors influents les característiques personals, l'estil pedagògic i les relacions que han mantingut amb alguns dels seus professors –alguns poden resultar en models o contramodels-, les seves preferències i/o rebutjos respecte de determinades matèries, així com el grau de continuïtat o discontinuïtat entre la institució i la vida personal (González Sanmamed, 1995).

En el cas del professor d'universitat el grau **d'experiència educativa** és un factor que influeix en el nivell d'aprofundiment i reflexió sobre el contingut de l'assignatura i, per tant, ha de contribuir a un ensenyament més raonat i comprensible de la matèria, però l'experiència professional i el coneixement de l'assignatura no sempre ajuda que els aprenentatges dels estudiants siguin significatius. El docent amb més experiència professional docent mostra més maduresa i disposa de més recursos que un professor novell, però l'experiència, si no és educadora, pot no contribuir a la millora dels aprenentatges. Sobre això hi ha opinions diverses.

El model artesà (*craft model*) es basa en la capacitat del desenvolupament individual a partir de la intervenció de persones experimentades o experts. Segons aquest model els professors acumulen coneixement i saviesa fruit de les experiències viscudes a diari a l'aula, aquest coneixement l'anomenen coneixement pedagògic de l'aprenent (*pedagogical learner knowledge*).

Exemples de l'aplicació d'aquest model a la formació de mestres mostren l'ús de casos o escenaris que il·lustren problemes comuns com, per exemple, problemes de professors novells en un curs de formació permanent de professors veterans. Els casos es visualitzen, s'analitzen i es discuteixen. Els resultats mostren una millora en l'actitud i les destreses de reflexió, com també retenció de coneixements, comparable als resultats aconseguits pels companys que seguien el curs de formació regular. Per Sprinthall, Reiman i Thies-Sprinthall (1997), el model artesà permet aprendre no de l'experiència sinó "d'extreure significat de les experiències riques i valuoses". Plató deia que "l'home savi aprèn de l'experiència, el més savi aprèn de l'experiència dels altres".

Però Dewey (1993) no sembla estar d'acord amb considerar l'experiència un element d'influència en el desenvolupament i va demostrar ja fa uns quants anys que l'experiència pot ser educativa o maleducativa. Segons ell, no existeixen garanties que cap humà, mestre o no, aprengui necessàriament res a partir de l'experiència: "un professor pot tenir 10 anys d'experiència o 1 any d'experiència 10 vegades".

Una altra crítica al model artesà és que només pot tenir èxit per superar la pràctica repetitiva o conservadora, fruit de models rebuts. El crític es pregunten com poden els

practicants instaurar per ells mateixos pràctiques innovadores a partir de les experiències dels altres amb la idea de crear un cos de coneixement o saber docent.

No obstant això, tampoc no es pot obviar que l'experiència que acumulen els professors afecti en major o menor mesura el seu desenvolupament personal i professional. A mesura que augmenten el coneixement dels estudiants, la matèria, les tècniques docents i altres aspectes de l'ensenyament, els professors tenen més seguretat, més recursos pedagògics i tecnològics a emprar a l'hora d'afrontar noves situacions, es mostren més confiats i madurs quan saben que disposen d'un repertori acumulat de coneixements i de destreses. Quan els docents milloren en el coneixement de la disciplina, les seves actituds sobre la docència canvien, i consegüentment, això comporta un canvi en les destreses i en l'actuació docent. De fet, per molts professors, el primer any ha estat especialment notori perquè han après molt ràpidament. Aquest coneixement afecta la seva actitud envers la docència quan descobreixen que tenen déficits en altres aspectes de la funció docent. Amb un major domini del coneixement i canvis en l'actitud, els mestres canvien les seves destreses i la reestructuració de la seva actuació fins aconseguir satisfer millor els requisits de la tasca docent

Sprinthall, Reiman i Thies-Sprinthall (1997) han trobat que l'experiència per si sola no guarda relació amb l'eficiència docent ni amb les consecucions dels estudiants, i que a l'educació primària no hi ha diferències significatives entre professors novells i professors amb 10 anys d'experiència; això no obstant a la secundària els professors amb experiència són lleugerament millors.

Si seguim Fernández Cruz (1999), aquest opina el següent:

"[...] l'apel·lació a l'experiència com a font de coneixement i la seva contextualització en la pràctica docent no pot convertir-se en un escapament per negar-se a la reflexió i a la tasca racionalitzadora que s'eleva sobre l'experiència [...] En l'experiència resideix la font original dels continguts del coneixement pedagògic que necessita el professorat però també els docents han d'accedir a nivells superiors del coneixement enriquint-se amb elaboracions ulteriors." (p. 215).

A partir de l'experiència, neix la "**saviesa docent**" que anomenen Cochran-Smith i Little (a Fernández Cruz, 1999). Segons elles, el coneixement professional s'elabora de diferent manera, en funció dels nivells progressius de saviesa docent:

- **la saviesa en la pràctica**, aquella que s'origina amb la menor mediació de l'experiència, mitjançant processos psicològics de baix nivell d'elaboració. Schön ho denomina "reflexió-en-l'acció". Constitueix un primer substrat de la consciència docent a partir del qual es podran elaborar nivells superiors de coneixement,
- **la saviesa deliberativa**, implica una reflexió, un grau d'elaboració més gran sobre la pràctica o "sobre-l'acció" (Schön), en forma d'un major nivell de mediació de la consciència docent on pensament, llenguatge i intenció juguen una funció configuradora molt més forta,
- **la saviesa de la pràctica**, arriba al major grau d'elaboració i es constitueix en l'estrat cognoscitiu capaç d'orientar l'acció professional d'una manera plenament

conscient i fortament configurat en el pensament del docent, ben estructurat en el seu llenguatge i amb una clara intencionalitat per a l'acció que pot explicitar-se i, per tant, sotmetre's a crítica.

La saviesa de la pràctica suposa el nivell superior de coneixement professional que, havent sorgit de l'experiència, està estructurat en la consciència de tal manera que pot comunicar-se a la comunitat educativa i sotmetre's a crítica des de la pròpia comunitat o des de qualsevol àmbit de la societat (Fernández Cruz, 1999).

Així, l'exercici professional docent influeix en la manera com els professors es desenvolupen. Això es produeix com a conseqüència de l'experiència docent que fa que el professor vagi adquirint 'coneixement pràctic' i vagi generant rutines. Però quan les rutines s'automatitzen, aleshores és molt difícil de canviar-les i desenvolupar o millorar.

"Els professors generen esquemes o rutines que funcionen com a elements que redueixen tensió, incertesa i alliberen processos cognitius. Aquests esquemes o rutines es van elaborant, transformant, eliminant o repetint com a conseqüència del desenvolupament professional del professor. Són esquemes personals que responen al peculiar estil de cada professor i, per tant, no pensem que s'hagin de buscar esquemes o rutines generalitzables a tots els professors." (Marcelo, 1987: 87).

El desenvolupament professional va lligat al creixement, però no succeix el mateix amb el canvi. Hi ha experiències que condueixen al canvi però no impliquen creixement o desenvolupament professional. Així ho veu Jarvis (a Marcelo, 1994a), per a qui tota experiència té lloc dins d'una situació, però no tota l'experiència desemboca necessàriament en aprenentatge. Planteja nou vies a partir del resultat d'una experiència determinada. Les tres primeres condueixen a respostes de no-aprenentatge:

- a) presumció: el subjecte pensa que allò ja ho sap,
- b) no-consideració: no es té en compte la possibilitat de resposta,
- c) rebuig: es rebutja l'oportunitat d'aprendre

A les altres tres, la persona aprèn, però aquest és un aprenentatge memorístic:

- d) preconscient: una persona inconscientment internalitza quelcom,
- e) pràctica: es pot practicar una nova destresa sense aprendre-la;
- f) memorització: adquisició i emmagatzemament d'informació

Finalment, es dona aprenentatge significatiu i integrat per:

- g) contemplació: pensar en el que s'està aprenent sense requerir un resultat visible de conducta,
- h) pràctica reflexiva: relacionada amb la resolució de problemes,

- i) aprenentatge experimental: aprenentatge d'una persona que experimenta sobre l'ambient.

Segons Jarvis, una persona adulta pot entrar i sortir d'una situació d'aprenentatge sense aprendre; també pot passar per l'experiència i la memorització i sortir sense canvis o amb canvis. Però, per un aprenentatge real, un adult ha de passar de l'experiència al raonament i a la reflexió, a la pràctica d'experimentació, a l'avaluació, a la memorització i obtenir canvis.

La motivació

El desenvolupament docent pateix principalment d'una necessitat interna, personal; es dóna quan el professor busca nous suggeriments per ensenyar la matèria, noves perspectives teòriques per reflexionar sobre l'ensenyament, millorar l'aprenentatge en les seves aules, sentir-se millor amb si mateix com a professor i aprendre com portar a la pràctica noves idees (Bell i Gilbert, 1996/1999).

Hi ha desenvolupament quan hi ha una **motivació intrínseca** per aprendre, quan l'individu es qüestiona la manera de fer les coses. A diferència del procés d'aprenentatge en el que pot haver-hi motivacions intrínseques o extrínseques -si bé el vertader aprenentatge es dóna per motivacions intrínseques-, el desenvolupament sempre és fruit d'una voluntat personal d'aprendre i voler millorar. L'individu que ja li està bé com fa les coses, no es desenvolupa.

Tampoc no s'experimenta desenvolupament personal i professional quan no s'està compromès des del començament amb l'aprenentatge, el canvi i el progrés. Aquest requeriment del professorat a vegades no es compleix en els programes de desenvolupament docent; així poden haver-hi professors que en lloc d'oferir-se voluntàriament han estat seleccionats; poden haver patit pressions per participar-hi; poden voler participar-hi per motius de promoció, en lloc de millorar l'aprenentatge en les seves aules. En aquests casos, el responsable del programa haurà de reconduir les necessitats d'evolució personal per aconseguir el desenvolupament.

A la pregunta: com es pot fomentar el valor de la tasca docent en el professorat? Com podem ajudar a desenvolupar el professorat universitari cap a un perfil de docent eficient?, la resposta seria: simplement fent que percebin el seu treball com a important. El treball docent pot esdevenir rellevant de diferents maneres, cadascuna produeix una categoria de motivació que Biggs (2000) classifica:

- el que produeix resultats (motivació extrínseca);
- el que l'altra gent valora (motivació social);
- l'oportunitat de creixement personal (motivació per la consecució);
- el procés per fer-ho (motivació intrínseca).

1. *Motivació extrínseca*. Quan els professors estan motivats extrínsecament realitzen la tasca pel valor o la importància que donen al resultat que aconsegueixen. Pot donar-se motivació extrínseca quan el professor realitza la tasca amb l'objectiu d'aconseguir

alguna cosa positiva (millorar el currículum docent amb vista a la promoció) o per evitar alguna cosa pejorativa (avaluacions negatives dels estudiants).

En ambdós casos, el centre d'atenció no és el procés o el producte, sinó les conseqüències del producte: obtenir una recompensa o evitar un fracàs. La qualitat de la docència és habitualment baixa sota condicions extrínseques, perquè el centre d'atenció és aconseguir allò que desitja o no aconseguir allò que no desitja. La motivació extrínseca és una invitació als professors a adoptar enfocaments docents centrats en el seu ensenyament, no en l'aprenentatge dels estudiants. Aquest tipus de motivació no contribueix al desenvolupament professional.

2. *Motivació social.* Els professors s'esforcen i milloren per aconseguir aquells que són importants per a ells. Si el procés d'ensenyament, o els resultats de la docència els altres els valoren com a importants, la docència pot esdevenir d'importància intrínseca per al professor. Aquest és el cas dels professors novells que comencen a treballar en un context departamental que valora i recolza la qualitat de la docència. El centre d'atenció de la motivació no són les conseqüències materials. L'interès comença quan algú mostra quelcom interessant, aleshores es vol fer de la mateixa manera. Quan els models són admirats i hom s'hi identifica ràpidament, parlem de 'modelatge'. Els professors mentors solen esdevenir models pels professors principiants. La motivació social és un bon precursor de la motivació intrínseca. Quan la motivació social es converteix en intrínseca, el professor es desenvolupa i millora professionalment la seva docència.

3. *Motivació per la consecució.* Els professors poden aprendre i estimular els seus propis egos a través de la competició amb altres professors (per exemple en una competició per la promoció). Això pot portar a una alta consecució dels seus objectius, a millorar la docència i consegüentment pot anar associat a una docència de qualitat centrada en l'estudiant i el seu aprenentatge. La motivació per a la consecució necessita condicions competitives per treballar i mentre això pot convèncer un grup de professors que estan motivats per competir, realment pot perjudicar la docència d'aquells que perceben la competició com a perillosa. Aquest tipus de motivació, com l'ansietat, canvia les prioritats dels professors quan es troben en una situació competitiva, perquè fa augmentar la quantitat de les activitats per conformar un bon currículum professional en detriment de la seva qualitat. La preferència dels professors per treballar en condicions competitives no sempre es tradueix en una millora de la seva professionalitat docent, simplement pot generar millora personal en termes de qualitat laboral.

4. *Motivació intrínseca.* Aquí no hi ha elements externs necessaris per perfeccionar-se com a docent; aprenen i milloren perquè estan interessats en la tasca o activitat. Imparteixen una docència centrada a ajudar els estudiants aprendre significativament i ho fan pel seu propi plaer, al marge de cap recompensa. El professor amb una motivació intrínseca per perfeccionar-se i millorar es preocupa per què i com aprenen els seus estudiants, a fi que aconseguixin els millors resultats acadèmics i esdevinguin professionals crítics i competents. Aquesta motivació té una llarga història en l'individu, la qual inclou compromisos previs que han estat exitosos i gratificants en el mateix àmbit. Aquest desenvolupament personal pot ser resultat de

debats i iniciatives en el centre o de la pròpia reflexió individual (Bell i Gilbert, 1996/1999)

La reflexió sobre la pràctica

La reflexió sistemàtica serveix de suport als individus que confronten assumpcions i maneres de fer errònies o antiquades. Els cicles d'experiències que apliquen coneixement nou, seguits d'una examinació i reflexió sobre aquestes experiències, promouen el desenvolupament. La pràctica reflexiva suposa un mitjà pel qual es desenvolupen activitats crítiques i reflexives en els aprenents (Schön, 1992). La formació que promou l'aprenentatge reflexiu ajuda a aconseguir una perspectiva d'aprenentatge profund, això és, internalitzar el seu aprenentatge, fer-ho part d'ell mateix, relacionar-lo amb la seva vida real.

Un compromís conscient vers la pràctica reflexiva té tres avantatges principals (Brockbank i McGill, 1998):

- permet al professor aprendre de la pràctica i, en conseqüència, potenciar-la,
- articula la pràctica del professor i l'aprenentatge de l'estudiant des d'aquesta reflexió;
- permet als estudiants esdevenir més conscients de les seves pròpies perspectives o maneres d'enfocar l'aprenentatge i aprendre del seu aprenentatge.

Però la reflexió per a promoure un desenvolupament positiu, ha de ser estimulada. Day (1993) escrivia un article titulat "*La reflexión: una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo profesional del profesor*", en el qual plantejava que la introducció d'activitats teòricament propícies a la reflexió (redacció de diaris, biografia, anàlisi de la pròpia pràctica a través d'observació de companys o gravacions de vídeo), no assegura per si sola un canvi significatiu en les concepcions, ni molt menys en les pràctiques dels professors.

La investigació de Marcelo (1996) sobre el desenvolupament de la reflexió en professors principiants, en la qual se'ls demanava produir informes verbals i redactar diaris de classe al llarg de les sessions de formació, arribava a la mateixa conclusió que Day: aquest tipus de tasques per si soles no produeixen increment en els nivells de reflexió que permetin confiar en la seva eficàcia, perquè la reflexió no apareix espontàniament, sinó que és un procés que ha de ser contínuament estimulat i recolzat (Schön). La reflexió dels professors sobre la seva pròpia pràctica en un context aïllat no produeix un canvi en les seves concepcions, creences i pràctiques pedagògiques. Perquè aquest canvi tingui lloc, cal:

"[...] un ambient de suport mutu i d'assessorament que els permeti afiançar les propostes de canvi i incorporar-les al seu repertori cognitiu [...] Ens sembla imprescindible incorporar, en els programes de formació, el compromís de canvi i innovació d'accions pràctiques en les classes, de manera que la reflexió no acabi sent un discurs verbal, sinó que tingui una repercussió pràctica a tota la classe." (Marcelo, 1996:23).

Atès que no tota l'activitat reflexiva docent s'analitza sempre des dels mateixos supòsits paradigmàtics, Zeichner i Tabachnick (1991) han establert quatre tradicions alternatives sobre els processos reflexius:

1. **Acadèmica.** Representació de la matèria per promoure'n la comprensió.
2. **D'eficiència social.** Ús intel·ligent d'estratègies genèriques suggerides per la investigació sobre l'ensenyament.
3. **De desenvolupament.** L'aprenentatge, el desenvolupament i la comprensió de l'alumnat.
4. **Reconstruccionista social.** Les condicions socials de l'ensenyament.

Fernández Cruz (1999) també mostra al respecte d'això les recents aportacions de:

- Elliot (1999) sobre les dimensions de la reflexió: a) la reflexió pràctica més problemàtica, personal i crítica; i b) la reflexió tècnica com no problemàtica, impersonal i no crítica,
- Gimeno (1998) per a qui l'acció professional transcorre en el cicle de relacions recíproques que s'estableixen entre l'acció (component pràctic), la consciència de l'acció (component cognitiu) i la intenció de l'acció (component dinàmic);
- Moral (1997) qui delimita conceptualment la reflexió docent per al desenvolupament professional al voltant de quatre eixos que la diferencia d'altres' activitats reflexives: a) l'acció reflexiva com a element actiu que comporta una persistència i acurada consideració de les teories i creences que fonamenten la pràctica (Zeichner i Liston, 1999), b) el valor de l'activitat reflexiva en l'acció i sobre l'acció (Schön, 1992), c) la reflexió com a activitat col·lectiva, i d) la reflexió com a activitat contextual.

Sens dubte, amb la reflexió augmenta el que Shulman (1986) anomena el **coneixement professional base**, el qual orienta el comportament del professor. Les fonts que Shulman identifica com a generadores d'aquest tipus de coneixement base del professor són:

- el mateix contingut i l'estructuració interna de les àrees curriculars;
- els materials i estructures del procés educatiu institucionalitzat (currículum, textos, models d'organització i d'administració educativa, i l'estructura de l'ensenyament com a professió);
- la investigació sobre el centre com a fenomen social i cultural que afecta el que els professors puguin fer;
- la saviesa de la pràctica.

El canvi i desenvolupament en el coneixement del professor pot prendre diferents direccions. Fernández Cruz (1999) apunta els treballs de Kroath (1989) per a qui el procés s'estructura en tres fases: prendre consciència de les pròpies teories subjectives, escollir una estratègia d'acció alternativa per a la pràctica, i aplicar l'alternativa escollida en un context de supervisió per un expert, i el de Brause i Mayer (1991) per a qui les fases del procés de canvi en el coneixement són: identificació del problema, formulació i reformulació de qüestions, consulta a col·legues i revisió bibliogràfica, formulació

d'estratègies alternatives, execució de noves estratègies, comparació de les noves estratègies amb les antigues i autoavaluació/reflexió.

El cicle proposat per aquests darrers autors pretén expressar com canvia el professor des d'un nivell inferior de competència en algun aspecte del seu ensenyament a un altre nivell superior de competència, com canvia d'una concepció docent a una altra. Aquest canvi s'inicia mitjançant l'autoavaluació dels actuals principis i creences, se segueix amb la formulació de la hipòtesi que serà contrastada amb les evidències de la pràctica, es formulen alternatives a l'actual ensenyament o propostes de canvi/millora, es valora l'impacte de les noves estratègies i, finalment, s'avalua el possible canvi en els principis i creences. Aquest canvi és el que determina la consecució d'un altre nivell de competència i una altra concepció docent.

Totes aquestes propostes fan referència al procés d'indagació que el professor realitza a l'aula i amb companys on es va capacitant per formular i comprovar hipòtesis sobre la seva manera d'ensenyar o sobre qüestions purament instructives. És un procés cíclic, continu, sense final, ja que la constatació d'una determinada hipòtesi condueix al professor a la reformulació de la seva xarxa cognitiva d'implicacions entre els aspectes considerats del seu ensenyament, de manera que s'alimenta un nou procés de reformulació de principis explicatius i comprovació d'hipòtesis en un intent d'acomodar el coneixement construït sobre la professió d'ensenyar, amb la realitat quotidiana.

En síntesi podem afirmar que la reflexió com una forma d'indagació sobre la pràctica docent condueix al desenvolupament professional del professorat i, indirectament, a la millora organitzativa i curricular del departament i la titulació. Per aconseguir-ho, els professors universitaris haurien d'implicar-se de manera conjunta i més sovint, en accions reflexives per entomar els canvis i les innovacions de la docència des de perspectives i concepcions diverses i augmentar el coneixement professional base. Alguns exemples de pràctiques reflexives es concreten en les experiències de mentoratge, supervisió o entrenament en grup (*coaching*) (Feixas, 2001).

La formació i el coneixement pedagògic

Les universitats estableixen programes de desenvolupament professional per als seus professors i professores. La formació en aquest país és de caire voluntari, de manera que només hi participen aquells interessats en perfeccionar la seva docència. El repte en què es troben tots els gestors de la formació és com arribar a la massa de professors que no senten cap tipus de necessitat de perfeccionar-se. A més hi ha importants diferències pressupostàries entre universitats respecte el que destinen a la formació del professorat; tot està en funció de la voluntat política d'incentivar-la.

"Tant la formació inicial pedagògica com el desenvolupament professional del professor universitari requereixen una política global de la universitat que dignifiqui i valori les funcions docents com a fonamentals per a la consecució de l'excel·lència. Només si es genera un clima en el qual l'alta qualificació en la docència sigui un indicador més estimat que els resultats concrets d'una investigació o el cost, a vegades desproporcionat, d'uns aparells o infraestructures, podrà estimular-se una autoreflexió sobre la tasca

docent i la implicació dels professors de l'educació superior en els programes de formació pedagògica." (Noguera, 2001:276).

La formació juga un paper molt important i contribueix de manera decisiva en el desenvolupament docent del professor quan aquesta es basa en la reflexió sobre la pràctica. Si no es reflexiona sobre docència: "*L'ensenyament no millora, és reproduïx... la biografia i l'estructura es reforcen l'una a l'altra... la pràctica només fa pràctica.*" (Britzman, 1986, a Hargraves, 1999).

Hargraves (1999) ha estudiat la formació de professors principiants més madurs per a l'ensenyament mitjançant uns programes curts i basats en la pràctica i ha demostrat que sense les infusions de reflexió crítica els nous professors es converteixen en les víctimes de les seves pròpies biografies. "*Els que abans eren predicadors fundamentalistes ensenyen el llenguatge com a predicadors fundamentalistes.*" (p. 136). Sense la intervenció crítica i la reflexió biogràfica crítica, la majoria dels docents es converteixen en víctimes de les seves creences i presumpcions prèvies.

Aquestes i altres qüestions sobre el desenvolupament docent es tracten àmpliament en el capítol 4.

2.2.2. Condicionaments de tipus contextual

S'ha comentat anteriorment que el desenvolupament com a creixement, progressió, millora no és simplement madurador, sinó que requereix estimulació també extrínseca. Per aquesta raó, no es pot desmerèixer el caràcter contextual, organitzatiu i d'orientació al canvi que té el desenvolupament professional ja que suposa la superació del caràcter tradicionalment individualista de les activitats de perfeccionament del professorat (Fullan, 1990a).

El desenvolupament professional i pedagògic no pot separar-se del desenvolupament institucional. Els canvis que es donen en l'acció professional del professor influeixen en les seves pràctiques diàries, i aquestes optimitzen els contextos de treball mitjançant l'aprenentatge reflexiu i col·lectiu. No obstant això per a què els esforços de desenvolupament professional individual tinguin ressò, requereixen el suport d'una cultura institucional que els afavoreixi, i aquesta ha de caracteritzar-se per potenciar oportunitats de treballar i aprendre els uns dels altres, unes relacions igualitàries de poder i autoritat en la presa de decisions, així com la possibilitat d'autonomia individual en l'exercici del treball i les tasques.

La cultura col·laboradora

La col·laboració es pot estudiar des de diferents perspectives: com a model de desenvolupament professional, com a nou paradigma de l'organització escolar i com a cultura professional que defineix un grup de docents en un centre (Fernández Cruz,

1999). Optar per la col·laboració significa fer una aposta ideològica, és a dir, comprometre's amb certs valors ideològics, socials, culturals i educatius.

Des de la perspectiva de la qualitat a les organitzacions, la col·laboració s'entén com una via privilegiada per aconseguir l'excel·lència docent. Reconèixer el valor de treballar *per* o *des de* la col·laboració implica reconèixer, implícitament o explícitament, la importància del factor humà en les organitzacions (Gairín, 1998).

Fernández Cruz (1999) assenyala cinc qualificacions d'un centre col·laborador: a) la idea que la qualitat educativa està condicionada en gran part pel que succeeix al centre com a totalitat, b) el convenciment que l'ensenyament és més eficaç en un entorn educatiu caracteritzat per les normes de col·legialitat i la millora permanent, c) la idea que els docents són professionals que han d'assumir la responsabilitat dels processos d'ensenyament i ser avaluats pels seus resultats, d) la utilització d'un ventall ampli d'estructures pràctiques que faciliten, a la gestió i als professors, treballar junts per millorar el centre, i e) la participació dels professors en les decisions sobre les finalitats i els mitjans del centre.

Des del punt de vista d'Armengol (2001), les condicions que conformen la cultura col·laboradora, expressades en forma de decàleg, són:

1. Les normes i els valors democràtics àmpliament compartits.
2. La comunicació i coordinació entre el professorat i les unitats d'organització.
3. La implicació activa dels membres que integren l'organització.
4. La predisposició positiva cap als canvis i les innovacions.
5. L'autonomia en la gestió.
6. Els grups que mantinguin estructures amb el grau òptim de relació entre el nivell de la tasca i el nivell emocional o socioafectiu.
7. La formació d'equips directius que puguin liderar la institució.
8. La institució com a espai per al desenvolupament professional del docent.
9. La col·laboració interinstitucional, que obre els centres a altres instàncies socials i al context proper.
10. L'estabilitat de l'equip de professors del centre i l'adequació del professorat al projecte del centre, no pas al contrari.

A la universitat ha predominat des de sempre una cultura professional individualista la qual ha limitat qualsevol intent de desenvolupament professional col·lectiu, col·laborador o cooperatiu. A poc a poc aquesta cultura s'està superant a mesura que més grups de professors treballen en projectes educatius conjunts. Segons Huberman (1996), és important la dimensió col·laboradora per promoure el canvi i la millora, però també ho és l'individualisme artesanal, que dota de contingut el treball conjunt dels docents. Així, ambdues dimensions són essencials.

El clima i l'avaluació institucional

L'afirmació que **l'avaluació professional** contribueix a millorar de la qualitat docent és obertament acceptada i assumida. L'avaluació docent, que habitualment té dues finalitats, formativa i sumatòria, suposa una via d'entrada als controls per la qualitat de l'ensenyament que ajuda els professionals a orientar el seu propi procés de perfeccionament. Possibles fonts d'informació que poden ajudar els professors a promoure la reflexió docent i contribuir al desenvolupament professional són les pròpies reflexions sobre la docència, l'avaluació dels estudiants, dels companys o d'un formador expert:

A través de l'**autoreflexió**, hom pot indagar sobre la seva manera d'impartir, organitzar i avaluar la docència. L'instrument dissenyat per aquest estudi (*Qüestionari sobre l'Orientació Pedagògica del Professor Universitari*) i el *Approaches to Teaching Inventory* (ATI) de Prosser i Trigwell (1999) posen considerar-se instruments vàlids per ajudar els professors a aclarir les seves concepcions i visions sobre docència i comprovar si les pràctiques docents són consistents amb dites concepcions.

Però existeixen limitacions respecte el que un professor pot veure com a erroni en la seva docència. Els professors tendeixen a tancar els ulls a aspectes personals, per exemple el tipus de clima d'aprenentatge que s'estableixen amb els estudiants (una relació pretesament d'amistat, un cert to irònic que pot esdevenir sarcasme...). Cal que algú parli d'aquests temes amb l'implicat.

Qui té informació més fidedigna respecte d'això són els **estudiants**. Després de tot, les seves percepcions influeixen en la intenció d'utilitzar un enfocament docent superficial o de profunditat. Un qüestionari estructurat d'avaluació de la docència, en el qual es pregunti específicament sobre aquells aspectes de l'ensenyament dels quals es vol informació, permet obtenir un *feedback* crític i positiu.

Els consells d'un **company**, o d'un **formador expert** poden oferir una altra perspectiva sobre la docència. Aquells companys de departament que comparteixen un conjunt d'assumpcions comunes del que suposa la bona docència poden visitar les classes com a crítics docents, dialogar i coordinar-se en aspectes didàctics... Aquest procediment ha d'estar enterament separat de les avaluacions sumatòries que poden influir decisions sobre renovacions de contracte o promoció.

I si la universitat disposa d'un centre o programa de millora de l'ensenyament i aprenentatge, els formadors, com a crítics excel·lents, poden oferir important *feedback* i consells en aquells estadis docents en els quals la perspectiva d'un mateix pugui ser limitada.

Aquests quatre tipus d'avaluació ofereixen indicacions generals de com pot realitzar-se l'avaluació de la docència i, en concret, la del professorat perquè contribueixi al desenvolupament docent. Efectivament, una avaluació centrada en la rendició de comptes a les autoritats superiors respecte del comportament i l'actuació docent del professor a l'aula ignora molta altra informació que podria ser utilitzada a favor del professor per millorar la seva docència i la seva promoció.

Un fet manifest és que els professors no gasten temps aprenent a fer de docents si saben que aquesta funció no serà avaluada o tindrà conseqüències en l'avenir de la seva activitat laboral. Però, ni amb l'avaluació de la docència hi ha garanties de millora i

perfeccionament si l'avaluació és sumatòria. En canvi, l'avaluació formativa pot afavorir canvi en la concepció docent. Dues coses són evidents: la primera, que els professors necessiten trobar significat a les activitats docents, i la segona és que si no es creen polítiques d'incentivació docent, si a la docència no se li dóna valor personal o institucional aquesta es *devaluarà*. Només quan l'avaluació de la docència del professor sigui presa en consideració en el procés de selecció o promoció, aquesta serà apreciada.

Murray i McDonald (1997) en la seva investigació demostren el següent:

- Gairebé la meitat dels enquestats se'n fien de les avaluacions dels estudiants per revisar les destreses docents, bé a través dels qüestionaris d'avaluació, bé a través dels seus comentaris més o menys formals. En aquest sentit, molts professors prefereixen parlar-ne obertament amb els estudiants, més que trobar-s'ho escrit en qüestionaris.
- Un percentatge baix confia en la revisió per parelles, per exemple discutir amb companys aspectes de metodologia, intercanviar idees, converses informals amb els col·legues no necessàriament de l'àrea de coneixement, reunions amb grups de professors, trobades sistemàtiques amb el grup de l'assignatura, ser convidat a impartir una conferència en una altra universitat, convidar col·legues a fer conferències i comentar-les.

El professorat es troba clarament més confortable amb discussions informals amb col·legues, però caldria debatre el canvi real engendrat.

- L'avaluació externa també s'utilitza, si bé és més impopular que la revisió per parelles i molt menys que l'avaluació dels estudiants o autoavaluació. El principal mètode en la validació externa són els comentaris dels examinadors externs.
- La seva investigació constata important fiabilitat de la reflexió personal. La impressió que es donen reflexions individuals aï llades suggereix buscar més suport per debatre alternatives personals. Això no obstant, perquè hi hagi aprenentatge s'ha de canviar el model mental.

Cal que hi hagi més formació que ajudi el professorat a operativitzar el rol percebut. Quan se'ls pregunta com es desenvolupen les competències docents d'un professor, la majoria contesta que amb la **pràctica i la reflexió** (per assaig i error, de l'experiència, s'aprèn fent...), amb **idees dels companys** (observant altres col·legues, amb consells dels més experimentats, copiant les bones idees...), **intercanviant experiències amb companys** (sobre recerca, sobre les disciplines...), amb **la formació** (estudiant els nous avenços informàtics, parlant amb professionals i llegint articles, llegint llibres d'actualitat...).

També depèn de la motivació social i del tipus de **clima**. La motivació social és una estratègia molt més poderosa que l'avaluació. Els docents que mostren entusiasme, que s'estimen la seva assignatura i ho demostren, poden inspirar altres docents. El fet és que si hi ha un grup de professors que ofereixen gran valor a la docència i els seus estudiants ho corroboren, poden causar curiositat a la resta de intentar fer el mateix.

El clima té efectes positius i negatius en els professors. El clima d'aprenentatge és la qualitat de la relació que s'estableix entre els professors d'un departament i/o d'una titulació i que s'exterioritza a través de les interaccions formals i informals. Biggs (2000) identifica dos tipus de clima en funció del tipus d'entorn d'aprenentatge:

- Un entorn que assumeix que els estudiants no treballen suficientment, que només els interessa aprovar, que són cada vegada 'pitjors', o que només volen consells pràctics i res de teoria, no pot progressar. Aquesta manera de pensar porta ràpidament a un clima basat en l'angoixa i la inoperància. Es tracta d'un model docent basat essencialment a donar la culpa a l'estudiant. Produeix poca confiança en els estudiants, poc risc per part del professor i poc valor docent.
- Aquell entorn que assumeix que els estudiants procurin fer el seu treball el millor possible si se'ls ofereix la llibertat i l'espai necessari per fer ús del seu propi criteri, que els estudiants d'ara són diferents dels de fa uns quants anys, però no pitjors, porta a la configuració d'un model docent basat en el suport a l'aprenentatge dels estudiants. Ofereix confiança en els estudiants, altes expectatives i un gran valor docent.

Biggs manté que habitualment trobem climes que combinen ambdós models docents, ja que les filosofies individuals, a part del clima d'aprenentatge, es creen a partir de la personalitat de cadascú, de la pròpia història educativa i, sobretot, de la filosofia docent forjada amb l'experiència i la reflexió.

Els efectes del clima en l'aprenentatge poden donar-se, segons Biggs, de diferents maneres. El primer cas restringeix el ventall de possibilitats eficaces d'aprendre, l'aprenentatge és bàsicament dirigit. Aquest tipus d'entorn genera sentiments negatius vers els professors, els desvia de la veritable tasca de motivar, i fomenta aprenentatges superficials. L'objectiu de la docència és portar a terme la sessió i oblidar-se'n. Aquest tipus d'entorn promou dos tipus d'emocions: l'*angoixa* perquè crea la necessitat d'acabar ràpidament la feina i poder centrar-se en les altres prioritats, i el *cinisme*, perquè si l'entorn no pren seriosament la tasca, perquè ho ha de fer el professor? El professor manifesta aquest cinisme amb els estudiants de diverses maneres:

- mostrant manca d'interès en la docència;
- exercint el poder amb pràctiques del tipus: marcar un límit de paraules en les preguntes d'un examen, descomptant punts per arribar tard o entregar tard un treball...
- insistint en les múltiples ocupacions i fent que la qualitat de l'actuació docent sigui secundària respecte de les demandes burocràtiques o la conveniència personal, per exemple estant 'massa ocupat' per atendre les demandes dels estudiants, evitant acceptar les crítiques o suggeriments vers el contingut o el mètode...

Biggs també considera que l'obsessió amb la cobertura de tot el temari és una font particular tant d'angoixa com de cinisme. El professor que pensa que tots i cadascun dels temes s'han d'ensenyar amb el mateix èmfasi, que la seva contribució és essencial

per a l'aprenentatge dels estudiants i que és inevitable que ho expliqui personalment pot acabar estressat i fomentant la mateixa inquietud en els estudiants i els aprenentatges memorístics.

Així, doncs, quins són els aspectes de la nostra docència personal que podem controlar? Biggs (2000) els associa a aspectes relacionats amb la motivació i amb el clima d'aprenentatge que poden desenvolupar enfocaments docents superficials i els resumeix en (Taula 2-1):

<u>Motivació</u>
<p>Expectativa de baixa probabilitat d'èxit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - els comentaris orals i escrits que suggereixen fracàs es deuen a la manca d'habilitat: no suggerir als estudiants com un resultat pobre pot ser millorat - avaluació basada en la norma, no en criteris objectius - manca de direcció clara, no <i>feedback</i> ni visió de progrés
<p>Baixes avaluacions de la tasca, cinisme:</p> <ul style="list-style-type: none"> - jugar amb l'avaluació dels estudiants quan ells juguen amb desavantatge, - exterioritzar disgust respecte del contingut que ensenya - avaluar de manera trivial: tasques de baix nivell que requereixen només memoritzar, marcar el límit de paraules en els exàmens, descomptar puntuació per raons no acadèmiques o disciplinàries, avaluacions no basades en allò ensenyat - emfasitzar normes i regulacions més enllà de la seva utilitat funcional que poden portar a interpretar que les normes són més importants que l'aprenentatge - no practicar allò que es predica
<u>Clima d'aprenentatge</u>
<ul style="list-style-type: none"> - reforç negatiu, ús de la pressió per motivar - explicacions del comportament de l'estudiant que el culpen a ell - estrès per manca de temps: fracàs en considerar o apreciar el volum de treball de l'estudiant, no destinar temps perquè els estudiants reflexionin - els estudiants donen poc <i>input</i> a les decisions que els afecten - angoixa: engendrada per sancions, sarcasmes, manca de consideració dels punts de vista dels estudiants, pressió treball/temps - cinisme: engendrat pels sentiments dels estudiants que no s'està actuant correctament amb ells

Taula 2-1. Aspectes docents que poden conduir a enfocaments superficials (Biggs, 2000)

En síntesi, per conformar un entorn d'aprenentatge autèntic és condició necessària però no suficient el conreu d'una motivació positiva. A més, el professor ha de demostrar

que la tasca és intrínsecament valorada i encomiable. Les expectatives d'èxit o fracàs depenen críticament d'allà on els professors atribueixin el seu èxit o fracàs.

"Com aquestes atribucions es construeixen és en part cultural, en part formació i en part en funció del que passi a l'aula. Comunicar el missatge que el fracàs es deu a factors que no desapareixeran i que no són controlables (com la poca habilitat), és instal·lar una expectativa de fracàs futur. Atribuir el fracàs a factors que es poden canviar, com la manca de destreses apropiades (aquestes poden ser ensenyades), o esforç insuficient (aquest pot incrementar la propera vegada), ajuda a eliminar la incapacitat que pugui induir el fracàs. De la mateixa manera, l'atribució d'èxit d'un aspecte o competència concreta és probable que augmenti els sentiments de pertinença i, per tant, la motivació positiva. Atribuir l'èxit a la sort o a l'ajuda d'algú contribueix a disminuir els sentiments de pertinença." (Biggs, 2000:65).

La influència dels departaments acadèmics, titulacions i facultats

Mentre que la docència individual de cada professor influeix en la qualitat dels aprenentatges dels seus estudiants, també és possible considerar els efectes del context d'aprenentatge en la seva docència. Els enfocaments docents vers l'aprenentatge estan determinats per les polítiques docents i les pràctiques dels departaments acadèmics, titulacions i facultats. Conèixer l'existència d'aquestes relacions té implicacions importants per millorar la qualitat de l'ensenyament universitari.

Ramsden (1998) evidencia diferències entre departaments en termes de la qualitat percebuda de la docència i en termes de l'aproximació preferida a l'aprenentatge. Aquells departaments amb estudiants amb molt bones qualificacions en aspectes reflexius tenen fama d'impartir una bona docència; aquells estudiants de departaments amb qualificacions altes pel que fa a la reproducció de coneixement, són considerats departaments que exerceixen una forta pressió acadèmica en els estudiants. Va trobar que titulacions amb una orientació de reproducció combinaven una forta càrrega lectiva amb una manca de responsabilitat en relació amb l'aprenentatge. En canvi, les orientacions més reflexives eren més comunes en unitats o titulacions que combinaven una docència de qualitat amb oportunitats d'estudi independent.

Tanmateix, els estudiants de departaments menys valorats (en els quals els enfocaments superficials a l'aprenentatge són més comuns), expressen més actituds negatives respecte dels seus estudis que els que han estudiat en departaments on predominaven els enfocaments de profunditat. De nou es confirma la relació entre l'enfocament d'aprenentatge i la satisfacció de l'estudiant en el sentit que els enfocaments de superfície són més aborrits i els de profunditat més plaents.

Efectivament, els líders dels departaments poden exercir una important influència en el desenvolupament dels professionals i la millora de la docència. En funció del seu estil de lideratge poden o bé ajudar a prosperar la docència del professorat del departament o simplement ignorar el seu estil i pràctica docent. Ramsden diferencia tres paradigmes organitzatius de funcionament de departament (1998): el departament acadèmic tradicional, el departament acadèmic gerencial i el desitjat, el departament acadèmic com un equip.

Introduir innovacions docents és una tasca que ha de ser recolzada per la política de la institució i fer-se efectiva en el si dels departaments i titulacions. Caps de departament o coordinadors d'àrea com a responsables de la coordinació de continguts, metodologia, activitats, avaluació, principalment en una àrea determinada de coneixement, i coordinadors de titulació com a responsables de la coordinació també de contingut, metodologia, tasques, avaluació, etc. per a un grup concret d'estudiants i entre professors de diferents disciplines han de possibilitar sistemes de cooperació per contribuir a la millora dels aprenentatges dels estudiants. Smith et al. (1997) fa saber d'un projecte departamental d'aprenentatge en l'acció sobre avaluació i ha trobat que no només ha aclarit molts aspectes relacionats amb l'avaluació, sinó que el professorat també ha reflexionat sobre currículum i aspectes de docència. Smith et al. emfasitza que la col·laboració funciona sempre que hi ha un propòsit i una filosofia comuna.

El departament o àrea de coneixement i la titulació s'han de convertir en un espai d'aprenentatge per compartir coneixements, preocupacions i experiències, en un aprenentatge de la pròpia pràctica, el que no eximeix d'un assessorament o suport formatiu extern. La innovació i formació centrada en l'àrea de coneixement i la titulació comporta una determinada concepció dels professors com a professionals reflexius que investiguen i comparteixen coneixements en els seus contextos de treball, i exigeix anar configurant l'espai com una **comunitat d'aprenentatge**.

La política del professorat

La política universitària, seguint les directrius de la legislació nacional, formula les seves propostes quant a formació, selecció, promoció i avaluació del professorat. En funció del model polític d'organització que adopti el govern de la universitat, la formació i avaluació del professorat tindrà unes característiques o unes altres. La universitat pot optar per un **model tecnocràtic** que realça la transmissió d'un coneixement base, la seva aplicació a la pràctica i la resolució de problemes i la supervisió de la pràctica de l'ensenyament en llocs selectes, o bé optar per un **model post-tecnocràtic** (model d'organització postmodern) que realça les competències professionals desenvolupades a través de l'experiència i de la reflexió sobre aquesta experiència (Hargraves, 1999). Per aquesta raó l'estructura post-tecnocràtica aposta per la flexibilitat i la fluïdesa en l'oferta de la formació, per la no-dispersió en l'espai de les activitats de formació i pel desenvolupament electrònic professional, creant associacions flexibles entre facultats de diverses universitats, etc. En canvi, una política de formació de professorat basada en el model tecnocràtic suposa una limitació en el desenvolupament docent.

En aquest sentit, per poder fer una bona distribució de recursos i alternatives, la política universitària ha de basar-se en la reflexió. Allà on hi ha una política realista, ben analitzada i reflexionada, amb un seguiment i avaluació continuat i reflexionat de les accions empreses, hi haurà desenvolupament professional. Kemmis (1999) manté que *"la reflexió és un acte polític, que accelera o bé ajorna la realització d'una societat més racional, més justa i més satisfactòria"* (p. 96). Respecte d'aquesta afirmació fa set observacions sobre la reflexió, el seu estudi i desenvolupament:

1. La reflexió no és un procés psicològic purament 'interior': està orientat a l'acció i forma part de la història.

2. La reflexió no és un procés purament individual: com el llenguatge, és un procés social.
3. La reflexió està al servei dels interessos humans, és un procés polític.
4. La ideologia dóna forma a la reflexió i, a la seva vegada, aquesta dóna forma a la ideologia.
5. La reflexió és una pràctica que expressa el nostre poder per reconstituir la vida social per la forma en què participem en la comunicació, la presa de decisions i l'acció social.
7. Els mètodes de reflexió que no tenen en compte aquests aspectes són, en el millor dels casos, limitats i, en el pitjor dels casos, erronis; per millorar la reflexió, el seu estudi ha d'explorar la doble dialèctica del pensament i de l'acció, de l'individu i la societat.
6. Un programa d'investigació per millorar la reflexió hauria de portar-se a terme a través de l'autoreflexió: fer que els individus concrets i els grups s'impliquin en una crítica ideològica i en la investigació-acció participativa, en col·laboració i emancipadora.

Per tal d'evitar que la formació quedi relegada o marginalitzada a uns quants professors, els més incentivats, la política de desenvolupament docent ha d'oferir respostes a les necessitats particulars de cada col·lectiu (professors joves, sèniors; ajudants o titulars). A més d'oferir-ne de caire general al professorat de la universitat, cal que la formació arribi cada vegada més a les facultats, departaments, àrees i adopti formes diverses (revisió per parelles, entre companys, comunitats de discurs, mentoratge, etc.).

En primer lloc, cal un canvi en les directrius polítiques amb l'objectiu que es valorin els esforços de millora de la qualitat docent en els concursos de promoció. En segon lloc, cal una política educativa clara respecte del tipus d'ensenyament i aprenentatge que ha de promoure cada universitat. A partir d'aquí es poden dissenyar i desenvolupar programes de formació que persegueixin la reflexivitat sobre la pròpia pràctica docent com a principal objectiu; consegüentment, caldrà que s'augmenti la dotació de recursos disponibles per a l'organització de la formació i es manifesti una estimulació constant a les seves activitats.

La política de selecció i promoció ha de vetllar per l'estabilitat laboral. S'ha vist com la precarietat contractual afecta negativament el desenvolupament de les tasques docents i investigadores del professorat.

Podem dir que les línies generals que orienten les polítiques del professorat han canviat considerablement en els darrers anys, entre altres raons, arran de les manifestacions i accions de protesta esdevingudes per la situació de precarietat del professorat contractat. Encara ara, però, els factors principals que agreugen les condicions de treball a la universitat són la inestabilitat d'aquest col·lectiu, la promoció del personal i l'augment del salari. En el marc de les *Línies Generals de Política de Professorat 1998-2002* la UAB va presentar algunes mesures amb l'objectiu d'optimitzar la qualitat del professorat:

1. Programes de promoció basats en la qualitat.

2. Buscar nous criteris per calcular la plantilla teòrica.
3. Mobilitzar i millorar les iniciatives dels departaments a través de les avaluacions de les titulacions, de la recerca, de l'oferta dels estudis de tercer cicle i formació contínua i del cost del departament, mitjançant l'establiment d'acords per objectius amb l'equip de govern.
4. Corregir les inadequacions de places de professorat per millorar l'estructura de la plantilla.
5. Garantir la possibilitat d'una carrera docent. Capitalitzar la inversió en formació del professorat.
6. Aturar l'envelliment progressiu de la plantilla i optimitzar-ne la renovació.

La política d'avaluació del professorat ha d'estar en sintonia amb la política de formació i amb el tipus de model d'ensenyament i aprenentatge pretès. Partim del fet que calen canvis en la nostra comprensió de la docència i que la consecució d'alts nivells d'ensenyament requereix una actitud autocrítica que observi el perfeccionament constant com a natural i necessari. La bona docència implica l'aplicació de la comprensió en situacions reals i engloba una varietat de tècniques ben seleccionades i constantment actualitzades. “*Una teoria optimista d'avaluació del professorat és la que manté que els darrers responsables de l'excel·lència no són les forces externes sinó les responsabilitats professionals internes.*” (Ramsden, 1993:221).

D'altra banda, trobem recordatoris constants que l'educació superior és cara i que la qualitat de la docència i el rendiment acadèmic s'ha d'avaluar i millorar. Els processos d'*accountability* o rendició de comptes demanen el desenvolupament de processos sistemàtics per avaluar la qualitat de la docència que inclouen obtenir *feedback* dels estudiants, organitzar l'avaluació dels docents i gestionar el seu progrés, però aquests processos no s'han sabut implantar eficaçment i l'avaluació de la qualitat docent segueix sent una controvèrsia.

Ramsden (1993) diu que sabem el que és la bona docència, sabem que el professorat i els estudiants estan d'acord amb el que és, sabem com ajudar els estudiants a aprendre en les diferents àrees de coneixement; això significa que és possible avaluar fins a quin punt la docència és efectiva i utilitzar els resultats per millorar-la.

A diferència de la conceptualització teòrica de Ramsden, les altres teories d'avaluació es basen en la quantificació de coneixement, en la consecució dels mateixos nivells per a tothom, en idees com per exemple que als professors els manquen alguns dels components essencials de l'ensenyament eficaç i que cal una supervisió de prop fins que els hagin adquirit.

La Figura 2-4 resumeix algunes importants distincions teòriques de l'avaluació. Assumeix que aquesta es pot conceptualitzar al llarg de dues dimensions:

- La primera té relació amb els nivells d'addició, des de l'avaluació individual d'un professor fins a l'avaluació de cursos, departaments, programes d'estudi i institucions.

- La segona dimensió té a veure amb el propòsit principal de l'avaluació, des de la idea de l'avaluació sorgida del professor que vol millorar la seva docència, a la idea d'avaluació com una valoració externa de l'actuació docent (amb la intenció subjacent de millora o sense).

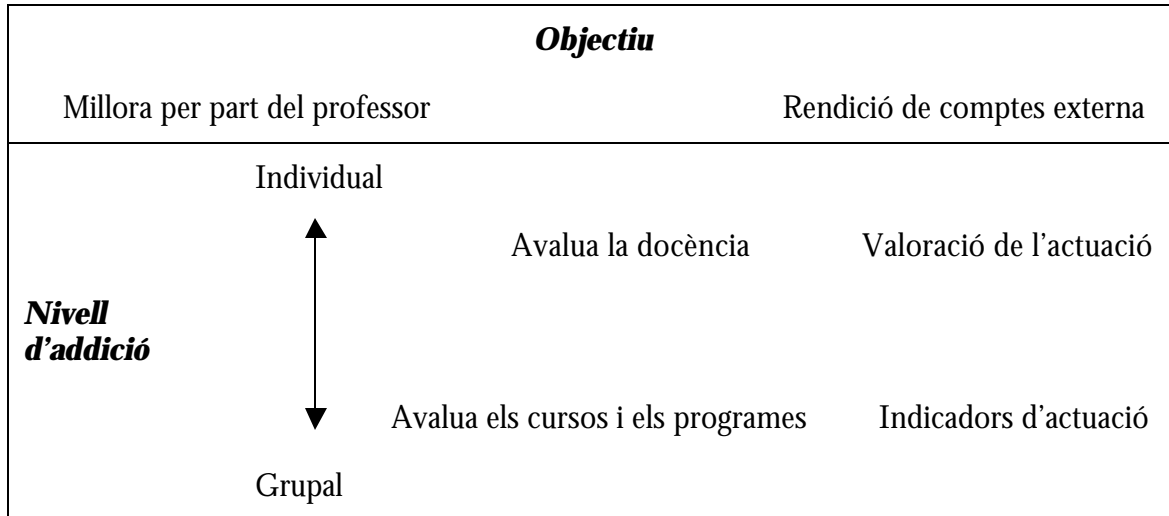


Figura 2-4. Dues dimensions de l'avaluació a l'ensenyament superior (Ramsden, 1993)

2.2.3. Condicionaments de tipus social

Hem vist com el desenvolupament de la carrera del docent ha de prendre en consideració tant els aspectes subjectius com objectius de l'experiència del docent, però respecte d'aquests últims no ens podem oblidar de la influència indirecta dels factors socioculturals, polítics i econòmics sobre el desenvolupament de la universitat primer i del professor, després.

El nou context d'ensenyament universitari, els canvis socials i tecnològics, les necessitats vigents de l'activitat professional són exemples d'aquests indicadors de canvi. Les possibilitats i contratemps experimentats en aquests períodes poden deixar petxada en la visió i actituds dels professors implicats i poden tenir implicacions a llarg termini pels models de carrera i progrés dels individus. A més de l'impacte d'aquestes influències externes, també hi ha maneres en les quals el treball docent i les carreres dels professors queden marcades. Això pot ser entès en particular en termes de relacions canviants entre professors i estudiants, entre els mateixos professors, entre els professors i l'autoritat, etc., o en termes de canvis en les seves concepcions sobre la docència.

Per definició, les carreres individuals són construïdes socialment i experimentades individualment al llarg del temps. Són trajectòries subjectives a través de períodes històrics i alhora contenen els seus propis principis organitzatius i fases diferents. Les carreres individuals poden anar compassades amb esdeveniments polítics i econòmics més amplis. En alguns casos, els períodes o moments històrics particulars -expansió educativa i progrés, retallades econòmiques, depressions polítiques, etc.- assumeixen

especial significació en la construcció o en l'experiència d'una carrera i solen tenir gran impacte i repercussió en les decisions universitàries en relació amb la formació, l'avaluació, la promoció, la selecció del professorat... Seria conceptualment erroni assumir que tots els professors comparteixen les mateixes experiències subjectives d'aquests factors (Ball i Goodson, 1992).

Com a resultat, la compatibilitat entre les perspectives de la duració vital (*life span*) i les dels cognitius estructuralistes segueixen teorèticament ambivalents. La perspectiva de la duració vital emfatitza la importància de les condicions socials, culturals i professionals com a esdeveniments que impacten l'individu durant l'edat adulta. Aquesta visió fa un important èmfasi en els determinants externs del desenvolupament de la persona. Els estructuralistes, en canvi, emfasitzen com cada individu interpreta el significat d'aquells esdeveniments segons la complexitat de seva pròpia cognició. El problema teòric és com sintetitzar l'impacte de les forces sociològiques de la duració vital amb les consideracions dels estructuralistes cognitius en una teoria significativa del desenvolupament adult (Sprinthall, Reiman i Thies-Sprinthall, 1997).

"Les carreres han de veure's en el context de la situació immediata de treball dins de la qual es desenvolupen. Teoritzar sobre les carreres en general sense entendre els requisits ocupacionals, organitzatius o les tasques necessàries que comporta el treball [...] no té sentit. És més, s'han d'observar les carreres de manera dinàmica, ja que les necessitats i les orientacions canvien al llarg de la vida d'una persona com a resposta de les canviants circumstàncies personals i familiars. I dits canvis implicaran una discontinuïtat al llarg del curs de la carrera [...] i el més important, el significat intern i subjectiu de la carrera ha de juxtaposar-se a les seves característiques externes més objectives. Així, els significats personals, encara que estan afectats per les categories socials a les quals un pertany, no poden inferir-se només d'aquestes categories." (Bailyn, 1989:30; a Huberman et al., 2000).

En síntesi, el desenvolupament de les carreres dels professors universitaris pot veure's alterat i estroncat per circumstàncies personals, familiars, institucionals o socials. Les carreres són, per tant, dinàmiques i cal tenir-ho en consideració a l'hora d'intentar unificar fases del desenvolupament docent.

2.2.4. Factors limitadors del desenvolupament professional

Hi ha un conjunt de factors que limiten el desenvolupament professional del docent perquè afecten la seva moral i poden arribar a causar estrès. Alguns dels que afecten la moral dels professors i poden portar a actituds d'intolerància i apatia són el salari, la precarietat laboral, la manca d'orientació futura, la relació amb els companys, amb els estudiants, amb la direcció, la participació en grups de treball i en la presa de decisions.

La **moral** dels docents es pot deteriorar perquè les recompenses intrínseques a la docència són més baixes del que haurien de ser. Una moral alta en el treball prové d'una relació òptima entre l'adaptació al treball i la satisfacció personal. Hi ha professors que tenen una alta vocació docent, malgrat les pressions de la recerca, el salari baix... perquè els compensa i satisfà contribuir a la formació dels estudiants. Avui dia, però, les demandes externes (recerca, publicacions, gestió...) pressionen i a vegades ofeguen la

capacitat docent del professor. La conseqüència és menys dedicació a la docència i menys preocupació pel tipus d'aprenentatges dels estudiants.

El clima institucional i l'estructura organitzativa també poden afectar la moral del professor. Dennis (a Oja i Pine, 1983) arriba a les conclusions següents:

- a) La moral és una funció amb moltes variables.
- b) Hi ha una manca d'instruments per mesurar la moral.
- c) L'immediat superior és important per a la moral d'un docent. Una administració democràtica pot compensar altres factors que habitualment produeixen baixa moral.
- d) La congruència de percepcions i expectatives o la seva mancança entre el professor i els òrgans de govern és important per a la moral del docent.
- e) Els programes de formació que desenvolupen o fracassen alhora de canviar actituds irrealistes sobre docència, resulten en una baixa moral.

Així, podríem dir que els aspectes de la situació laboral que tenen relació amb la moral del professor són:

- a) La planificació i la coordinació del treball.
- b) La productivitat del treball.
- c) Els incentius del treball (per exemple, salaris, beneficis inadequats).
- d) L'entorn del treball.
- e) Els recursos del treball.

L'ambient de treball té relació amb la productivitat acadèmica. El **clima social** del departament i l'ambient de treball del seu personal poden afectar les actituds i el treball dels acadèmics i les actituds i els aprenentatges dels estudiants. El comportament del líder és important ja que facilita al seu personal una moral positiva. Aquest hauria de donar suport, prestar atenció al confort físic dels professors, assumir la responsabilitat de les accions administratives, demostrar coneixement de les pràctiques i estratègies actuals, fomentar el creixement professional dels professors. D'altra banda, les actituds dels estudiants vers l'aprenentatge o l'habilitat de solucionar problemes poden diferir considerablement en entorns amb un clima tancat o obert.

Esteve (1987) classifica els indicadors del malestar docent en uns de caràcter contextual i altres de més concrets relacionats amb l'acció docent. Els factores contextuals que assenyalen són aquests:

- a) **L'augment de responsabilitats i exigències** que es projecten sobre els docents i la ràpida **transformació del context social**. Això es tradueix en una modificació del rol del professor i, per a aquells que no saben o poden acceptar-ho, en una font de malestar. Les transformacions apuntades suposen un exigent repte per als professors i per a la universitat que, tot sovint, no saben respondre a les noves expectatives.

- b) La **modificació del suport del contexte social**: "*Els rumors i la reputació del professor d'universitat, tant en sentit positiu com negatiu, són vehicle habitual del reconeixement del seu treball.*" (p. 26).
- c) La **necessitat d'adaptació constant al canvi** fa replantejar els objectius del sistema universitari i el tipus de competències a impulsar. El continu avenç del saber és un element que contribueix al malestar docent, mitjançant la modificació del rol del professor i l'exigència d'estar al dia i no reproduir continguts desfasats. Amb això, "*el domini de qualsevol matèria es fa extraordinàriament difícil*" (p. 28).

Els relacionats amb l'acció docent són:

- a) **Els recursos i les condicions del treball**: la carència de recursos materials (material didàctic, problemes de conservació dels edificis, penúria de mobiliari, etc.) i de recursos humans (falta de professors) són factors que acaben contribuint al malestar docent.
- b) **L'esgotament docent i l'acumulació d'exigències** sobre el professor poden comportar símptomes d'estrès o *burn-out* que inclouen absentisme, falta de compromís, anormal desig de vacances, baixa autoestima, incapacitat per prendre's la institució seriosament –els problemes del professor es separen cada vegada més dels seus alumnes.

En relació amb això, el defalliment de la docència a la universitat pot atribuir-se a les causes o situacions següents:

- a) **La massificació de les classes**, que impedeixen portar a terme una docència centrada en l'estudiant; o bé el contrari, l'excés d'especialitzacions i la davallada d'estudiants en algunes especialitats (per exemple d'enginyeria), que malgrat augmenta l'atenció personalitzada, acusa de manera important les fluctuacions en la participació dels estudiants i limiten les aportacions i la interacció professor-alumnes.
- b) **La manca de recursos** humans o tecnològics especialment en laboratoris, l'estructura física de les aules, la dificultat de portar a terme innovacions tecnològiques i multimèdia sense suport humà
- c) **L'excessiva burocratització de l'ensenyament**: uniformitat dels programes, manca d'autonomia d'alguns professors.
- d) **La pressió institucional**, política i burocràtica
- e) **La recerca vs la docència** i la difícil compaginació de la docència, recerca i, en alguns casos, gestió; la càrrega docent, la semestralització de les assignatures. Per als professors associats, la limitació es deu sobretot a la manca de temps per conciliar l'activitat professional externa amb la recerca. Per als qui ocupen càrrecs de gestió, les exigències diàries
- f) **Els salaris inadequats**, la precarietat laboral, la competitivitat, la manca d'oportunitats per a la promoció.
- g) **La cultura individualista del professorat**: manca de comunicació, de coordinació, d'innovació, de reflexió; l'aïllament, el funcionariat estanc.

- h) La **manca de suport institucional** a la docència del professor, polítiques de professorat poc favorables, la manca de suport de la direcció del departament o la unitat.
- i) **La mateixa apatia dels estudiants**, la desmotivació dels estudiants per la qualitat de la docència.
- j) **La desmotivació dels professors** pels resultats de les avaluacions dels estudiants, la insatisfacció pels coneixements d'entrada dels estudiants, el tipus d'interacció amb els estudiants (distant, conflictiva...), el cansament, la rutina, l'avorriment, la moral baixa, l'edat, els problemes personals o familiars.
- k) etc.

Gairín (1993) en un estudi sobre la professionalització docent a quatre països europeus (Espanya, França, Itàlia i Portugal) conclou el següent:

“[...] el professorat que menys participa en els òrgans de gestió és el que opina que no existeix autonomia i poder curricular i mostra un índex més alt de malestar docent, de sentiment de pèrdua de prestigi social i d'aïllament, individualisme i falta de cooperació i treball en equip. El professorat que denota un menor malestar docent és el que pensa que el sistema d'organització està basat en la pràctica professional, se segueix formant permanentment i té el suport de l'equip directiu.” (p.18).

Una vegada s'ha arribat a situacions extremes de malestar docent, les seves principals conseqüències podrien graduar-se així (Esteve, 1987):

1. Sentiments de desconcert i insatisfacció davant problemes reals de la pràctica de l'ensenyament, en contradicció amb la imatge real d'aquesta que els professors voldrien realitzar.
2. Desenvolupament d'esquemes d'inhibició, com a forma de coartar la implicació personal amb el treball que es realitza.
3. Desig manifest d'abandonar la docència.
4. Absentisme laboral com a mecanisme per tallar la tensió acumulada.
5. Esgotament. Cansament físic permanent.
6. Angoixa com a tret o angoixa d'expectació.
7. Estrès. Una caracterització principal de l'estrès és el desenvolupament de sentiments de fatiga i esgotament emocional.
8. Menyspreament del jo. Autoculpabilització davant la incapacitat per millorar l'ensenyament.
9. Angoixa com a estat permanent, associada com a causa-efecte a diversos diagnòstics de malaltia mental.
10. Neurosis reactives
11. Depressions.

La tasca docent també pot presentar característiques afavoridores o, almenys, canalitzadores dels conflictes personals del professor, entre les quals destaquen (Villa, 1988):

- a) El fet de treballar amb persones i transmetre'ls els nostres propis ideals. Amb això s'aconsegueix una alta satisfacció personal i seguretat interna (*recompensa del superego*),
- b) El tracte directe amb els estudiants pot produir una *recompensa emocional*, i
- c) Veure que els estudiants avancen i els objectius es van complint produeix en el professor la *recompensa de la productivitat*.

2.3. SÍNTESI DEL CAPÍTOL

El desenvolupament de la competència docent dels professors universitaris és un procés altament individual, i implica una evolució a tres nivells: el professional, el personal i el social (Bell i Gilbert, 1996/1999). Tots tres són aspectes interactius i interdependents en el sentit que el desenvolupament d'un no té lloc sense el desenvolupament dels altres. Això suposa que els professors entren a la professió i desenvolupen al llarg de la carrera docent diferents nivells de maduresa personal i professional. Per això és una evidència que no hi pot haver una única explicació i model de desenvolupament que inclogui totes les situacions, si bé més enllà de les diferències s'han trobat similituds.

El fet que el professor universitari desenvolupi diferents nivells de maduresa personal i professional té relació amb la influència de determinats factors. Els hem agrupat en condicionaments de tipus personal, contextual o social. Podríem dir que els dos primers són els que tenen una influència més directa en els professors. De tots els que hem anat explicant destacaríem: les teories privades o visions personals de la docència, i els missatges rebuts a través del context departamental (direcció, companys) o institucional (clima, avaluacions...) i a través dels estudiants.

Els professors universitaris entren a la universitat amb les seves pròpies teories privades sobre el que és un bon professor i es poden descriure els atributs que els caracteritza. Aquestes es basen principalment en les experiències viscudes com a estudiants sobre el que van fer els professors que més van contribuir a la seva formació, o sobre el que els va ajudar més en l'àmbit personal. Sembla que aquestes creences estan molt ben arrelades de manera que tot aquella nova informació sobre docència (teories d'aprenentatge, estratègiques innovadores...) que no lligui amb la teoria privada, es distorsiona, es modifica perquè hi tingui cabuda o bé s'ignora. En aquest sentit, les teories privades d'alguns professors esdevenen importants limitadors de la seva millora com a docents.

D'altra banda, les informacions que arriben al professor a través del context, siguin missatges clars sobre la importància de la docència, siguin avaluacions insatisfactòries dels estudiants, etc., poden vulnerar la seva motivació intrínseca. Perquè un professor es desenvolupi és un requeriment imprescindible que hi hagi una voluntat personal d'aprendre i voler millorar i un compromís des del començament amb l'aprenentatge, el canvi i el progrés.

A més dels esmentats anteriorment, altres elements que acabarien de conformar el conjunt de condicionaments més significativament influenciables en el desenvolupament del professor com a docent són les condicions laborals i econòmiques, els companys i l'ambient de treball, la pressió burocràtica i institucional, l'experiència prèvia i la formació rebuda i oferida.

3 TEORIES SOBRE EL DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DEL PROFESSOR UNIVERSITARI

A part de les recerques aï llades de Kugel (1993), Kalivoda et al. (1994), Nyquist i Sprague (1998) i Robertson (1999) que mostren alguns aspectes del desenvolupament docent **del professor a l'educació superior**, i exceptuant els treballs realitzats en l'àmbit no universitari, no hi ha un estudi integrador del conjunt de models i teories sobre el desenvolupament pedagògic del professor universitari i, concretament, sobre com canvien les concepcions, percepcions, preocupacions, dinàmiques docents en els professors universitaris.

Fins fa relativament poc temps, la recerca sobre el desenvolupament o evolució humana s'ha centrat fonamentalment a investigar les primeres etapes de la vida, la infantesa i adolescència. Efectivament, les perspectives del desenvolupament van començar a ser investigades pels psicòlegs a fi de millorar la comprensió de l'estudi de la personalitat. Diverses teories del desenvolupament que descriuen seqüències predictibles de creixement, adaptació, transformació i canvi en els humans han estat emprades amb aquesta finalitat.

D'altra banda, el nombre impressionant de teories formals (algunes de menys desenvolupades, però igualment 'models' útils) sobre el canvi en el professor, que van sorgir en els anys 70, es distingien gairebé exclusivament pel seu caràcter psicològic. Aquest tipus de teories han estat dominades -i no pas restringides- per les teories psicològiques d'*estadis*, segons les quals els individus passen a través de seqüències presumiblement invariables i jeràrquiques, descrivint quines perspectives apareixen primer de forma típica en el desenvolupament dels adults, i com una perspectiva forneix una altra a mesura que els professors creixen en la seva professió.

No ha estat fins temps més recents que han aparegut els primers treballs i les primeres classificacions sobre el desenvolupament adult (les teories de la duració de la vida - *lifespan theories*- han esdevingut cada vegada més importants mentre que s'han ampliat els estudis sobre el desenvolupament adult) i que les teories d'altres àmbits han començat a rebre atenció. Per exemple, el desenvolupament del professor s'ha començat a estudiar des del punt de vista de les preocupacions i del canvi pedagògic al llarg de la trajectòria docent.

Amb tot el que hem exposat, es justifica l'objectiu general d'aquest capítol que és resumir la recerca dels darrers trenta anys sobre les teories del desenvolupament que poden servir per conèixer millor com es produeix el desenvolupament professional del professor universitari com a docent.

Per raons pràctiques i amb una o dues excepcions, hem limitat les nostres aportacions a aquelles teories que fins enguany han rebut una àmplia atenció en la literatura sobre la recerca del desenvolupament del professor, o que han estat àmpliament adoptades en el disseny i desenvolupament de programes acadèmics i formatius dirigits a facilitar canvis educatius desitjables en els docents. Com es veurà en els propers apartats, algunes d'aquestes teories i models han aixecat seriosos dubtes respecte de la seva aplicabilitat universal, ateses les diferències i el caràcter evolutiu del professorat a l'educació superior.

A fi d'indagar sobre el desenvolupament professional del professor universitari com a docent, la nostra recerca bibliogràfica inclou:

1. Teories relacionades amb **l'edat i els cicles de la vida dels adults**: ajuden a comprendre *per què* els adults a certes edats i en determinats moments de la seva carrera fan certes opcions personals i professionals.
2. Teories sobre el **l'aprenentatge adult**: contribueixen a entendre *com* es desenvolupa l'aprenentatge en els éssers humans, concretament els adults, i com es pot incidir en la seva progressió.
3. Teories sobre el **l'aprenentatge del professor**: es perceben com un indicador contemporani de les teories anteriors i se centren en la recerca del docent com a aprenent adult.
4. Teories sobre els **estadis de desenvolupament cognitiu**: ajuden a entendre *com* pensen els adults, com es comporten o resolen problemes en les diferents activitats professionals; com gent de la mateixa edat o professors de la mateixa escola i amb els mateixos anys d'experiència docent poden confrontar aspectes de desenvolupament de manera diferent. Cada estadi és un tot complet, un marc de referència a partir del qual els adults dins d'aquell estadi interpreten els esdeveniments en les seves vides i en el seu treball.
5. Teories sobre el **desenvolupament de la carrera docent**: mostren els canvis en el coneixement, les actituds (el compromís, la satisfacció...), les experiències professionals dels professors *al llarg* de les seves carreres.
6. Teories sobre les **preocupacions del professor**: expliciten el *tipus* de preocupacions que amoïnen els professors en les diferents fases del desenvolupament docent.
8. Teories sobre el **desenvolupament pedagògic del professor universitari**: expressen com canvien les *orientacions pedagògiques* (estil, concepcions de la docència, preocupacions docents, dinàmiques de classe, etc.) al llarg de la seva trajectòria com a professors universitaris.

La Taula 3-1 presenta les principals teories que es descriuen en aquest apartat i els corresponents autors i autores que hi donen suport i justifiquen:

TEORIES I MODELS SOBRE EL DESENVOLUPAMENT DEL DOCENT COM A APRENT ADULT	
1. TEORIES SOBRE L'EDAT I ELS CICLES VITALS DELS ADULTS	
Teories sobre l'Edat Adulta o els Cicles Vitals	Levinson (a Fernández Cruz, 1999); Super (1962), Krupp (1993) i altres (Gould, Sheehy, Havighurst, Neugarten)
Teoria del Desenvolupament Psicosocial	Erikson (1981/1986)
2. TEORIES SOBRE L'APRENTATGE ADULT	
Teories sobre l'Aprenentatge Adult	Knowles (a Carlson, 1989), Kolb et al. (1994) i altres (Tennant)

3. TEORIES SOBRE L'APRENENTATGE DEL PROFESSOR	
Teories del Coneixement del Professor	Shulman (1986), Putnam i Borko (2000)
4. TEORIES SOBRE ELS ESTADIS DE DESENVOLUPAMENT COGNITIU	
Teories del Desenvolupament Intel·lectual	Piaget et al. (1982), Perry (1970), Belenky (1986), Hunt (1971), King i Kitchener (1994)
Teoria del Desenvolupament del Jo	Loevinger (1982)
Teories del Desenvolupament Moral	Kohlberg (1999), Gilligan (1982)
Teoria del Desenvolupament Interpersonal	Selman (a Oja, 1991)
5. TEORIES DE DESENVOLUPAMENT DE LA CARRERA DEL DOCENT NO UNIVERSITARI	
Teories de Desenvolupament de la Carrera Docent en l'àmbit No Universitari	Burden (1982), Christensen et al. (1983), Sikes (1992), Barnes (1992), Huberman et al. (2000)
Model de desenvolupament de la comprensió pedagògica	Lawrence (a Marcelo, 1996)
MODEL INTEGRADOR DE TEORIES ANTERIORS	
Síntesi de les teories sobre el desenvolupament psicològic, els cicles vitals i la competència professional	Leithwood (1990)
6. MODEL DE PREOCUPACIONS DEL PROFESSOR	
Model de Preocupacions del Professor (CBAM)	Fuller (a Louks-Horsley i Stiegelbauer (1991), Marcelo (1994a)
7. TEORIES DE DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DEL PROFESSOR UNIVERSITARI COM A DOCENT	
Teories de Desenvolupament Pedagògic del Professor Universitari	Kugel (1993), Nyquist i Sprague (1998), Robertson (1999)
Teoria de la Vitalitat del Professor Universitari	Kalivoda et al.(1994)

Taula 3-1. Teories sobre el desenvolupament docent del professor

Totes ofereixen un conjunt de conceptes útils per entendre les motivacions, tries personals, conceptualitzacions i principis personals i professionals d'eficiència de les persones adultes. Concretades en l'estudi dels docents, les teories ofereixen informació significativa per entendre les diferències individuals; per ajudar a conèixer el procés de desenvolupament d'un mateix i el de les persones amb qui es treballa, i per dissenyar i desenvolupar programes de formació inicial i permanent centrats en les seves necessitats.

3.1. TEORIES SOBRE L'EDAT O ELS CICLES VITALS DELS ADULTS

Molts teòrics, com ara Freud i Gessell, en descriure el desenvolupament humà concretament el de l'infant, s'han centrat en els canvis de maduresa o biològics que dirigeixen aquest desenvolupament. Aquesta perspectiva té un ús limitat a l'hora d'examinar aspectes de desenvolupament en els adults. En lloc d'això, els pioners dels estudis sobre el desenvolupament adult han triat centrar-se en els *esdeveniments de la vida* -la selecció de determinats rols socials i interpersonals, el desenvolupament de tasques i l'adopció de comportaments- com a determinants del desenvolupament (Oja, 1991).

Les teories del desenvolupament adult descriuen els adults com a éssers capaços de moure's cap a estadis de major maduresa d'una manera pronosticable i ordenada. Per a aquests, el desenvolupament no és de tipus biològic, sinó que està marcat per aspiracions i valors personals, com també per expectatives socials i culturals.

La recerca posa en evidència una gran variació en els nivells de desenvolupament dels adults. L'edat adulta apareix com un període en el qual processos com ara la identitat, la diferenciació i la integració de la personalitat i el pensament hi juguen un paper important. Aquestes processos, estudiats per teòrics com són ara Super, Levinson, Gould, Sheehy, Havighurst, Neugarten, Krupp i Erikson descriuen els problemes, dilemes, tasques i aspectes personals a cada període de l'edat adulta que afecten la nostra vida personal i professional.

3.1.1. Els cicles del desenvolupament adult de Levinson

Levinson (1978, a Fernández Cruz, 1999), estudia els cicles del desenvolupament vital de les persones a partir d'entrevistes biogràfiques a 40 homes entre 35 i 45 anys. La seva teoria encunya conceptes com el *curs de la vida i cicle de la vida, estructura de vida individual i concepció del desenvolupament adult*, i marca alguns dels models posteriors, en especial els models de desenvolupament dels professors. La recerca de Levinson va trobar que els cicles vitals combinen períodes d'estabilitat (períodes de construcció d'una estructura) amb períodes de transició (períodes de canvi d'estructura) els quals propocionen marcs facilitadors en què s'activa el canvi de la personalitat.

El desenvolupament adult, segons Levinson, es produeix segons les diferents eres:

1. Preadulesa (0-22 anys). Durant aquest període l'individu es va fent independent, des de la infantesa fins a la vida responsable adulta, passant per l'adolescència.

2. Transició a la primera adulesa (17-22 anys). Període de desenvolupament en què el preadult va tancant una etapa i passant a la primera adulesa. Encara forma part d'ambdues etapes i no s'acaba d'identificar amb cap d'elles. Determinats canvis en la individualització poden donar lloc a modificar les seves relacions amb la família.

3. Primera adulta (17-45 anys). Període adult amb més energia, però també amb més contradiccions i estrès. Dins d'aquesta etapa distingeix tres moments de construcció d'una estructura de vida:

- a. Entrada a l'estructura de vida de la primera adulta (22-28 anys) com a temps per construir i mantenir una manera inicial de ser adult.
- b. La transició dels trenta (28-33 anys) com una oportunitat de reprendre i modificar l'entrada a l'estructura i crear les bases per a la següent estructura de vida.
- c. Culminació de l'estructura de vida de la primera adulta (33-40 anys), és el vehicle per completar aquesta etapa i haver realitzat les aspiracions juvenils.

4. Transició a la meitat de la vida (40-45 anys). Aquest període de transició significa el terme de la primera adulta i el començament de l'adulta mitjana. Levinson reconeix que la distinció entre aquestes dues etapes (primera i mitjana adulta) és un dels períodes més controvertits del seu esquema, però pensa que hi ha un moment a la vida on el caràcter canvia (es recapitula el que ha estat el primer període adult, es modifiquen períodes insatisfactoris de l'estructura de la vida, es produeixen ajustaments psicològics, es qüestionen diferents aspectes de la vida).

5. Adulta mitjana (40-65 anys). Període en el qual s'ha adquirit un reconeixement en el món adult, amb unes responsabilitats donades. Durant aquest període, si bé comencen a disminuir les capacitats biològiques, encara es mantenen les suficients per portar a terme una vida personal i social satisfactòria.

- a. Entrada a l'estructura de la vida de l'adulta mitjana (45-50 anys), on es forja una nova estructura en relació amb el treball, matrimoni, situació; amb variacions en la satisfacció i compliment de desitjos.
- b. La transició dels cinquanta (50-55 anys), ofereix una oportunitat per modificar i, si s'escau, millorar l'entrada en l'estructura de la vida.
- c. Culminació de l'estructura de la vida de l'adulta mitjana (55-60 anys), que és el marc que conclou aquesta etapa. Moment de complir els desitjos i rejuvenir-se o enriquir la vida.

6. Transició a l'adulta tardana (60-65 anys), com a període que se situa entre l'adulta mitjana i la tardana. Hi conclouen els esforços de l'adulta mitjana. És una conjuntura crítica en el cicle de la vida.

7. Adulta tardana (60-?). Període final de la vida humana: confrontació amb la identitat i la vida, necessitat de reconciliació amb el món, que pot ser viscut serenament o amargament. No obstant això, en les darreres dècades l'edat de la vellesa s'ha transformat: l'esperança de vida s'allargat i, en conseqüència, la vida professional també, per la qual cosa el període dels 50 als 85 anys pot considerar-se una nova adulta.

Levinson subratlla un aspecte que considera fonamental: l'ús de la paraula 'període' en lloc d' 'estadi' per evitar la connotació de progressió jeràrquica. Des de la seva perspectiva, les fases tenen sentit d'estacions o passatges, cosa que no necessàriament implica que siguin més avançades. Cada fase té el seu valor intrínsec, dins del cicle de la vida humana. La imatge de la jerarquia en els estadis de desenvolupament preval en l'estudi de la infantesa perquè en aquest cas el desenvolupament és vist com a quelcom positiu. Però l'adultesa té un caràcter distintiu, cada etapa té les seves pròpies possibilitats, però no es pot dir que sigui més avançada que l'anterior, sinó que obre noves possibilitats i límits (Fernández Cruz, 1999).

3.1.2. Els estadis de l'edat adulta de Krupp

Krupp (1993), influït per Levinson, descriu l'edat adulta com un període de canvis constants, com una seqüència d'estadis que es sobreposen:

Al voltant dels 20 anys (dels 17 als 24 aproximadament): els individus s'independitzen, formen una identitat temptativa, creen somnis i busquen consellers. És un període d'adultesa provisional i primers compromisos. Durant aquest període l'adult es preocupa per explorar noves opcions en el món per formar una perspectiva inicial d'ell mateix com a persona adulta, una *estructura vital* (Levinson) que continua redefinint-se i transformant-se a mesura que s'emprenen més tasques adultes. Com a part inicial d'aquesta estructura vital, el nou adult estableix els primers compromisos amb el treball i la carrera: és contractat, s'ajusta al treball, canvia de feina, té experiències d'atur, es trasllada, estableix relacions d'amor significatives, es compromet amb la parella, decideix tenir fills o no, comprar-se una vivenda, etc.

Al final dels 20 anys i principis dels 30 (per a alguns la crisi dels 30) s'examinen i reafirmen els resultats dels primers compromisos. És la transició en la que l'adult busca comprendre's a si mateix i trobar el seu lloc en el món; es pregunta 'de què tracta la vida?'. En confrontar aquesta qüestió, l'adult reexamina l'estructura vital inicial i els compromisos que va establir en la primera fase. Aquesta transició pot concretar-se en l'estabilització o en un canvi en la carrera i en les relacions personals. L'adult pot tornar a estudiar, canviar d'ocupació, separar-se de la parella o casar-se.

Un cop superada la transició, **a començaments dels 30**, l'adult s'estabilitza, reafirma compromisos i sovint tria una carrera a la qual destina una gran inversió de temps i energia. Molts esdevenen menys idealistes i més realistes respecte de les seves vides. En aquesta fase de la vida s'estableixen objectius a llarg termini relacionats tant amb la família com amb la feina; els relacionats amb la carrera són, fins i tot, més importants durant les darreries dels 30 i començaments dels 40 quan l'adult té més autoritat per prendre decisions per un mateix. Les promocions són elements crucials per a l'èxit. Mentre que les relacions són importants, l'adult busca trencar amb supervisors i mentors i començar a ser més independent en el treball.

La transició cap 'a la meitat de la vida', principis dels 40, inclou un altre qüestionament sobre prioritats i valors en un moment de presa de consciència que el temps és finit i l'èxit i els assoliments tenen limitacions. Domina la recerca de

l'autoconeixement i les preocupacions sobre el temps, la carrera i la família. Típicament, els homes canvien més en aquest estadi que les dones.

Això resulta en un **període de reestabilització** (al voltant dels 45) amb una major inversió en les relacions personals. A finals de la meitat de l'edat adulta (dels 45 als 50 aproximadament), els individus se centren en la satisfacció per l'estabilitat i l'experiència amb les seves vides.

Entre els 50 i 60 aproximadament, a mesura que s'esdevenen canvis físics, els adults repassen i valoren les seves vides. Les transicions en els 50 se segueixen d'una reestabilització en els 60 marcada per reaccions moderades a les experiències de la vida i/o per un sentiment vigorós de tornar a reeixir.

Dels 60 a l'edat de jubilació i en endavant, els individus es concentren en la integritat, s'esdevenen més canvis físics i hi ha un desencantament amb certes activitats. La jubilació és la major transició.

En cadascuna d'aquestes etapes, l'adult intenta crear una millor connexió entre l'estructura vital i la realitat dels reptes de la vida. Krupp, com Levinson, constata que cada període pot ser estable o transitori. En un període estable els individus prenen decisions clau; en canvi, un període de transició és un període de qüestionament i reavaluació en el qual s'exploren possibilitats i s'emprenen nous compromisos. Els períodes estables i transitoris s'alternen durant la vida.

3.1.3. Teoria del desenvolupament psicosocial d'Erikson

Erik Erikson fou el primer psicòleg i el principal teòric que va estudiar el canvi de l'adolescència a l'edat adulta i va justificar el desenvolupament al llarg de la vida en estadis psicosocials. El progrés a través d'aquests estadis és, segons l'autor, en part determinat pel nostre èxit o manca d'èxit en tots els estadis previs. La seva teoria, desenvolupada des d'una perspectiva freudiana, es fonamenta en constructes filosòfics, observacions transculturals i estudis de casos de pacients clínics. El seu treball és, doncs, fruit d'una anàlisi subjectiva i qualitativa, justificada al llarg del temps des de la interpretació psicoanalítica, la qual cosa suposa una fortesa alhora que una crítica per la manca de recerca empírica i validació objectiva.

A diferència de Krupp i Levinson, Erikson (1981) se centra en dos elements particulars, els quals han influït moltes de les teories psicosocials del desenvolupament del professorat i els estudiants a la universitat:

a) El *principi epigenètic* que manté que el desenvolupament és seqüencial, relacionat amb l'edat, biològic i psicosocial, i que el caràcter i l'extensió del desenvolupament estan influïts per l'entorn personal de l'individu;

b) Les *crisis*, enteses no com una emergència física o psicològica, sinó com un temps de decisió que requereix una seriosa consideració i una opció significativa entre cursos d'acció alternatius. L'opció que prengui l'individu a cada estadi de crisi determina la progressió o la regressió en el desenvolupament. Sota aquesta concepció, perquè hi hagi

canvi calen estímuls (o reptes) i resposta; el resultat és el desenvolupament, en funció de la naturalesa de la resposta.

Les crisis representen **conflictes interns** comuns als adults. Cada estadi psicosocial d'Erikson inclou una crisi respecte de la necessitat de confiar, de ser independent, de resoldre la culpa, de formar lligams amb els altres, de trobar solitud, de produir, de treballar amb convicció, de conèixer-se un mateix. Aquestes crisis poden succeir en qualsevol moment de la vida, no van lligades a cap edat en particular. Un cop resoltes, produeixen satisfacció i maduresa.

A diferència dels cinc estadis psicosexuals de Freud, Erikson va postular **vuit estadis de desenvolupament psicosocial** (vegeu l'annex 1). Cadascun conté una crisi que s'ha d'afrontar i que es pot resoldre com a fortesa o com a feblesa. La crisi més estudiada per Erikson és la formació de la identitat durant l'adolescència. Segons com afrontin la crisi, les persones poden formar una identitat forta (consecució de la identitat) o feble (difusió de la identitat). La primera persona obté una identitat ferma després d'haver-se aventurat en una exploració llarga de la seva persona; sol tenir una autoestima alta, competències socials i, en general, èxit en la vida. La persona amb una identitat difusa no ha aconseguit trobar el sentit de la seva identitat, potser no l'ha explorat prou o no s'hi ha identificat i acaba tenint dificultats en les successives crisis que vagin apareixent. Sol ser una persona amb una autoestima baixa, amb dificultats per fer amics i amb poc èxit social i professional.

Alguns estudis de Sprinthall, Reiman i Thies-Sprinthall (1997) serveixen de suport empíric a l'estructura de la teoria d'estadis de la formació de la identitat durant el final de l'adolescència i el principi de l'edat adulta, la qual cosa demostra la connexió entre el model d'Erikson sobre la identitat i altres teories de desenvolupament cognitiu com els estadis del desenvolupament moral de Kohlberg i els de desenvolupament del jo de Loevinger, i mostra les implicacions que la teoria d'Erikson té sobre la formació de la identitat professional del docent. Aquests autors demostren el següent:

- a) Hi ha una relació entre el comportament inefectiu estudiat en mestres novells i un estadi de desenvolupament de la identitat encara difús.
- b) L'adulesa s'entén com un període d'estabilitat relativa en la formació de la identitat, si bé en dones adultes es demostra que determinades circumstàncies de la vida poden agreujar el procés de formació de la identitat (per exemple, un divorci),
- c) La identitat s'obre durant l'adulesa. En vistes d'això, contextos extremament comprensius, com una classe d'educació infantil, poden limitar el procés de creixement psicosocial del professor.

Així doncs, des d'una perspectiva psicosocial, el desenvolupament adult és l'evolució de l'estructura vital al llarg del temps a través de diferents opcions, generalment conscients. L'adaptació ocorre a través de períodes d'estabilitat i transició, cadascun amb preocupacions característiques que tots hem d'afrontar: compartir i preocupar-se per altres persones, vetllar per les futures generacions i viure en un món millor... L'establiment d'una identitat pròpia –sentiment conscient d'identitat individual– apareix com un prerrequisit per a la salut psicològica.

Neugarten (a Oja i Pine, 1983) ha utilitzat la teoria d'Erikson per investigar el desenvolupament adult, centrant-se en el paper del temps en els esdeveniments de la vida. Manifesta que el que precipita l'individu a adaptar-se a les crisis no és l'esdeveniment en si mateix, ni l'edat en la qual l'esdeveniment té lloc, sinó si l'esdeveniment es dona "de forma puntal o impuntual". Els esdeveniments impuntuals tenen més probabilitats de produir crisis pel fet que no han estat anticipats ni assajats. Per a aquesta autora, els canvis sociològics (polítics, econòmics, demogràfics, tecnològics) poden produir canvis en els cicles de la vida. Vist d'aquesta manera, la vida és una progressió a través de successius rols socials i expectatives d'estatus, en la qual s'uneixen drets i responsabilitats a l'edat cronològica.

El treball d'aquests teòrics, realitzat majoritàriament durant la dècada dels 70, ha estat àmpliament criticat des de diverses vessants. En relació amb això diuen el següent:

- a)** Les fases relacionades amb l'edat no es compleixen per igual en tots els adults. L'edat per si mateixa no és totalment predictiva dels dilemes amb què s'enfronten els adults.
- b)** La seva perspectiva es basa en dades clíniques i biogràfiques de mostres reduïdes.
- c)** Atès que algunes de les mostres estaven formades només per homes de raça blanca i classe social mitjana, el patró de desenvolupament no ofereix un bon esquema per a la majoria de dones ni per l'experiència d'individus d'altre bagatge socioètnic.

Caldria esbrinar si els canvis socials i culturals ocorreguts en els darrers trenta anys han alterat aspectes de la vida personal i professional de les persones. Si, tal com afirmava Neugarten (1980) estem esdevenint una societat poc preocupada per l'edat, aleshores un model que vinculi el desenvolupament amb esdeveniments relacionats amb l'edat no servirà per descriure la majoria d'individus de la nostra societat (a Oja i Pine, 1983).

En qualsevol cas, però, les teories basades en l'edat poden ser d'utilitat als formadors per reconèixer la naturalesa dels dilemes dels adults i entendre les raons per les quals trien certs tipus d'activitats formatives. Atès que la negociació de certes tasques vitals pot tenir un impacte significatiu en el funcionament de l'individu, els teòrics de l'edat suggereixen als formadors que investiguin com els programes de formació que dissenyen responen a les necessitats següents:

- a)** Confrontar esdeveniments que poden donar-se fora de lloc.
- b)** Treballar aspectes d'identitat, intimitat, generativitat i integritat en el decurs de la vida (Erikson, 1981).
- c)** Negociar les transicions.
- d)** Equilibrar de forma contínua períodes de transició i estabilitat.

3.2. TEORIES SOBRE L'APRENENTATGE ADULT

La majoria de les teories sobre com els adults aprenen es basen en les **teories de l'edat i dels cicles vitals dels adults** perquè aquestes ofereixen una visió més global del procés de desenvolupament. Concretament se centren en els esdeveniments pronosticables de la vida com a determinants del desenvolupament; com establir i mantenir rols interpersonals i socials i com tractar amb fets essencialment intrapersonals que ofereixen empenta al canvi i, a vegades, el creixement en els adults. Aquestes teories donen pistes sobre quines necessitats d'aprenentatge tenen les persones adultes i com s'ha d'organitzar la seva formació per satisfer-les.

"És important conèixer com aprenen els adults, els seus diferents estils d'aprenentatge, per poder organitzar les activitats de formació en funció de les seves característiques. No s'han d'entendre com a categoritzacions tancades. Els adults aprenen en situacions diverses, en contextos més o menys organitzats, en situacions formals, organitzades, planificades i desenvolupades en institucions formatives. En aquestes situacions formals, el tipus d'activitats es poden plantejar en funció del nivell de competències, motivació, dependència, coneixements previs per part dels adults." (Marcelo, 1994a).

Per Oja i Pine (1983), a més de l'edat i dels cicles vitals, el desenvolupament adult pot estudiar-se des de la perspectiva dels **estadis de desenvolupament cognitiu**. Aquests teòrics, més enllà de centrar-se en les accions que cada individu emprèn en el decurs de la seva vida, identifiquen patrons de pensament i de resolució de problemes que juguen un paper important a l'hora de determinar la manera de veure el món de l'individu.

Concretament, Oja i Pine (1983) estableixen les diferenciacions següents entre ambdós grups teòrics (Taula 3-2):

TEORICS DE L'EDAT O CICLES VITALS	TEORICS DEL DESENVOLUPAMENT COGNITIU
<ul style="list-style-type: none"> - Descriuen transicions i adaptacions als esdeveniments de la vida. - Consideren la maduresa com una adaptació exitosa a les expectatives socials. - Se centren en les tasques que cada individu confronta en el decurs de la seva vida. - Tenen una visió més particular del món. - Levinson, Sheehy, Gould, Havighurst, Erikson o Neugarten són alguns d'aquests teòrics. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descriuen les transformacions dels adults en la manera de construir les experiències. - Descriuen el procés de creixement de la maduresa segons la pròpia perspectiva. - Se centren en els patrons de pensament subjacents, els quals juguen un important rol a l'hora de determinar la perspectiva de l'individu vers el món. - Tenen una visió més global i holística. - Piaget, Kohlberg, Loevinger, Selman o Hunt són alguns d'aquests teòrics.

Taula 3-2. Diferències entre les teories de l'edat adulta i les teories del desenvolupament cognitiu (Oja i Pine, 1983)

Però no tots els adults tenen les mateixes necessitats d'aprenentatge. Efectivament, l'etapa de l'adulesa és difícil de caracteritzar com un tot homogeni davant dels processos formatius, ja que cada adult segueix una trajectòria personal concreta que ha influït en la configuració del seu estil d'aprenentatge, el seu comportament i la seva orientació general de l'estructura de vida.

Les causes de la diversitat en les orientacions i necessitats d'aprenentatge no s'han estudiat en profunditat. Hi ha qui atribueix la diversitat a l'edat, altres a les preocupacions professionals, i hi ha qui ho atribueix a l'estil personal d'aprenentatge i el nivell de desenvolupament cognitiu. Fernández Cruz presenta tres orientacions conceptuals per al tractament de la diversitat i la caracterització de l'adult com a aprenent (1999:200) (Taula 3-3):

	ORIENTACIÓ PSICOSOCIAL	ORIENTACIÓ COGNITIVA	ORIENTACIÓ BIOGRÀFICO-RELACIONAL
Conceptes bàsics	Estructura de vida Crisis de vida Cicles de vida	Desenvolupament cognitiu Estils d'aprenentatge	Racionalitat professional Interès per la formació Lògica salarial Identificació professional
Supòsit bàsic	L'estructura de vida integra àmbits de la personalitat, les relacions afectives i familiars i el comportament professional. Paral·lelament al decurs de la vida es produeixen crisis en l'estructura de vida, es pateixen reajustaments i noves acomodacions	El desenvolupament de l'adult el porta a nivells superiors de competència cognitiva i al domini d'un estil d'aprenentatge que li dificulta o facilita la seva formació	Una doble transacció biogràfica i relacional facilita a l'adult la interiorització d'una forma identificatòria des de la qual participa en les accions de formació ocupacional
Concepte formatiu	Necessitat de reajustament a cada nova fase de desenvolupament professional	Capacitat per a l'adquisició de noves competències professionals	Trajectòria biogràfica i relacional
Variable diferenciadora	Edat	Experiència Estil d'aprenentatge Nivell formatiu previ	Forma identificatòria Nivell professional
Autors	McCrae i Costa, 1990 Herr i Carmer, 1991 McDaniels i Gysbers, 1992 Kimmel, 1992	Buckley i Caple, 1991 Casse, 1991 Rubio, 1992 Amat, 1994	Wrightsmann, 1988 Spokane, 1991 Dubar, 1992, 1996

Taula 3-3. Diferències individuals en l'aprenentatge adult (Fernández Cruz, 1999)

Segons aquesta taula, la diversitat en l'aprenentatge adult pot respondre a: a) diferències d'edat i funcions socials associades a l'edat; b) diferències en el grau d'experiència, el nivell de desenvolupament cognitiu i moral, l'estil personal d'aprenentatge i el nivell

formatiu previ, i c) als processos diferents de construcció de la identitat professional en els processos formatius de la població adulta.

3.2.1. Estils d'aprenentatge adult

Els professors són professionals amb àmplia experiència en la pràctica educativa. Són aprenents adults que aporten una gran varietat d'experiències als programes de desenvolupament, el qual afecta la manera com aprenen. En revisar la literatura sobre l'aprenentatge adult, incloent-hi l'examinació dels diferents tipus d'aprenentatge, els següents descriptors comuns emergeixen:

- Els adults aprenen al llarg de les seves vides. L'edat no redueix l'habilitat d'una persona d'aprendre per pot reduir la velocitat a la qual aquesta persona aprèn.
- Els adults exhibeixen una varietat d'estils d'aprenentatge, i no n'hi ha una, de manera correcta d'aprendre. Aprenen de diferents maneres en diferents moments i per diferents raons.
- L'aprenent adult és una persona que aporta les seves prèvies experiències, tant personals com professionals, al nou aprenentatge. Les experiències passades afecten allò que l'aprenent aprèn i són el fonament de l'aprenentatge actual. Els adults aprenen millor quan els nous aprenentatges estan lligats de manera demostrable a les experiències passades.
- Els estadis de desenvolupament dels aprenents adults, tant si són personals (cognitius, morals, del jo o conceptuals), cronològics (adultesa prematura, meitat de la vida...), o professional (professor novell o experimentat) afecten de manera directa el seu aprenentatge.
- L'aprenent adult controla el que ha estat après, seleccionant la informació nova i/o decidint com utilitzar-lo, i això té lloc tant en l'àmbit conscient com inconscient.
- Els aprenents adults tendeixen a centrar-se en problemes més que no pas a centrar-se en la matèria i aprenen millor a través d'aplicacions pràctiques.
- Els adults han de ser tractats com a adults i aprenen millor en contextos de respecte mutu i confiança.
- El paper òptim de l'aprenent adult en la situació d'aprenentatge és la d'una persona motivada pel seu aprenentatge que col·labora com un participant actiu en el procés d'aprenentatge i emprèn responsabilitat en l'aprenentatge.
- El nou aprenentatge va seguit d'un període de reflexió per facilitar la integració i aplicació dels nous coneixements i destreses.
- L'aprenentatge continu depèn del fet d'adquirir la satisfacció especialment en el sentit de progressar cap a objectius d'aprenentatge que reflecteixen els propis objectius de l'aprenent.

A més, Marcelo (1994a) i Fernández Cruz (1999) afegeixen el següent:

- a) Els adults evolucionen des d'una condició de dependència a una altra d'autonomia.
- b) La gran varietat d'experiències que un adult acumula és un recurs molt ric per a l'aprenentatge.
- c) La disposició d'un adult per aprendre està íntimament relacionada amb l'evolució de les tasques que representen el seu rol social.
- d) Es dona un canvi en funció del temps, a mesura que els adults maduren, des de les aplicacions futures del coneixement cap a les aplicacions immediates.
- e) Una activitat formativa no pot deixar de banda l'experiència quotidiana i propera dels professors, atès que el professor genera coneixement pràctic a través de la seva reflexió sobre l'experiència.
- f) Els adults aprenen significativament per motivacions internes (gust per aprendre, intenció de superació) en lloc de fer-ho per recompenses externes (econòmiques, excedències).
- g) L'aprenentatge dels professors ha de partir dels propis problemes i necessitats que ells mateixos perceben.

Fernández Cruz (1999) sintetiza les referències sobre com aprenen els adults, centrades a estudiar els estils d'aprenentatge, les dificultats d'aprenentatge, els processos de motivació vers l'aprenentatge i els principis d'intervenció educativa.

CONCEPTES	AUTORS	CONSIDERACIONS
Estils d'aprenentatge: - Activista - Reflexiu - Teòric - Pragmàtic	Buckey i Caple (1991)	Reprenen el treball de Honey i Mumford (1986) per caracteritzar els adults
Estils d'aprenentatge: - Convergent - Divergent - Assimilador - Acomodador	Amat (1994)	Reprèn el treball de Kolb et al. (1994) per caracteritzar els adults
Dependència de camp Independència de camp	Tennant (1991)	Estils d'aprenentatge com a dimensions bipolars
Grau de competència individual: - Salut biològica - Salut funcional - Cognició - Avaluació de l'ús del temps - Conducta social	Rubio (1992)	La competència individual de l'adult està associada als factors mencionats
Disposició emocional	Buckey i Caple (1991) Birkenbihl (1996)	Tendència a l'aproximació a l'èxit o tendència d'evitació al fracàs que pot provocar situacions

	Del Pozo (1997)	de bloqueig
Experiència	Del Pozo (1997)	L'alt grau d'experiència acumulada és útil per la formació
Funcionalitat	Del Pozo (1997)	L'adult desitja un aprenentatge útil, d'aplicació immediata al seu context professional
Metacognició	Casse (1991)	Aprendre a aprendre com a objectiu essencial de la formació
Reflexivitat	Villar i De Vicente (1994) Villar et al. (1994, 1995) Villar (1995) De Vicente et al. (1998)	L'aprenentatge reflexiu millora les possibilitats de transformació social del coneixement
Motivació	IFES (1992)	La motivació per l'aprenentatge es relaciona amb les activitats socials i les necessitats de canvi i/o promoció

Taula 3-4. Estils d'aprenentatge adult (Fernández Cruz, 1999)

Per Marcelo (1994a), els estils d'aprenentatge dels adults es mouen en dues direccions: podem trobar adults aprenents independents, autodidactes i capaços d'aprendre de manera autònoma, o bé trobem adults dependents que necessiten directrius i esquemes clars de l'instructor. En aquesta línia parla de les orientacions de:

- Korthagen (1988), el qual identifica els professors amb una **Orientació interna**, subjectes que prefereixen aprendre per si mateixos; i professors amb una **Orientació externa**, que prefereixen aprendre amb directrius externes (un supervisor, un llibre, un assessor, etc.).
- Huber i Roth (1991), els quals parlen de dues altres possibilitats: el professor orientat a la **Incertesa**, amb tendència a considerar els punts de vista dels altres i que habitualment prefereix situacions cooperatives, i el professor orientat a la **Certesa**; subjecte que busca la claredat i la seguretat, intentant seguir l'opinió de la majoria; en les situacions d'aprenentatge prefereixen situacions individuals o competitives, en les quals poden conservar i defensar les seves pròpies idees.

El treball de Kolb (1984) és un clàssic sobre estils d'aprenentatge. La seva classificació dels estils d'aprenentatge identifica quatre tipus de subjectes:

- el Convergent, amb la capacitat de donar raonaments hipoteticodeductius a problemes específics,
- el Divergent, amb gran capacitat imaginativa per generar idees, interessat en la gent,
- l'Assimilador, amb gran capacitat per crear models teòrics, i
- l'Acomodador, amb capacitat per adaptar-se ràpidament a circumstàncies immediates i amb preferència pels riscos.

Tennant (a Fernández Cruz, 1999) manté una concepció més comprensiva i proposa un model amb dues dimensions polars en front de l'aprenentatge: la de dependència de camp i la d'independència de camp. Els adults se situen en diverses posicions entre tots

dos pols. A partir de la seva recerca i de la Kolb elabora el seu model sobre estils d'aprenentatge adult (Taula 3-5):

ESTIL D'APRENTATGE	CARACTERÍSTIQUES	CONSIDERACIONS
Convergent	Conceptualització abstracta i experimentació activa	<ul style="list-style-type: none"> - Interès en l'aplicació pràctica d'idees - Bon desenvolupament en activitats dirigides - Raonament hipotètic-deductiu en problemes específics - Poc emotiu - Interès pel raonament de les ciències experimentals
Divergent	Experiència concreta i observació reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> - Gran capacitat imaginativa - Capacitat per situar-se en diferents perspectives - Interès pel fet social - Amplis interessos culturals - Interès per l'art
Assimilador	Conceptualització abstracta i observació reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> - Gran capacitat per crear models teòrics - Raonament inductiu - Interès per conceptes abstractes - Interès per activitats lògiques
Acomodador	Experiència concreta i experimentació activa	<ul style="list-style-type: none"> - Interès per la producció - Interès pel risc - Bona adaptació al canvi - Aplicació de solucions intuïtives - Gran dependència d'altres per a l'obtenció d'informació

Taula 3-5. Models d'estil d'aprenentatge (Tennant, a Fernández Cruz, 1999)

La proposta de Tennant es concreta en el model d'aprenentatge experiencial, que compta amb quatre fases: 1) realitzar experiències concretes, 2) observar i reflexionar, 3) formar i abstraure conceptes i generalitzacions, i 4) comprovar les implicacions dels conceptes a noves situacions.

Marcelo (1994a) apunta que, si bé els adults aprenen nous coneixements, destreses, procediments, etc., només amb **l'aprenentatge autònom** l'aprenentatge de l'adult es torna significatiu. L'aprenentatge autònom inclou totes aquelles activitats de formació en les quals l'adult pren iniciativa per si mateix. Habitualment es produeix en aquelles persones amb un estil d'aprenentatge independent, amb capacitat per planificar, desenvolupar i avaluar les seves pròpies activitats d'aprenentatge, capacitat per prendre decisions, capacitat per articular normes i límits de l'activitat d'aprenentatge, així com capacitat d'autodirecció i d'aprendre de la pròpia experiència.

Entenem l'aprenentatge autònom com un pas previ a aprendre a aprendre, aquell que genera en els aprenents la necessitat de la reflexivitat. Villar Angulo considera

l'aprenentatge reflexiu com una megacompetència professional, capaç d'afavorir processos posteriors d'autoformació i transformació de l'entorn social mitjançant l'aplicació d'allò après (a Fernández Cruz, 1999).

De fet, les concepcions de l'aprenentatge, responen, com ho hem vist a l'apartat 1.2.7. a diferents enfocaments o teories. Així l'aprenentatge humà pot entendre's des de:

- a) la teoria conductista, centrada en l'adquisició i refinament de conductes,
- b) la teoria cognitivista, centrada en la necessitat de desenvolupar destreses metacognitives i fomentar la capacitat d'aprendre a aprendre,
- c) la teoria humanista, amb l'objectiu de l'autorealització i desenvolupament personal a través de l'aprenentatge, o
- d) la teoria de l'aprenentatge social, destaca la importància del modelament com a via per adquirir i modificar conductes, però fonamentalment actituds.

3.2.2. La teoria de l'andragogia de Knowles

Sens dubte, la clàssica aportació de Knowles sobre l'*andragogia* és la que més s'ha generalitzat per a la comprensió de l'aprenentatge adult en la formació i el desenvolupament docent. Knowles desenvolupa el concepte d'andragogia o *ciència i pràctica de l'educació dels adults* per distingir el procés d'aprenentatge de l'adult treballador del que habitualment se segueix en els centres educatius reglats. Carlson (1989) resumeix la tecnologia de l'andragogia en un procés de set passes a seguir pels docents a fi que els adults aprenguin d'una manera significativa:

1. Establir un clima d'aprenentatge cooperatiu.
2. Crear mecanismes de planificació mútua.
3. Diagnosticar les necessitats i els interessos de l'aprenent.
4. Formular els objectius d'aprenentatge basats en el diagnòstic de necessitats i interessos.
5. Dissenyar seqüències d'activitats per assolir els objectius.
6. Executar el disseny seleccionant mètodes, materials i recursos.
7. Avaluar la qualitat de l'experiència d'aprenentatge mentre es rediagnostiquen les necessitats per a futurs aprenentatges.

Knowles posa èmfasi en l'establiment d'un entorn d'aprenentatge col·laborador el qual considera l'*input* dels aprenents adults a l'hora d'establir els seus propis objectius d'aprenentatge. Així, els adults han de participar en la definició de les estratègies per assolir aquests objectius i involucrar-se durant el procés d'aprenentatge i al final.

Per assolir la participació dels adults en el seu procés d'aprenentatge és convenient que els docents adaptin el currículum, el tipus d'interacció i l'estil d'ensenyament als estudiants adults. Per aquesta raó, caldrà conèixer en profunditat les seves expectatives, els interessos i les motivacions, canviar i variar les metodologies, aproximar-se a l'anàlisi de la pràctica i establir diversos models d'avaluació.

Per tot el que hem vist podem dir que els adults aprenen quan assumeixen la responsabilitat en el procés formatiu, quan reconeixen el valor de l'experiència per a la formació; quan els aprenentatges tenen relació amb el quefer professional; quan allò après té una aplicació immediata; quan es consideren les diferències individuals; quan s'atenen els activadors de la motivació intrínseca, i quan es fomenten hàbits d'aprenentatge com a eix transversal de la formació (Fernández Cruz, 1999). Si haguéssim de resumir en una proposta genèrica com ha d'organitzar-se la formació, la resposta dels autors anteriors seria una: diversificar les accions d'ensenyament per adaptar-se als grups destinataris.

3.3. TEORIES SOBRE L'APRENENTATGE DEL PROFESSOR

Il·lustrar l'aprenentatge dels professors és sempre una qüestió interessant, en particular per dues raons:

- En primer lloc, perquè el col·lectiu de professors és particularment especial: "Els professors, per la naturalesa de la seva professió, es troben sotmesos a constants processos d'aprenentatge. Són subjectes que es desenvolupen professionalment mitjançant la incorporació i l'aprenentatge de noves formes de pensar l'ensenyament i aprenentatge de continguts, procediments i actituds." (Marcelo, 1996). Conèixer el seu procés d'aprenentatge és de vital importància per la seva formació contínua i així ho han reconegut autors com ara Knowles, Jarvis, Oja, Villar Angulo, Merriam i Caffarella, Putnam i Borko, entre altres.
- En segon lloc, perquè l'aprenentatge dels professors està molt influït pels seus coneixements i creences prèvies que es van constantment interpretant i reconstruint a través de les experiències. La modificació de les seves estructures conceptuals existents contribueix a ampliar el seu coneixement professional i subjectiu.

En el primer capítol hem vist com les actuals perspectives d'ensenyament i aprenentatge a la universitat posen de manifest la necessitat que els professors orientin la seva pràctica cap al fet d'aconseguir que els estudiants desenvolupin i canviïn les seves pròpies concepcions de la matèria. Per aconseguir-ho, cal el següent (Anderson, a Putnam i Borko, 2000):

1. Que els objectius acadèmics se centrin en el *desenvolupament de la 'perícia' que es manifesta amb l'ús estratègic i flexible del coneixement davant del record de fets i l'específica aplicació de destreses per a cada context.*
2. Que el paper més important del professor sigui el de *guiar i mediar els aprenentatges dels estudiants a mesura que els van construint, en lloc de transmetre informació als estudiants d'un programa, llibre de text, o el seu propi coneixement.*
3. Que els estudiants juguin el paper de *constructors actius de xarxes cognitives significatives que utilitzen en la resolució de problemes, en lloc de jugar el paper de receptors de la informació que ha d'aplicar-se directament a activitats pràctiques.*
4. Que les tasques acadèmiques *requereixin que els estudiants defineixin i representin problemes i que transformin el coneixement existent en una de les moltes solucions possibles, en lloc de servir de llocs d'aplicació de procediments algorítmics a problemes que només tenen una solució correcta.*
5. Que els contextos socials *acceptin el fracàs com a part de l'aprenentatge, que l'autoregulació o cognició es valori més que qualsevol altra regulació, i que els altres estudiants es vegin com a fonts d'aprenentatge, en lloc de condicions on el fracàs tingui conseqüències socials, la font de regulació cognitiva sigui exterior a l'estudiant i els altres alumnes siguin vistos com a obstacles per a l'aprenentatge.*

Assumir aquests postulats sembla un exercici difícil per a molts professors d'universitat, perquè requereix importants canvis en el seu coneixement, en les seves creences i la seva pràctica, i això no s'aconsegueix aprenent nous procediments o estratègies d'ensenyament, sinó reflexionant en profunditat i de manera crítica sobre la seva pròpia docència, sobre el que ensenyen i sobre el tipus d'estudiants que tenen.

3.3.1. Característiques principals del coneixement del professor

Partim de la base que el coneixement del professor orienta el model d'ensenyament, per dues raons:

- En primer lloc, les experiències escolars prèvies i la formació inicial es consideren processos de formació de coneixements previs que influeixen en la professió d'ensenyar i, per tant, en l'elecció d'un determinat model o orientació docent,
- En segon lloc, el coneixement docent també es troba influït per les tendències epistemològiques, polítiques i socioculturals de la comunitat educativa. Aquest és l'anomenat coneixement social.

Quan Fernández Cruz parla de coneixement sobre l'ensenyament fa referència a:

"[...] l'acte/procés d'objectivació de l'experiència educativa que realitza la comunitat de professionals i investigadors que s'ocupen de l'ensenyament codificant l'experiència, a través del llenguatge, en proposicions, argumentacions, jerarquitzacions i crítiques que són propietat de tota la comunitat educativa i que permet als subjectes individuals - docents i/o investigadors- accedir a tota informació acumulada sobre l'objecte d'un estudi sense necessitat de tenir-ne experiència directa. Es tracta d'un coneixement de caràcter formal (en la mesura que no és propietat d'individus concrets, sinó de domini públic) que orienta l'acció en tant que l'anticipa i facilita la seva objectivació." (1999:211).

El coneixement social del coneixement docent ha marcat i perpetuat la visió que el coneixement és la reproducció o assimilació de l'objecte d'estudi i que no es pot concebre el coneixement fora del subjecte que coneix. Suposa una formulació positivista que desacredita el coneixement de la comunitat docent. Per canviar aquesta manera d'entendre el coneixement docent, cal que s'actui des de la formació del professorat i es promoguin accions de col·laboració entre professors, de manera que el coneixement docent esdevingui coneixement professional. De fet, la pretensió del desenvolupament professional és "construir coneixement docent nou que generi nous esquemes d'actuació professional més flexibles, complexos, i millor ajustats a la intencionalitat educativa" (Fernández Cruz, 1999:212).

Conèixer les principals **característiques de la cognició** ajuda a entendre millor com els professors adquireixen el coneixement professional, és a dir, com es porta a terme el seu procés d'aprenentatge. Segons Putnam i Borko (2000) les característiques són quatre:

1. La naturalesa construïda del coneixement i de les creences.
2. La naturalesa social de la cognició.

3. La naturalesa contextual de la cognició.
4. La naturalesa distribuïda de la cognició.

1. La naturalesa construïda del coneixement i de les creences.

La majoria de teories cognitives actuals de l'aprenentatge assumeixen els principis del *constructivisme* i accepten que el coneixement és una forma d'interpretació fonamentada en les concepcions de la persona que aprèn, i que l'aprenentatge és la modificació d'aquestes concepcions. Les persones construeixen activament el coneixement a través dels seus coneixements previs i de les seves creences. Les concepcions errònies són difícils de reemplaçar ja que estan arrelades a les creences que es van desenvolupar en un moment donat, i qualsevol experiència o concepció nova està filtrada a través de les estructures cognitives existents.

De tots els autors que han reflexionat sobre aquesta temàtica, segurament Benjamin Shulman (1986), deixeble de Bloom, és qui fa una aproximació més comprensiva de les diferents **categories de coneixement**, importants per a l'ensenyament:

1) *El coneixement pedagògic general*: inclou el coneixement i les creences que un professor té sobre l'ensenyament, l'aprenentatge i les persones que aprenen sense que es refereixi específicament als dominis de la matèria concreta d'una assignatura. En el cas d'un professor que intenta aprendre una nova pràctica docent, les concepcions d'ensenyament i aprenentatge que ja té i el coneixement que ja posseeix sobre estratègies d'instrucció poden influir profundament en els canvis que realment vol portar a terme.

Gran part dels professors experimentats que intenten canviar es troben que el seu coneixement s'ha tornat rutinari i automàtic. Tenen un coneixement profund de les situacions d'aula, han desenvolupat dinàmiques rutinàries que els permeten interpretar automàticament els esdeveniments docents i actuar en conseqüència. No obstant això, les rutines solen limitar els canvis i obstaculitzar els esforços dels professors per reflexionar o veure les seves pràctiques des d'una nova perspectiva.

Els professors que tenen experiència prèvia com a docents han desenvolupat un coneixement i unes creences abans d'accedir als programes de formació que poden ser incompatibles amb les perspectives d'aprenentatge que faceixen els enfocaments constructius per als quals aboquen els programes de formació. Putnam i Borko (2000) presenten recerques sobre les concepcions d'aprenentatge de futurs professors i apunten que és freqüent trobar professors que adopten un llenguatge i unes concepcions més constructivistes, però que les seves creences no estan vinculades a aquestes concepcions.

2) *El coneixement de la matèria de l'assignatura*: el coneixement profund i flexible de l'assignatura és especialment important per a un ensenyament crític i reflexiu. Per ajudar els estudiants a comprendre les idees, els professors han de comprendre els fets, procediments i els conceptes que ensenyen. El problema sol trobar-se

amb els professors novells els quals tendeixen a posar de relleu els fets i procediments, a diferència dels professors que tenen una comprensió més rica de la matèria de les assignatures, els quals tendeixen a posar de relleu els aspectes conceptuals, la resolució de problemes i la indagació.

3) *El coneixement del contingut pedagògic* ha estat un terme encunyat per Shulman, per distingir el coneixement d'una matèria del coneixement d'una matèria específicament vinculada a l'ensenyament. "Encara que el coneixement de contingut pedagògic inclou un coneixement de diversos dominis i no pot distingir-se de forma clara del coneixement de la matèria de l'assignatura i del coneixement pedagògic genera, es tracta d'un àmbit important perquè se centra en el coneixement i les habilitats específiques que afecten l'ensenyament d'una assignatura concreta." (Putnam i Borko, 2000:232).

El coneixement de contingut pedagògic, segons aquests autors, es pot explicar a partir de quatre factors clau:

- a. **La concepció global d'una assignatura** que té un professor: és el seu coneixement i les seves creences sobre la naturalesa de l'assignatura i allò que és important que els estudiants aprenguin. La influència de les concepcions globals de la matèria és especialment important en moments de reforma, ja que afecta de manera directa la manera d'entomar el canvi.
- b. **El coneixement de les estratègies i representacions d'instrucció per ensenyar temes concrets** representa els models, exemples, metàfores... que un professor utilitza per ajudar a la comprensió dels estudiants. Els professors eficaços tenen extensos repertoris de representacions sòlides i formes d'adaptació d'aquestes representacions per encaixar amb les necessitats de les persones concretes que estan aprenent. Als professors novells, això no obstant, els manquen sovint aquests repertoris d'estratègies i representacions d'instrucció per una assignatura concreta.
- c. **El coneixement de les interpretacions, el pensament i l'aprenentatge** (i potencials interpretacions errònies) dels estudiants d'una assignatura. Aquest coneixement constitueix les concepcions prèvies, concepcions errònies i concepcions alternatives amb les quals habitualment parteixen les persones que aprenen uns dominis de contingut particular. El professor ha de conèixer com els estudiants aprenen habitualment l'assignatura en qüestió i quins temes acostumen a trobar difícils.
- d. **El coneixement del currículum i els materials curriculars** inclouen, d'una banda, el coneixement de l'organització dels temes i les idees en l'àrea de coneixement i el pla d'estudis i, de l'altra, el ventall de materials i recursos docents disponibles per ensenyar-los.

En síntesi, tots els professors, especialment els universitaris per la naturalesa de les seves funcions, són constructors actius de coneixement, i el seu coneixement i les seves creences són molt importants per al seu aprenentatge i desenvolupament professional com a docents. "Siguin novells o experimentats, els professors comprenen les noves pràctiques a través de les concepcions que ja posseeixen. Les noves interpretacions que desenvolupen determinen l'ús concret que es fa a l'aula de les noves estratègies o

activitats d'instrucció." (Putnam i Borko, 2000:235). Així, és essencial ajudar els professors a ampliar el seu coneixement i a canviar les seves creences a mesura que aprenen els nous enfocaments de docència. Els gestors de la formació universitària han de tenir present que el vertader aprenentatge és l'aprenentatge en l'acció, aquell que contribueix al fet que els professors donin significat i ordenin i relacionin la informació i recomanacions amb el coneixement i les creences que ja tenen.

Pel que fa al coneixement de contingut pedagògic i al de contingut de les matèries, els professors aprofundeixen en les seves interpretacions de les matèries mitjançant l'intercanvi de coneixement i experiències docents amb altres professors de la mateixa assignatura. En aquestes trobades entre professors, cada cop més habituals, se sol coordinar el contingut del temari, reflexionar sobre metodologia, avaluació o actualització de la bibliografia, això no obstant, no acostumen ser trobades destinades a reflexionar en profunditat sobre la matèria, sinó sobre el seu contingut pedagògic.

Sense dubte, seria possible ajudar els professors a enriquir la seva comprensió de la matèria de les assignatures, **sobretot els joves**, especialment en accions formatives que se centressin explícitament en el contingut de la disciplina i en el seu contingut pedagògic.

Els **professors experimentats** també tenen un coneixement i unes creences prèvies que influeixen en la seva manera d'aprendre les noves idees i pràctiques pedagògiques. "Alguns projectes de desenvolupament del professorat que han tingut èxit en el seu intent de provocar un canvi significatiu en les pràctiques docents dels professors experimentats, es dirigien explícitament al coneixement i creences prèvies preexistents dels professors i ajudaven als seus participants a examinar-les i canviar-les" (Putnam i Borko, 2000:238). Aquestes accions formatives se centraven a ajudar els professors a reflexionar sobre la seva pedagogia (el coneixement del contingut i el coneixement del contingut pedagògic) dins del context de l'ensenyament de la seva matèria concreta de les assignatures que impartien.

Fernández Cruz (1999), a partir d'una exhaustiva revisió bibliogràfica que pren en consideració Shulman, entre altres, resumeix el coneixement en coneixement de la matèria, coneixement pedagògic general, coneixement del currículum, coneixement dels estudiants, coneixement dels contextos educatius, coneixement de valors educatius i coneixement didàctic del contingut.

La naturalesa social, contextual i distribuïda del coneixement també influeix sobre les creences i coneixement pedagògic del professor, les seves característiques s'apunten tot seguit:

2. La naturalesa social de la cognició

Si bé cada individu construeix activament el coneixement i cal una implicació personal per aprendre, l'aprenentatge no és únicament una activitat individual, els factors socials i culturals determinen allò que sabem i aprenem i com ho fem. Atès que el currículum és

un element de l'entorn social, cal aturar-se un moment a observar quin paper juga el fet social i cultural en l'aprenentatge.

El coneixement i el pensament són productes de les interaccions socials entre grups de gent, per aquest motiu l'aprenentatge es dona en gran part per interacció, sovint amb persones que en saben més. A més de les idees particulars i les teories com a eines desenvolupades culturalment, la pròpia manera que té una persona de pensar i raonar està modelada en gran mesura per les interaccions amb els altres. Putnam i Borko presenten la visió del desenvolupament cognitiu de Vygotsky com la principal aportació de la psicologia a la idea d'aprenentatge social, per l'atenció especial que presta sobre els aspectes socials de l'aprenentatge. Vygotsky considera central la idea que "els diversos tipus de raonament i pensament apareixen en primer lloc per la interacció amb els altres, i després la persona els interioritza o se n'apropia com formes individuals de pensament" (Putnam i Borko, 2000:243).

No només la influència social i cultural determinen el *coneixement* i la manera en què pensem, sinó que el *procés* d'aprenentatge i desenvolupament també és social. No obstant això, dependrà de la perspectiva des de la qual s'analitzi, l'aprenentatge serà vist com una qüestió de culturitzar-se en unes maneres concretes de pensament i disposicions, o bé com el resultat d'una instrucció explícita sobre conceptes concrets, destreses i procediments.

Les teories implícites d'aquells que consideren les persones enteses com la font de coneixement que s'ha de transmetre a les persones que aprenen, són vistes com a tradicionals (*art craft model* o model artesà).

Aquells que observen l'aprenentatge des d'una perspectiva constructivista individual, les interaccions amb els altres són font de desequilibri i força impulsora del desenvolupament individual. En canvi en les perspectives constructivistes socials de l'aprenentatge, les altres persones tenen la funció de servir de model i recolzament de l'aprenentatge. Vygotsky, en aquesta línia, concep la *zona de desenvolupament pròxima* com una zona que es troba entre allò que la persona pot aprendre per si mateix, i allò que pot aprendre amb l'ajuda d'una persona més entesa. "La idea subjacent a la seva teoria és que les persones poden aprendre i amb ajuda dels altres, introduir-se en activitats cada cop més complexes. L'altra persona més entesa exerceix de model i guia de l'activitat, de manera que el que aprèn, arribarà gradualment a compartir aquella visió de l'activitat i arribarà a ser competent per portar-la a terme." (Putnam i Borko, 2000:243).

3. La naturalesa contextualitzada de la cognició

Els teòrics de la cognició contextualitzada assumeixen que el coneixement i l'aprenentatge s'ubiquen en uns contextos físics i socials concrets i desafien la visió d'enfocaments cognitius tradicionals mecanicistes o d'altres com per exemple les *teories del processament de la informació*. El model del processament de la informació se centra en processos cognitius específics com els inputs individuals, l'emmagatzemament i l'adquisició d'informació, i assumeix que l'aprenentatge és possible mitjançant la divisió de les tasques complexes en parts que s'ensenyaran aïlladament, i que els conceptes i destreses poden aprendre's independentment de les situacions en què s'utilitzaran.

L'objectiu del model de processament de la informació és identificar un sistema d'aprenentatge cognitiu que porti al domini conceptual per qualsevol grup de persones, infants i/o adults. Sprinthall, Reiman, Thies-Sprinthall (1997) informen d'alguns resultats en recerques sobre aquest model:

- Els docents, igual que la resta d'adults, distorsionen o ignoren aquella informació que entra en conflicte amb les seves creences.
- Existeixen diferències en l'àmbit metacognitiu en el processament d'informació i la planificació de l'ensenyament entre professors novells i experimentats.
- Hi ha importants relacions entre el nivell de processament cognitiu del professor i els resultats d'aprenentatge dels estudiants: els professors que comprenen la importància de millorar el raonament dels estudiants aconseguen que aquests tinguin més habilitat per resoldre problemes.

En el model de processament de la informació, la cognició dels docents es concep com un continu lineal de menys a més complexitat cognitiva. Precisament els aspectes qüestionables d'aquest model se centren en com els professors poden aprendre i arribar a nivells més alts de complexitat a l'hora de prendre decisions.

A diferència del model de processament de la informació, les teories cognitives actuals consideren que la cognició és un fenomen contextualitzat, segons el qual el context físic i social en el qual té lloc una activitat és una part integral d'aquesta activitat. La perspectiva de la cognició contextualitzada suggereix que els contextos en els quals té lloc l'aprenentatge són determinants del que les persones aprenen. Per a aquests teòrics, l'aprenentatge ha de donar-se en un context amb activitats 'autèntiques', que són les que fomenten el pensament, la resolució de problemes i l'aprendre a aprendre, com poden ser l'estudi de casos, els casos multimèdia interactius i els contextos hipermèdia, l'aprenentatge basat en problemes, l'aprenentatge basat en projectes...

4. La naturalesa distribuïda de la cognició

La cognició, en lloc de ser una propietat únicament dels individus, es distribueix a través de les persones. Les activitats intel·ligents, en lloc de treballs elaborats en solitari, són habitualment col·laboradores, van més enllà de les capacitats individuals perquè moltes són cognitivament molt complexes per ser realitzades individualment. Putnam i Borko (2000) suggereixen reorientar l'atenció educativa per prestar més atenció a la cognició col·lectiva que a la individual, a fi de facilitar que els professors siguin sensibles i disposin de recursos per realitzar una activitat creativa i intel·ligent en col·laboració i en solitari.

El context universitari no sembla encaixar amb la idea de cognició distribuïda i, fins al moment s'ha fet tot el contrari: valorar molt el pensament independent i la responsabilitat individual. Encara que a les classes universitàries hi tenen lloc les activitats en grup, al final els estudiants són jutjats pel que poden fer per si mateixos. Els professors demanen a tots els seus estudiants el mateixos resultats d'aprenentatge, sense tenir en consideració una possible adaptació del seu aprenentatge. A més, els professors treballen de manera aïllada i solen concebre l'ensenyament més com la divulgació de coneixement que com un guió la indagació dels estudiants.

La universitat és per si mateixa un entorn d'aprenentatge individualista i la seva missió és formar professionals competents per solucionar els problemes de la societat. Malgrat que defensem que és oportú atendre les activitats que fomenten la competència individual, també estem d'acord amb els autors que cal prestar més atenció a les activitats cognitives compartides socialment.

Els professors que saben guiar la indagació a l'aula, a més, poden contribuir en el procés d'amollar els hàbits mentals, les disposicions i les formes de pensar dels altres professors. Els tipus d'experiències que poden ajudar els professors a adoptar aquestes noves funcions i responsabilitats poden ser les comunitats d'aprenentatge i la integració de les TIC en les activitats d'aprenentatge.

3.3.2. Diferències entre el coneixement de professors novells i professors experts

En el marc de les recerques sobre el *coneixement del professor*, i més concretament sobre el coneixement del professor expert, s'han realitzat estudis en què es desvetllen les diferències de coneixement entre el professor novell i l'expert (Marcelo, 1987; Castelló, 1994; González Sanmamed, 1999; Eteläpelto i Collin, 2001) les quals permeten extreure algunes referències sobre com aprenen els professors principiants i els seus problemes durant el període d'iniciació a l'ensenyament. Comprendre l'expertesa també és important perquè ofereix una idea sobre la naturalesa del pensament i la resolució de problemes.

El coneixement de l'expert, en general, s'ha estudiat des de diferents enfocaments teòrics: els enfocaments cognitius i basats en el coneixement i els enfocaments situacionals i de l'aprenentatge social (Eteläpelto i Collin, 2001):

1. **Enfocaments cognitius.** Les comparacions entre experts i novells en dominis cognitius s'han enfocat principalment en les relacions entre expertesa i experiència. Aquests estudis han operacionalitzat l'expertesa com l'experiència professional en funció del temps: els novells són els que tenen la formació necessària però tenen poca formació o cap en el lloc de treball, mentre que els experts són subjectes que tenen, a més de l'educació en l'àmbit laboral, una experiència laboral considerable.

Però a l'hora de determinar el límit d'experiència mínima, hi pot haver variacions en funció del domini o la professió. Per exemple, l'estudi de Schmith and Boshuizen (1993, a Eteläpelto i Collin, 2001) comparava dos tipus d'experts mèdics en l'ús del seu coneixement mèdic: uns amb experiència clínica i els altres amb experiència investigadora. Els autors van trobar que aquells metges que tenien experiència com a investigadors utilitzaven el coneixement de manera semblant als estudiants en el seu ús del coneixement biomèdic. En canvi, aquells experts amb experiència clínica actual utilitzaven el coneixement clínic.

La interpretació dels resultats indica que la superioritat dels experts en la resolució de problemes sembla dependre de la possessió d'una base rica de coneixement, adquirida a través d'experiència extensiva. Tota aquesta recerca ha contribuït significativament a

comprendre com diferenciar els principiants dels experts i entendre millor el tipus de canvis que tenen lloc com a conseqüència de l'aprenentatge de l'experiència pràctica. Però encara no queda massa clara la distinció entre individus experimentats i individus amb alts nivells de competència. Bereiter i Scardamalia (1993) suggereixen distingir entre dos tipus de subjectes experimentats: els subjectes experimentats experts i els experimentats no experts. En funció d'aquesta diferenciació, els experts tenen alts nivells de competència i els no experts poden ser subjectes experimentats, però amb una actuació o competència relativament pobre.

2. **Enfocament situacional.** L'enfocament cognitiu de l'expertesa es considera limitat a l'hora de captar l'expertesa humana en els seus contextos autèntics. Aquesta crítica ha donat lloc a nous enfocaments situacionals que entenen el coneixement com la manera de relacionar-se i participar en el món. L'aprenentatge i l'adquisició d'expertesa professional és concebut com un procés de formació d'identitat en comunitats de pràctica (Eteläpelto i Collin, 2001).

Molts investigadors analitzen ara l'expertesa des del punt de vista del context. Se suggereix que els factors contextuals compleixen funcions diferents en l'adquisició de l'expertesa. Les comparacions entre experts i novells en dominis disciplinaris han mostrat que el paper del context és més important per la presa de decisions dels experts que en els novells. En aquest sentit, l'aprenentatge i el desenvolupament d'expertesa són entesos com la construcció d'identitats a través de la participació en comunitats de treball, organitzacions, grups o xarxes al llarg dels límits organitzatius.

Els treballs sobre el professor expert fan saber que independentment de l'àrea d'expertesa, els experts exhibeixen uns mateixos esquemes de funcionament. Les diferències entre experts i novells no provenen simplement d'habilitats generals com la memòria o la intel·ligència ni de l'ús d'estratègies generals, els experts han adquirit extens coneixement que afecta el que perceben i com organitzen, representen i interpreten la informació en el seu entorn. Això, consegüentment, afecta les seves habilitats de recordar, raonar i resoldre problemes.

Els elements generals del comportament expert -concretats en el professor- els cita Castelló (1994):

- a) *Formulació d'inferències:* els professors experts realitzen inferències a partir dels indicis observats del seu entorn, en lloc d'obtenir-ne informacions literals.
- b) *Patrons perceptius:* conjunt de destreses ràpides de reconeixement de models, per exemple, detecció d'alumnes que poden mostrar dificultats per seguir les classes.
- c) *Nivells de categorització elevats,* d'abstracció dels problemes a resoldre, la qual cosa permet donar una resposta amb més rapidesa.
- d) *Sensibilitat a la informació:* tant auditiva com visual, que es pot obtenir durant la classe, utilitzant-la per ajustar la conducta pròpia.
- e) *Estratègies autoreguladores* i de planificació del desenvolupament de la classe.

- f) *Poca confiança* en les informacions prèvies externes, referents als alumnes o els continguts. Prefereix obtenir les dades per ell mateix i d'una manera directa.
- g) *Orientació cap a la tasca*. El comportament expert és altament professional, deixant de banda aquells elements que no tenen una incidència directa en l'activitat docent (per exemple, resultar simpàtic).
- h) *Consciència* dels elements de tipus instruccional que són significatius.

Des d'aquesta perspectiva, també es pot explicar el funcionament del professor novell. Si el comportament expert es caracteritza per tres dispositius cognitius fonamentals: les estructures d'informació (memòria), de processament (inferència) i de percepció; la configuració cognitiva del professor novell acostuma a ser més pobre: mancada de recursos perceptius (discriminació d'informacions significatives), d'elaboració d'informacions (inferències i presa de decisions fonamentada) alhora que les informacions en memòria solen ser escasses i la preocupació fonamental s'adreça al domini dels continguts, menyspreant les situacions instruccionals i les dades dels alumnes (Castelló, 1994). En aquest període d'aprenentatge el **professor efectua un paper de transmissor de continguts** perquè la configuració és insuficient per al rol de facilitador dels aprenentatges a partir dels coneixements previs i els interessos dels alumnes.

L'experiència docent marca diferències notables en la manera com els professors realitzen determinades tasques. Professors experts i inexperts imparteixen la docència de manera diferent. Marcelo (1987) concreta les diferències següents:

- Respecte a la planificació, explica com els professors amb poca experiència prèvia o sense tendeixen a ser més sistemàtics en les seves planificacions, més inflexibles, menys conscients dels estudiants i més superficials que els professors amb experiència. "Aquesta sistematització els porta a planificar diàriament... mentre que els professors amb experiència es preocupen menys de la planificació diària de les seves classes." (p. 57).
- La selecció de materials instructius: els professors sense experiència escullen els seus recursos didàctics en funció dels continguts que han d'ensenyar, així com per la disponibilitat dels mateixos (llibres, revistes, suggeriments d'altres professors...), fet que comporta que es pugui caure en la repetició dels mateixos tipus de materials al llarg del temps.
- La frequència, els antecedents i el contingut de les decisions: els professors sense experiència tendeixen a prendre decisions amb major freqüència quan s'originen problemes de gestió i disciplina, mentre que per als professors amb experiència, les decisions interactives es produeixen quan els estudiants donen respostes errònies.

González Sanmamed (1999:208) revisa algunes investigacions sobre el pensament del professor de les quals resumim algunes idees rellevants:

- L'experiència provoca un canvi en la cognició (percepció, memòria, pensament) i es fa més sofisticada, eficient i profitosa. Així, els professors principiants, o bé no

disposen d'estructures conceptuals que els permeten trobar sentit als esdeveniments, o bé les seves estructures són simples i indiferenciades. A més, les seves percepcions no són de la mateixa classe ni del mateix nivell que les dels docents amb experiència, els quals mostren més sensibilitat cap a les característiques subtils de la tasca, saben discriminar millor i realitzar inferències.

- Els principiants utilitzen un pensament merament declaratiu, no procedeixen amb la mateixa fluïdesa que els experts i, a més d'haver desenvolupat determinades rutines, no tenen accés a la mateixa quantitat d'informació que els experts, que posseeixen esquemes cognitius més elaborats, complexos i interconnectats.

Així, els professors experts presenten una estructura de coneixement rica, organitzada i estable, davant l'estructura de coneixement de professors principiants que és més pobre, inestable i desorganitzada.

Amb experiència, formació i reflexió, els professors novells aniran desenvolupant diferents concepcions i competències i superant les diferents fases del seu desenvolupament, portant-los a conformar un estil i perfil docent propi. Castelló (1994:28) diu que "les millores són possibles en tothom, però acabar sent un professor expert està a l'abast d'unes quantes persones". Amb l'entrenament i la formació adients es poden millorar les estructures d'informació i les de percepció (orientades a la millora de la identificació d'elements significatius), però alguns elements no són entrenables, com ara la possibilitat de cadascú a l'hora de processar la informació o establir connexions ràpides entre els indicis i les respostes més adequades.

3.4. TEORIES SOBRE ELS ESTADIS DE DESENVOLUPAMENT COGNITIU

Les teories del desenvolupament cognitiu del professor descriuen les transformacions que es produeixen en les formes de construir i donar sentit a les experiències dels adults. Més enllà de centrar-se en les accions que cada individu emprèn en el decurs de la seva vida, els **teòrics d'estadis** se centren a identificar patrons de pensament i de resolució de problemes rellevants que els ajudin a determinar la manera de veure el món de l'individu. La principal assumpció (Sprinthall, Reiman, Thies-Sprinthall, 1997) és que tots els humans progressen a través d'estadis de cognició a mesura que construeixen significat mitjançant l'experiència i que la seqüència d'estadis és jeràrquica i invariable.

Les teories sobre els estadis de desenvolupament no estan definides per edats -de fet, adults d'edats molt diverses poden entendre i veure les seves vides des del mateix estadi de desenvolupament-, però ajuden a comprendre com gent de la mateixa edat, pot confrontar aspectes de desenvolupament de manera diferent.

Mantenen que el desenvolupament humà, la personalitat i el caràcter són el resultat de canvis ordenats en les estructures cognitives i emocionals (Oja, 1991). Per tant, el desenvolupament transcorre a través d'una seqüència invariable d'estadis jeràrquicament ordenats, és a dir, progressa d'estadis menys complexos a més complexos, la consecució d'un és prerequisit per passar al següent, i en molts casos la progressió és irreversible, no hi ha involució.

Cada estadi és un tot complet, un marc de referència a partir del qual els adults interpreten els esdeveniments de les seves vides i del seu treball. A més, cada estadi nou incorpora i transforma les estructures dels estadis previs i prepara el camí per al nou estadi. Amb aquest procés s'aconsegueix madurar cap a un tipus de pensament més universal, més capaç d'abordar relacions abstractes. Els estadis de desenvolupament cognitiu es consideren universals i transculturals (Pascarella i Terenzini, 1991).

S'ha avançat considerablement en la recerca tant en l'àmbit teòric com empíric sobre les implicacions d'aquest model per als adults en general i per als docents com a aprenents adults, en particular. S'ha descobert que els estadis de conceptualització més complexos en l'ús d'estratègies de resolució de problemes són més flexibles en les formes de pensament i acció, és a dir, moralment més eficients a l'hora d'entendre i aplicar principis democràtics per resoldre conflictes.

Les teories del desenvolupament cognitiu que s'analitzen tot seguit són les següents (Taula 3-6):

TEORIES SOBRE ELS ESTADIS DE DESENVOLUPAMENT COGNITIU	
Teories del Desenvolupament Intel·lectual	Hunt (1971), Piaget et al. (1982), Belenky (1986)
Teoria del Desenvolupament dels Estudiants Universitaris	Perry (1970), Chickering i Thomas (1984)
Model de Desenvolupament Cognitiu	King i Kitchener (1994)

Teoria del Desenvolupament del Jo	Loevinger (1982)
Teories del Desenvolupament Moral	Kohlberg (1999), Gilligan (1982)
Teoria del Desenvolupament Interpersonal	Selman (a Oja, 1991)

Taula 3-6. Esquema de les teories sobre els estadis de desenvolupament cognitiu

Els estadis de desenvolupament representen cognicions i comportaments respecte d'una sèrie de dimensions. Cada dimensió se centra en un sector del desenvolupament humà, per exemple, Piaget et al. (1982), originàriament, van investigar el desenvolupament conceptual, que inclou el domini del procés racional i les destreses reflexives. La conscienciació o desenvolupament del jo representa una dimensió paral·lela i ha estat el principal focus d'atenció de la recerca de Loevinger (1982). El judici moral i ètic representa una tercera dimensió amb l'atenció centrada en com els humans veuen les qüestions de justícia social i igualtat, basada principalment en la contribució de Kohlberg (1999). Finalment, Selman (a Oja, 1991) se centra en el desenvolupament interpersonal per descriure les interaccions i els processos grupals.

3.4.1. Desenvolupament intel·lectual

Les progressions en el desenvolupament intel·lectual inclouen l'evolució en el desenvolupament cognitiu de l'adolescència a l'edat adulta descrita per Jean Piaget, Arthur Chickering i William Perry (pel que fa els estudiants universitaris); els estadis de desenvolupament conceptual i un model de processament del docent de David Hunt, i els estudis de casos sobre el desenvolupament intel·lectual de les dones de Mary Belenky, entre els més rellevants.

Els estadis del desenvolupament intel·lectual de J. Piaget

La recerca sobre el desenvolupament de l'infant del psicòleg suís Jean Piaget va influir profundament en les teories psicològiques del desenvolupament i l'educació infantil. La seva teoria també ha estat àmpliament estudiada i s'ha aplicat a l'ensenyament de les ciències a l'escola obligatòria, a la secundària i a la universitat.

La teoria de Piaget concep el desenvolupament intel·lectual en quatre períodes diferents: **període sensoriomotriu** (0-2 anys), **període preoperacional** (2-7 anys), **període operacional concret** (7-12 (?) anys) -actualment, existeixen evidències que es pot acabar abans-, i **període operacional formal** (+12 anys) (vegeu l'annex 2). El desenvolupament intel·lectual és continu però les operacions intel·lectuals en els diferents períodes són variables. L'individu, concretament un infant, progressa al llarg dels quatre períodes en el mateix ordre però a diferent nivell. Els estadis no finalitzen de forma sobtada, sinó que tendeixen a esvaïr-se. Un individu pot estar en dos estadis diferents i en dues àrees diferents.

En la dimensió del desenvolupament conceptual, Piaget et al. (1982) va formular suggeriments respecte a com els adults poden manifestar el desenvolupament de les

operacions formals. En particular, Piaget no va identificar estadis cognitius específics de l'adult però va postular un desenvolupament cognitiu continuat al llarg de l'edat adulta en dos sentits:

- a) Primerament la transició d'operacions concretes cap a l'estadi de pensament formal abstracte s'evidencia per l'habilitat de raonar, de veure una situació des de diverses perspectives, d'utilitzar maneres alternatives de solucionar problemes, etc.;
- b) Més tard, l'estabilització de pensament abstracte formal s'evidencia per l'augment en l'aplicació de processos de pensament abstractes a aspectes més complexos de la vida i el treball, religió, política, gestió, relacions interpersonals...

S'ha demostrat que d'un 30 a un 60 per cent dels adults romanen en l'estadi operacional concret al llarg de la seva vida (Pintrich, 1997) i que molts estudiants universitaris de primer any són pensadors operacionals concrets i tenen dificultats en carreres com per exemple l'enginyeria (Pavelich i Fritch, 1988).

La recerca que ha aportat més informació en relació amb el desenvolupament de les actuacions dels estudiants i que nega que aquestes vagin lligades a estadis de desenvolupament sinó que en realitat exhibeixen nivells diferents d'aprenentatge, és la de Biggs (2000). Biggs no va trobar relació entre Piaget i la fenomenografia de Marton; i a partir d'aquest descobriment va desenvolupar la taxonomia SOLO (*Structure of the Observed Outcomes*).

La taxonomia SOLO es basa en l'estudi de resultats d'aprenentatges dels estudiants en una varietat de continguts d'àrees de coneixement. A mesura que els estudiants aprenen, els resultats del seu aprenentatge exhibeixen estadis similars d'augment estructural de la complexitat. Hi ha dos canvis principals: *quantitatius*, mentre que la quantitat de detalls en les respostes dels estudiants augmenta; i *qualitatius*, paral·lelament al fet que els detalls queden integrats en l'estructura. Els estadis d'aprenentatge *quantitatius* es donen en primer lloc i després tenen lloc els *qualitatius*.

Amb aquesta taxonomia, Biggs va trobar una manera sistemàtica de descriure com l'actuació de l'aprenent es desenvolupa i creix en complexitat, concretament buscava descriure el ventall de respostes que els estudiants donaven a una pregunta específica. La taxonomia consta de cinc nivells, en els quals els nivells superiors inclouen els inferiors: el nivell preestructural, l'uniestructural, el multiestructural, el relacional i l'abstracció.

Segons aquesta jerarquia, cada construcció parcial esdevé el fonament a partir del qual es construeix més aprenentatge. Així, doncs, la docència que té com a objectiu augmentar el coneixement, pot portar a aprenentatges *quantitatius* (uniestructurals i multiestructurals) i l'ensenyament, que té com a objectiu aprofundir en la comprensió, pot portar a aprenentatges *qualitatius* o de profunditat (relacional i resposta estesa). Si els mètodes i l'avaluació se centren només en aspectes *quantitatius* de l'aprenentatge, els aspectes de nivell superior més importants es perdran. El repte dels professors és destacar les finalitats *qualitatives* en els objectius i recolzar-ho tant amb les estratègies d'ensenyament com d'avaluació.

La teoria del Nivell Conceptual de Hunt

Hunt (1971) també va demostrar les diferències dels adults en l'habilitat per conceptualitzar el pensament abstracte o concret. Hunt va crear una mesura de desenvolupament anomenada **Nivell Conceptual** (Conceptual Level- CL) que combinava la complexitat cognitiva o el grau d'abstracció de l'estudiant (habilitat de separar, integrar i/o discriminar moltes condicions conflictives) amb la maduresa interpersonal (augment d'autoresponsabilitat).

El *pensament concret* es caracteritza per disposar menys flexibilitat en la resolució de problemes. El pensament concret també tendeix a anar acompanyat d'absolutisme, de pensament categòric, i d'una gran creença en la causalitat externa i el seguiment de normes. Els pensadors concrets tendeixen a buscar un entorn simple i estructurat i centrat en el professor, i semblen menys capaços d'adaptar-se a entorns canviants que una persona amb un nivell conceptual alt.

El *pensador més abstracte*, d'altra banda, és capaç de considerar alternatives i consegüentment és capaç d'integrar fets del món en termes de la seva interrelació. A més, l'estructura conceptual abstracta va associada a creativitat, més tolerància a l'estrès, més flexibilitat i un ample ventall de comportaments tolerants. Un entorn menys estructurat i més centrat en l'estudiant és habitualment requerit pel pensador més abstracte o l'estudiant amb un CL alt, que normalment prefereix tasques de més complexitat.

Hunt recomanava intentar combinar el CL de l'estudiant amb diferents tipus de dinàmiques metodològiques (classe magistral o aprenentatge per descobriment, discussions en grup obertes o activitats conduïdes i planificades pel docent). Estem creant entorns d'aprenentatge que satisfacin les necessitats d'autonomia dels estudiants amb un CL alt?

En la mateixa línia de l'estudi dels nivells cognitius no es pot deixar de referenciar la teoria dels estils cognitius de Herman Witkin (Witkin i Goodenough, 1985). A diferència de Hunt que utilitza una teoria piagetiana de desenvolupament per estadis, la teoria dels estils cognitius de Witkin, discuteix els estils d'aprenentatge com un hàbit mental consistent no afectat per l'edat. Una polaritat de l'estil és la **independència de camp**. Aquí trobem persones més analítiques, impersonals, competitives i orientades a la consecució d'objectius. És probable que aquests estudiants seleccionin vocacions relacionades amb les matemàtiques, les ciències o la tecnologia. En l'altra polaritat trobem estudiants **dependents de camp**, persones més socials que aprenen a través dels sentits i a través de l'intercanvi verbal. Són persones més sensibles i menys competitives.

Si les descripcions de Witkin sobre els estils cognitius tenen validesa –i la tenen- estem obligats també a examinar fins a quin punt el nostre entorn d'aprenentatge satisfà les necessitats dels estudiants dependents de camp. Tant el Nivell Conceptual com la Dependència o Independència de Camp ens obliguen a qüestionar-nos la relació entre l'autonomia de l'estudiant i l'aprenentatge social.

La teoria sobre el desenvolupament dels estudiants universitaris de W.G. Perry Jr.

De manera similar, William G. Perry Jr. (1970) va investigar els estadis de desenvolupament conceptual, en concret Perry va estudiar el desenvolupament dels estudiants de Harvard al llarg dels quatre anys d'estudi a la universitat. El seu equip va utilitzar l'enquesta amb preguntes obertes com a instrument de mesura. Durant uns quants anys, un patró de desenvolupament es podia distingir entre totes les respostes variades dels alumnes. Perry va utilitzar aquest patró de desenvolupament per estudiar un altre grup d'estudiants. Aquesta rèplica va mostrar que l'esquema era reproduïble, almenys, pels homes de la Universitat de Harvard. A partir del 1970 altres estudis essencialment han duplicat els resultats de Perry i han mostrat que aquest esquema té una validesa general excepte algunes variacions en el desenvolupament de les dones (Belenky, 1986).

El model de Perry es preocupa en primer lloc per comprovar com els alumnes passen d'una visió *dualística* de l'univers (correcte *versus* incorrecte) a una visió més *relativista*, i en segon lloc per veure com els estudiants desenvolupen compromisos, obligacions dins d'aquest món relativista. Existeix una forta connotació important respecte de l'aprenentatge i és que els estudiants, segons el model de Perry, no poden entendre o contestar qüestions que estan evolutivament més lluny del seu estadi.

A partir de les entrevistes i per extrapolació, Perry va postular quatre posicions i cinc transicions de creixement intel·lectual que representen la contribució més important del seu model (vegeu l'annex 3). A mesura que un estudiant progressa a través d'aquestes posicions intel·lectuals en resposta a les noves experiències i aprenentatges, la identitat personal es va afirmant (Perry, 1970). Un estudiant normalment progressa a l'escala de Perry, però hi ha alternatives a la progressió: l'escapada al compromís, el retrocés o les pauses.

Investigacions recents sobre el desenvolupament cognitiu declaren que aquest no es completa durant l'adolescència. Molts estudiants d'universitat –s'estima d'un 33% a un 75%– són incapaços de resoldre tasques que requereixin pensament abstracte. D'altra banda, la recerca sobre adults suggereix que encara que hagin aconseguit els nivells de pensament abstracte, aquests poden no mantenir-se al llarg de la vida (Oja, 1991).

Durant l'adolescència hi pot haver un important desenvolupament cognitiu, si bé pot limitar-se a certs àmbits de coneixement. Es pot assumir que si s'ha arribat al pensament abstracte en algunes àrees, aquests processos es puguin aplicar a altres esferes. Aquesta assumpció té certes implicacions per als formadors i és que no es poden dissenyar programes assumint que tots els adults estaran al mateix nivell o hauran assolit les operacions abstractes en tots els àmbits. El seu paper és ajudar els adults a fer la transició de formes de pensament més concretes a més abstractes.

La perspectiva de Perry sobre el desenvolupament intel·lectual contribueix a entendre el desenvolupament del pensament reflexiu, el raonament en l'acció i l'habilitat del docent de ser un practicant reflectiu (Schön, 1992).

Les maneres de conèixer de les dones de M.F. Belenky

Una altra manera d'entendre el desenvolupament intel·lectual és el que Mary Belenky et al. (1986) presenten a *Women's Ways of Knowing*. L'estudi documenta les maneres de conèixer que les dones han après a cultivar o valorar; maneres que han estat abandonades o denegades per la majoria de teories tradicionals sobre desenvolupament intel·lectual. Utilitzen la veu com una metàfora per explicar tots els aspectes de l'experiència i desenvolupament de les dones.

Belenky et al. (1986) examinen les maneres de conèixer de les dones i mostren com els conceptes de les dones de si mateixes i les formes de conèixer s'entrellacen. Construït a partir de l'esquema de Perry, Belenky descriu cinc grans categories epistemològiques a partir de les quals les dones veuen la realitat i estableixen conclusions sobre la veritat, el coneixement i l'autoritat (vegeu l'annex 4). La majoria de les seves indagacions es basen en extensives entrevistes (135 entrevistes) fetes a dones ordinàries amb vides ordinàries (dones americanes d'entorns rurals i urbans, de diferents edats, classes, ètnies i històries educatives).

A través de totes les entrevistes es fa palesa la importància d'establir un entorn educatiu en el qual els individus valorin l'experiència personal i individual; es nodreixin i madurin els pensaments mútuament; construeixin la veritat a través del consens, no del conflicte; construeixin experiència compartida i privada; acordin respectar-se les perspectives úniques; i basin l'autoritat en la cooperació i no en la subordinació. Els conceptes que es mouen al voltant d'una educació connectada, quan s'utilitzen com a guia per als processos grupals en situacions de formació, poden crear grups de treball més efectius.

Model de desenvolupament cognitiu de King i Kitchener

També basant-se en el model de Perry, Patricia King i Karen Kitchener (1994) van presentar una altra recerca significativa sobre el desenvolupament cognitiu dels adults. Van transformar els estadis conceptuals de dualisme i relativisme en un nou marc teòric amb estadis de raonament reflexiu. Les categories estipulades són el pensament prereflexiu, el quasireflexiu i el reflexiu (vegeu l'annex 5).

Estaven interessades a conèixer com els estudiants i els adults utilitzaven la resolució de problemes per arribar a conclusions. El **Reflective Judgement Index (RJI)** fou l'instrument ideat per classificar les respostes de les entrevistes. L'estudi longitudinal tenia una mostra de 80 subjectes retestats en un període de 10 anys. A més, van recollir informació cross-sectorial d'uns 1.000 subjectes.

Els resultats de la seva investigació indicaren que els adults sí exhibeixen un desenvolupament seqüencial i per estadis en el raonament reflexiu del pensament concret basat en l'autoritat, el pensament abstracte gairebé autoreflexiu, i després el vertader judici reflexiu. El nivell més desenvolupat de l'estadi és similar a la concepció original de Dewey de resolució de problemes i al nivell més alt de desenvolupament conceptual del model de Hunt. D'igual manera que el cas de la recerca longitudinal de Kohlberg, King i Kitchener van trobar el procés del creixement adult lent i no van trobar regressions ni evasions d'estadis.

Els set vectors del desenvolupament de l'estudiant de Chickering

Basant-se en la revisió de la literatura, Chickering va identificar set "vectors de desenvolupament" que va presentar en la seva obra *Education and Identity* el 1969, la qual ha estat revisada quinze anys més tard per Chickering i Thomas (1984). El desenvolupament de la identitat ocupa un lloc central en la teoria de Chickering i els seus set vectors donen especificitat al constructe central. Els vectors foren anomenats així perquè cadascun sembla tenir direcció i magnitud, malgrat que la direcció l'expressa millor amb un espirall que una línia recta.

Per a aquest autor, el desenvolupament al llarg de cada vector inclou cicles de diferenciació i integració. L'aprenentatge de l'estudiant és continu i va augmentant en complexitat; les percepcions i comportaments cada cop més diferenciats són integrats i organitzats subsegüentment a fi d'establir un dibuix d'ell mateix cada cop més coherent. El creixement al llarg dels vectors no és simplement maduratiu, sinó que requereix estimulació (Chickering i Thomas, 1984). Els set vectors de desenvolupament de l'estudiant universitari es concreten en els següents (Pascarella i Terenzini, 1991):

Vector 1. Aconseguir competència. Segons Chickering, la progressió durant els anys a la universitat comporta un augment de competència en les àrees intel·lectuals, destreses físiques i manuals, i en les relacions interpersonals i socials. Suposa un augment en el sentit de competència, és a dir, en la confiança que un mateix té en la capacitat d'aguantar el que ve i aconseguir amb èxit allò que un es proposa fer. Com que el desenvolupament depèn de l'habilitat de simbolitzar esdeveniments i objectes, el creixement de la competència individual és particularment important.

Vector 2. Gestionar les emocions. Durant els anys universitaris, els estudiants experimenten una varietat d'emocions tant biològiques com socials. La tasca, segons Chickering, és desenvolupar la capacitat pel compromís a través d'un comportament intel·ligent. Aquesta capacitat és particularment important per ell, atesos els constants canvis culturals en què la societat està immersa.

Vector 3. Desenvolupar autonomia. Segons Chickering, l'autonomia és la independència de la maduresa i requereix tant la independència emocional i instrumental com el reconeixement de la pròpia independència. A mesura que la competència es desenvolupa, l'individu es distancia dels pares i la necessitat d'aprovació i reafirmació reconeix simultàniament la importància dels altres.

Vector 4. Establir identitat. L'establiment de la identitat depèn en gran part del creixement al llarg dels vectors sobre competència, emocions i autonomia; el desenvolupament d'aquest vector promou i facilita canvis al llarg dels següents. Els aclariments de les concepcions dels joves sobre les seves característiques físiques i aparença personal, i els comportaments i rols sexuals apropiats són esdeveniments psicosocials importants.

Vector 5. Alliberar les relacions interpersonals. Mentre la identitat personal es forja, l'habilitat per interactuar amb els altres augmenta. Comporta un augment de tolerància i respecte per aquells de diferent bagatge, hàbits, valors, aparença (una major acceptació de la diversitat) i un canvi en la qualitat de les relacions amb els amics més íntims.

Vector 6. Propòsit del desenvolupament. L'expansió de les competències, identitat, i relacions interpersonals requereix algun tipus de direcció i propòsit futur. Suposa preguntar-se no *qui sóc?* sinó *qui vull ser?*, o en lloc d'*on sóc?*, pensar *on vull anar?* El creixement requereix el desenvolupament de plans que integren prioritats sobre interessos vocacionals, aspiracions professionals i opcions d'estil de vida.

Vector 7. Desenvolupament de la integritat. El creixement al llarg d'aquest vector implica l'aclariment d'un conjunt de creences amb una certa consistència interna que ofereixen una temptativa de comportament futur. Algunes creences es rebutgen, altres es troben apropiades per la identitat emergent i es retenir, es personalitzen i s'internalitzen.

Chickering manté que el seu treball, si ha de ser revistat, ha de prendre en consideració el treball de Perry i Kohlberg. Les crítiques al seu model han tendit a centrar-se en la manca de tractament cognitiu o intel·lectual en major detall, o en les característiques del canvi entre vectors. Molts pensen que no arriba a ser una teoria, i altres han notat que hi manca especificitat per poder oferir algun tipus d'implicació per a la formació dels estudiants. No obstant això, altres en recorden i comenten l'aportació.

3.4.2. Desenvolupament moral

Lawrence Kohlberg, professor de la Universitat de Harvard i deixeble de Piaget, va dedicar la seva vida a l'estudi del desenvolupament moral des de la infància fins a l'edat adulta. Kohlberg (1982) va delinear la naturalesa i seqüència progressiva de canvis en les estructures cognitives dels individus i les normes per processar la informació en funció del tipus de judici moral fet. La seva principal preocupació, això no obstant, no era el contingut de l'opció moral (que podia estar determinada culturalment o socialment), sinó quins tipus de raonament s'empraven, amb els processos cognitius (que pensava que eren universals), per prendre les opcions morals.

Va identificar sis estadis de desenvolupament moral que representaven els diferents processos de raonament que la gent utilitza en tractar amb dilemes; aquests es divideixen en el nivell preconvencional, convencional i postconvencional (vegeu l'annex 6):

- a) En el **nivell preconvencional**, el valor moral rau en esdeveniments externs més que en persones i normes. En l'estadi 1 (*obediència i càstig*) l'individu presenta una orientació moral regida per l'obediència i respecte a un poder superior, una persona amb prestigi, poder i autoritat, per evitar problemes i càstig. En l'estadi 2 (*propòsit instrumental i intercanvi*), l'individu es preocupa per satisfer les seves pròpies necessitats, en primer lloc, i valora els altres en funció del que fan per ell (relació unidireccional). L'acció bona s'identifica amb aquella que beneficia al propi jo.
- b) En el **nivell convencional**, s'acata l'ordre existent buscant respondre a les expectatives dels altres. En l'estadi 3 (*expectatives mútues interpersonals, relacions i conformitat*) es busca l'aprovació de la pròpia conducta pels altres i la conformitat a estereotips imposats per la majoria. L'individu es preocupa per conformar normes grupals, ser una 'persona agradable' per poder ser acceptat i ajudar els altres; en aquest sentit les relacions són bidireccionals, en

les quals les persones són bones recíprocament. En l'estadi 4 (*sistemes socials i manteniment de la consciència*) es reforça l'orientació moral a complir el deure i mantenir l'ordre social. L'individu es preocupa per mantenir i preservar l'ordre en la societat, complir amb els seus deures, mantenir les regles i mostrar respecte per les autoritats.

- c) En el **nivell postconvencional**, el valor moral rau en el fet de compartir normes, drets i obligacions. En l'estadi 5 (*drets previs i contracte social*) l'individu està d'acord amb el que la societat decideix respecte el que està bé o malament i els canvis es fan per consentiment mutu basat en el que és millor per a tots. Comença a expressar-se una orientació legal, es reconeixen les convencions per establir lleis i el deure es basa en el respecte del contracte. En l'estadi 6 (*principis ètics universals*) la consciència de l'individu és la base de la decisió sobre el que és correcte, i els principis ètics que s'apliquen a tots els humans –tals com la justícia, la igualtat i la dignitat– són la base de la presa de decisions. Sorgeix la consciència individual com a principi de consistència i universalitat dels propis actes en un procés de confiança recíproca i creixent.

Kohlberg va descobrir que els adults augmentaven gradualment el seu raonament moral seguint un ordre invariable, sense regressions o evasions. Els subjectes foren testats cada 4 anys durant un període de 20 anys i van mostrar un creixement gradual pel que fa al judici moral. Altres estudis realitzats amb adolescents i adults de diverses cultures i països han resultat també ser altament congruents amb la teoria de Kohlberg.

Desenvolupament del raonament moral de les dones de Carol Gilligan

La visió del desenvolupament de Carol Gilligan (1982) va esdevenir un punt de referència crític i va suposar alhora un repte per a la teoria del desenvolupament per estadis en considerar-se esbiaixada respecte de les dones. Es deia que les teories del desenvolupament per estadis fins al moment havien estat orientades als homes i estaven desprovistes d'empatia i atenció vers els altres. Sprinthall, Reiman i Thies-Sprinthall (1997), però, ofereixen evidències de posteriors investigacions que no han trobat diferències entre gèneres.

La recerca de Gilligan (1982) sobre el desenvolupament de les dones ha identificat diferents veus de moralitat. La percepció de les dones de si mateixes "està imbuït en les relacions amb els altres" i el judici sobre què és moral per a les dones és "contextual" (Pascarella i Terenzini, 1991:33). En el seu model de raonament moral, els individus avancen cap a una evolució de tres nivells d'atenció i responsabilitat vers ells mateixos i vers els altres. En concret, i com en altres teories socials del desenvolupament, la teoria de Gilligan es mou d'una perspectiva egocèntrica cap a una perspectiva social. En el primer nivell, la principal preocupació de l'individu és la seva pròpia supervivència davant la manca de poder. En la transició cap al segon nivell, l'individu busca la bondat en l'atenció als altres i valora el propi sacrifici com la virtut més preuada. En la transició al tercer nivell, l'individu es reconeix a si mateix com un objecte legítim d'atenció, i això esdevé el marc de referència.

Gilligan (1982) descriu dues veus morals de justícia i atenció o cura com dos marcs de referència per solucionar problemes:

- a) Des de la perspectiva d'algú que busca o estima la justícia, les relacions s'organitzen en termes d'igualtat. Les preocupacions morals se centren en problemes d'opressions, problemes que provenen de la desigualtat. L'ideal moral és la reciprocitat o el respecte per l'igual.
- b) Des de la perspectiva d'algú que busca o valora l'atenció, les relacions connoten responsabilitat o compromís, se centren en problemes de separació, desconexió, abandonament o indiferència. L'ideal moral és el de l'atenció i la resposta.

Segons es tingui present una o altra veu moral, l'atenció de la gent se centrarà en un tipus o altre de preocupacions.

Les orientacions vers la justícia o la cura en el desenvolupament moral representen diferents maneres d'organitzar el problema moral, raonar-hi i triar com actuar-hi. Gilligan declara que la maduresa moral es pot definir per l'habilitat de veure, almenys, de totes dues maneres i parlar, almenys, en dos llenguatges.

3.4.3. Desenvolupament del jo

L'essència del jo és la recerca de significats coherents en una experiència, segons Loevinger (1982). El jo és el marc de referència que estructura el món de la persona i dins del qual percep el món. Loevinger ha descrit el procés de desenvolupament del jo a partir de diferents estadis (vegeu l'annex 7) amb noms que representen les característiques més predominants de l'estadi (impulsiu, autoprotector, conformista, conscient, individualista i autònom). Encara que aquestes característiques poden ser presents en major o menor mesura en tots els estadis, per definir un estadi han de ser-hi presents el conjunt total de característiques. Per exemple, un individu que evidència impulsivitat, està designat a operar des de l'estadi impulsiu, si són demostrables totes les característiques d'aquest estadi.

Cada estadi del jo és més complex que l'anterior i cap d'ells no es pot evitar en el decurs del desenvolupament. El desenvolupament del jo no va lligat a cap edat cronològica; diferents individus poden establir-se a certs estadis i, consegüentment, no desenvolupar-se més enllà.

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

De manera destacada, han trobat que el concepte d'atenció vers els estudiants té diferents significats segons el nivell de desenvolupament del jo. En el nivell més baix, al docent 'li agraden els nens'. En el nivell autònom, el mestre 'té empatia i comprèn les necessitats de l'infant'. En el nivell més alt, el mestre 'és un model, un catalista i facilitador del desenvolupament'. Cada concepció representa clarament un significat qualitativament diferent del docent com a persona preocupada pel desenvolupament dels infants.

En un sentit ampli, l'estudi afegeix validesa i importància a les variables cognitives de cada estadi de desenvolupament del jo respecte de la docència, no només per a professors experienciats sinó també per a futurs mestres. Precisament els estudiants de magisteri a l'estadi conformista copien simplement l'estil docent dels seus instructors, si bé es comporten d'acord al seu estadi de desenvolupament. Així, de la mateixa manera, probablement, podríem inferir que els professors d'universitat conformistes reproduïen estils docents rebuts o maneres de fer que els funcionen per a la majoria d'estudiants. En el nivell autònom, el professor comprèn les necessitats de l'estudiant, i en el nivell superior, el professor és un facilitador del desenvolupament.

La teoria del desenvolupament del jo de Loevinger suposa una gran contribució al desenvolupament de l'adult en tant que s'hi inclouen aspectes del desenvolupament moral, del desenvolupament intel·lectual i del desenvolupament interpersonal, i un model molt acceptable a partir del qual es dissenyen programes de formació.

També la recerca de Lee i Snarey (a Sprinthall, Reiman i Thies-Sprinthall, 1997) aporta idees noves a l'estudi del desenvolupament. Aquesta examina dues dimensions del desenvolupament, els estadis de desenvolupament del jo de Loevinger i els del desenvolupament moral de Kohlberg en un estudi longitudinal amb una mostra de més de 600 adults. Els resultats van concloure que els adults demostraven un patró de creixement lent en ambdós dominis però amb importants diferències en les seqüències. Durant la primera adultesa (19-29 anys) el desenvolupament del jo, amb l'èmfasi en el propi coneixement i les relacions interpersonals, ha resultat anar per davant del desenvolupament moral. L'estudi revelava, això no obstant, que durant l'adultesa mitjana (30-49 anys) els resultats eren els mateixos per a ambdós dominis, i que per al grup de més edat (50-80 anys) hi havia un canvi pel qual l'estadi del judici moral era més avançat que l'estadi del jo.

Aquesta recerca connecta els estadis de desenvolupament de la teoria cognitiva amb el marc psicosocial d'Erikson i indica canvis importants que els adults poden utilitzar per construir significat de l'experiència:

- a)** Els estadis cognitius representen un conjunt de dominis interrelacionats: el jo, el moral o el conceptual.
- b)** Qüestions sobre el jo semblen sobresortir més durant la primera fase; en canvi, qüestions de justícia social, igualtat i integritat esdevenen més sobreeixides durant la darrera fase de l'adultesa.
- c)** Els resultats d'aquesta recerca recolzen empíricament algunes de les reflexions d'Erikson:

- Els aspectes d'identitat i relació coincideixen amb l'èmfasi que Erikson fa durant la darrera fase de l'adolescència i principi de l'adulthood.
- L'èmfasi en la justícia social de la darrera fase coincideix amb la visió de saviesa i integritat d'Erikson.

Amb això podem concloure que els estadis de desenvolupament cognitiu ja no tan sols són rellevants per a estudiar infants, adolescents i adults joves, sinó que un conjunt de recerques posteriors sobre el desenvolupament conceptual, moral i del jo han demostrat que el desenvolupament cognitiu continua al llarg de la vida.

3.4.4. Desenvolupament interpersonal

Els estadis de desenvolupament interpersonal de Selman (a Oja, 1991) són útils per descriure les interaccions i els processos grupals, incloent-hi la formació del grup, la cohesió, les normes, la presa de decisions i el lideratge. Ell descriu quatre estadis de desenvolupament interpersonal:

L'estadi 1 s'anomena de les **Relacions Unilaterals**. Els membres del grup fan el que el líder diu sense consciència de possibles acords o de convergència d'interessos entre els membres.

En l'estadi 2, **Associació Bilateral**, els membres del grup creuen que han d'agradar-se els uns als altres i que el treball en equip es dona quan hi ha intercanvi de favors basat en un tracte d'igualtat per a tots els membres.

El següent estadi és el de **Comunitat Homogènia**. En aquest els membres organitzen el grup com una comunitat que ho comparteix tot, malgrat les relacions específiques entre els membres. Aquí el grup treballa i es manté unit per un consens en objectius i expectatives comuns. L'individu, membre del grup que opera en aquest nivell de desenvolupament interpersonal, sent l'obligació de secundar, acompanyar el grup en percebre que aquest requereix la uniformitat de tots els seus membres. Les limitacions en aquest estadi es donen quan els membres es tornen rígids davant l'homogeneïtat de valors i són incapaços de veure o acceptar valors diferents.

L'estadi 4 d'**Organització Pluralista**, el grup es percep com un sistema multifacètic que pot incorporar i coordinar les diferències individuals dels seus membres. La diversitat individual entre els membres del grup no està suprimida, sinó unida per aconseguir objectius comuns. En aquest estadi de desenvolupament interpersonal, l'individu es compromet per poder integrar la diversitat d'interessos i objectius de tots els membres del grup.

Conèixer els estadis de desenvolupament interpersonal també és útil per saber quins tipus de suport té l'individu del grup de companys, del conjunt de professors del departament, a fi de poder incidir en aquest suport per ajudar l'individu a desenvolupar-se en cada etapa.

3.5. TEORIES SOBRE EL DESENVOLUPAMENT DE LA CARRERA DEL DOCENT NO UNIVERSITARI

A diferència dels teòrics de l'edat adulta, com Erikson, que mostren la relació entre els aspectes psicològics del desenvolupament i l'edat cronològica, i a diferència dels cognitivistes que se centren en com els patrons de pensament determinen com els individus s'enfronten al món, les teories sobre el desenvolupament de la carrera professional se centren en **etapes i fases de progressió ocupacional**. D'alguna manera, el canvi és de l'adult –en aquest cas del docent- com a persona en desenvolupament en funció de l'entorn laboral.

El desenvolupament de la carrera docent mostra els canvis en les experiències professionals i en el coneixement dels professors al llarg de les seves carreres, així com els canvis en les seves actituds vers la docència, el compromís amb l'ensenyament i la satisfacció per la carrera. Altres esdeveniments com la preparació de la docència, el començament i la jubilació són cabdals per a les teories sobre els cicles de la carrera.

D'una manera o altra, moltes de les recerques en formació del professorat han relacionat les teories de l'edat o cicles vitals als cicles de les carreres dels docents. Els treballs de Burden (1982), Christensen et al. (1983), Sikes (1992), Sprinthall, Reinman i Thies-Sprinthall (1997) són bastant representatius de la recerca realitzada en el desenvolupament de la carrera del docent no universitari. Tots assenyalen que el coneixement del desenvolupament de la carrera és important per dissenyar i portar a terme programes efectius de desenvolupament professional.

Alguns autors, com ara Sikes (1992), presenten un model lineal centrat en l'edat dels professors -tothom passa pels mateixos estadis en el mateix ordre jeràrquic-. Per a aquest autor, els docents no segueixen la mateixa trajectòria ocupacional, ni són les seves vides necessàriament similars en molts respectes, cadascuna té la seva pròpia idiosincràsia. No obstant això, les seves experiències viscudes suggereixen una seqüència comuna d'estadis o fases, cadascuna de les quals sembla estar associada amb una valoració i potser una redefinició i/o reordenació d'interessos, compromisos i actituds, freqüentment, com a resposta d'esdeveniments i experiències no directament connectades amb la situació laboral.

"Diferents experiències, actituds, percepcions, expectatives, satisfaccions, frustracions, preocupacions, etc., semblen estar relacionades amb diferents fases de la vida dels professors i de la seva carrera." (Sikes, 1992:28).

Sprinthall, Reinman i Thies-Sprinthall (1997) també opinen que les trajectòries de les carreres dels mestres tenen una progressió lògica en la qual cada nova fase subsegüent representa un canvi qualitatiu que és únic i més complex que l'anterior.

Huberman et al. (2000), en canvi, estan en contra de la predictabilitat, de la invariació i de la suposada linealitat de les teories anteriors i manifesten que les trajectòries de la carrera no es poden explicar amb un model cognitiu-estructural, independent de les condicions de la vida laboral. El model de Huberman, per exemple, descriu els períodes

en les carreres caracteritzades pel nombre d'anys d'experiència docent i les actituds globals a cada estadi.

En un o altre aspecte tots es basen en el treball de Super (1962) per a qui el desenvolupament de la carrera segueix els principis del desenvolupament humà i a cada estadi de la carrera hi corresponen unes tasques. El seu model Life Career Rainbow defineix la carrera en funció de tots els papers que una persona desenvolupa al llarg de la seva vida (nen, estudiant, ciutadà, treballador, home de casa...). A cada rol hom passa a través d'estadis de creixement, exploració, establiment, manteniment i decaïment. La implicació d'una persona en cadascun d'aquests rols depèn de la seva psicologia i biologia individual i del context sociohistòric.

A continuació es presenten les principals teories sobre el desenvolupament de la carrera del docent no universitari.

3.5.1. El desenvolupament de la carrera docent de Burden

El desenvolupament de la carrera docent, per Burden (1982/1997), tracta els canvis que els professors experimenten al llarg de la seva carrera i que influeixen en:

1. Les **destreses, el coneixement i el comportament del lloc de treball**, concretament en cinc àrees: (1) el coneixement de les activitats docents, (2) coneixement de l'entorn docent, (3) intuïció i percepció professional, (4) perspectiva del currículum i de l'ensenyament, i (5) obtenció d'ajuda i noves idees.
2. Les **actituds i els punts de vista**, concretament en quatre àrees: (1) canviar les imatges sobre docència, (2) confiança, seguretat i maduresa professional, (3) voluntat de provar nous mètodes docents, i (4) els plans per la carrera.
3. Els **esdeveniments laborals**, en àrees com ara canvis de curs, d'escola o de municipi, implicació en responsabilitats professionals addicionals i l'edat d'entrada i jubilació.

La informació que ofereixen els mestres de primària experimentats sobre les percepcions en les seves carreres informava de tres estadis de desenvolupament amb diferents característiques per cada estadi pel que fa a habilitats docents, coneixement, comportament, actituds i preocupacions:

L'estadi de supervivència durant el primer any de docència, amb un coneixement limitat del procés d'ensenyament-aprenentatge i del context escolar, manca d'intuïció professional, i un desig de conformar-se amb les imatges preconcebudes de la docència.

El primer any és, per als docents, un temps de preocupació sobre si mateixos en relació amb les seves responsabilitats professionals. Es preocupen principalment per (1) mantenir el control de la classe, (2) ensenyar l'assignatura i (3) millorar les seves destreses docents -planificació de les sessions, organització d'unitats i materials, conèixer el currículum i avaluar. Molts professors es preocupen per com sobreviuran el dia a dia i

acabaran el curs acadèmic. Alguns perceben els primers anys de docència com uns anys de prova, que determinaran el futur curs d'acció.

L'estadi d'ajustament, del segon al quart any de docència. Els mestres han après molt però no se senten capaços de suportar tot el que passa a l'aula. Esdevenen més familiaritzats amb l'entorn docent i les tasques. En aquest estadi hi ha un aprofundiment en el coneixement del currículum, un creixement i millora en les tècniques docents i un augment de confiança respecte l'estil docent personal. Comencen a saber més sobre els alumnes i comencen a percebre les complexitats d'ensenyar-los.

No estan tan nerviosos com el primer any. Han deixat de preocupar-se sobre si mateixos i comencen a mirar la complexitat de la tasca docent. A mesura que les van percebent, troben noves tècniques per satisfer la majoria de les necessitats dels alumnes. A més, expressen més obertament la seva personalitat a l'aula i són més genuïns amb els alumnes. El segon any és una etapa de consolidació dels principals guanys del primer any i diferencia les tasques i destreses específiques que els cal dominar. La construcció de competències és un tema central del cicle. El tercer o quart any són anys de renovació en els quals els docents estan cansats de fer les mateixes coses i busquen innovacions en el seu terreny.

L'estadi de maduresa, que comprèn el cinquè i subsegüents anys de docència; els mestres han adquirit maduresa i s'atreveixen a entomar qualsevol situació relacionada amb el seu ensenyament. Amb una bona conducció de les activitats docents i comprènent l'entorn se senten confiats, madurs i segurs. Des del moment que han adquirit la majoria de destreses i dominen les noves situacions, manifesten un major entusiasme professional i intenten provar contínuament nous mètodes docents. Declaren haver adquirit una certa intuïció professional i a mesura que esdeven més receptius a les complexes necessitats dels alumnes, adopten perspectives curriculars i instructives més centrades en l'estudiant. A partir del cinquè any, els docents estan més compromesos a satisfer les necessitats dels seus alumnes i a mantenir-hi una bona relació. **La majoria s'ha compromès amb una determinada filosofia docent i més aviat proven de modificar només les tècniques en lloc de canviar-ne l'orientació.**

Els docents en l'estadi de maduresa saben el que fan, on van i què volen fer. Se senten segurs dels seus deures docents i són competents en les seves actuacions. Accepten que el canvi és un procés continu, en lloc d'un escull. Les seves raons per provar nous mètodes en aquest estadi són diferents de les d'altres estadis. Abans, o bé defugien de provar nous mètodes o els provaven per satisfer les necessitats dels estudiants. En l'estadi de maduresa, els mestres han esdevingut competents en una varietat de tècniques i experimenten amb noves per augmentar la seva destresa, per acceptar el canvi i per mantenir la docència com una tasca interessant per a ells mateixos. Se centren en la seva pròpia millora i a descobrir nous reptes. A vegades això suposa canviar de nivell, centre o municipi, o simplement aspectes concrets de la seva docència (nous agrupaments, nous horaris...) a fi de mantenir la docència interessant, revitalitzar-se i prevenir l'avorriment i que les activitats esdevinguin rutinàries.

En aquesta etapa els docents expressen una major preocupació per ells mateixos i el seu propi benestar. Volen millorar i ser reptats i ara es preocupen per la tensió que resulta de la docència i, o bé intenten separar la vida personal de la professional, o bé troben

maneres en la seva vida personal d'afluixar la tensió suportada en la docència. La vitalitat és un concepte que apareix molt sovint en les recerques sobre les darreres etapes de la carrera professional d'un docent. La manca de vitalitat es relaciona directament amb l'avorriment, la rutina, el costum i la tradició en el devenir docent.

Burden (1982) ha prestat especial atenció a l'**estrès** com un altre factor que apareix al llarg del desenvolupament en diferent mesura, examinant els sentiments de confiança, seguretat i maduresa professional en diferents moments de la carrera docent.

Durant els primers anys, la incertesa i confusió en molts aspectes del treball provoca sentiments d'inadequació pel que fa al control de la situació d'aula, l'ensenyament de la matèria i la millora de les destreses docents. Els sentiments d'estrès són resultat de les preocupacions sobre les destreses sobre el seu treball, coneixement i comportament, com també de les seves responsabilitats professionals (temps per planificar, preparació de classes, avaluació, revisió del currículum) que sostenen part del temps personal.

Superada aquesta etapa, si bé es troben més relaxats i segurs de si mateixos i se senten més còmodes amb el que fan, l'assignatura i les tècniques docents, encara no se senten capaços d'afrontar qualsevol situació que pugui presentar-se. La complexitat de la tasca que comencen a comprendre comporta sentiments d'estrès en tant que no tenen la veritat sobre la millor manera de satisfer les necessitats dels seus estudiants.

En el darrer estadi se senten competents i confiats amb la seva experiència i amb el fet de poder encarar qualsevol situació que es presenti. Tenen ganes de provar noves tècniques, d'aprendre més coses i de créixer i esdevenir millors docents. En aquesta etapa l'estrès sembla centrar-se en la seva destresa per mantenir la docència interessant per ells mateixos. L'estrès també apareix a causa dels canvis en els procediments escolars i les expectatives educatives.

Així, un professor en una posició de frustració que s'impliqui en un programa de desenvolupament professional que sigui revitalitzador, pot ajudar-lo a retornar a la posició entusiasta i de creixement en el cicle de la carrera.

3.5.2. El desenvolupament de la carrera docent de Christensen

Christensen et al. (1983) ofereix una descripció un tant més acurada del desenvolupament de la carrera docent basat en el model de Fuller i en 160 entrevistes a mestres en diferents moments de la carrera. Descriuen vuit nivells de desenvolupament: preformació, inducció, construcció de competències, entusiasme i creixement, frustració docent, estabilització i estancament, "efecte penell" i èxit en la carrera. Aquesta recerca també assenyala que el cicle de la carrera docent del mestre està influït per experiències personals tals com la família i les crisis, i per influències organitzacionals com els estils de gestió i les expectatives socials.

Cada posició en el cicle de la carrera representa una sèrie d'experiències i actituds. Les primeres quatre posicions de la carrera (preformació, inducció, construcció de competències, entusiasme i creixement), es caracteritzen en general per una gran motivació, compliment eficaç de la tasca, formació de la identitat del docent i,

concretament durant la fase d'entusiasme i de creixement, un temps de generativitat (en paraules d'Erikson) que influeix en la professió.

Les restants quatre posicions (frustració docent, estabilització i estancament, 'efecte penell' i èxit en la carrera) representen l'altra cara de la moneda en tant que cada posició significa una difusió d'expectatives sobre la docència i una recerca de satisfacció per la carrera. Per exemple, la posició de frustració es caracteritza per sentiments de decepció i desil·lusió amb la docència. La recerca de satisfacció normalment apareix a la meitat de la carrera i sovint el professor es qüestiona la seva vàlua o el valor del seu ensenyament.

Les revisions de Christensen et al. prenen en consideració les teories i la recerca sobre els estadis de desenvolupament cognitiu, en especial, rep influència de Loevinger. També han estudiat com els nous rols del professor (el de mentor o coordinador) poden revitalitzar la carrera del docent

3.5.3. El desenvolupament de la carrera docent de Sikes

Els estudiants es mantenen contínuament joves i la distància que els separa dels docents és cada any més gran. Per la virtut de la seva naturalesa, la carrera docent és una professió majoritàriament dirigida a l'educació de generacions d'edat primerenca i fixa, envoltada d'una àurea de joventud i resistent a l'acceptació o reconeixement de la seva pròpia mortalitat. El fet de 'fer-se gran' dels docents és el que Sikes (1992) estudia a través de les seves percepcions, experiències i adaptació a la maduresa i envelliment. Concretament, analitza les diferents etapes que travessen els professors d'ensenyament secundari al llarg de la seva carrera professional utilitzant el mètode de la història de la vida per recollir evidències de la carrera docent d'homes i dones, de ciències i d'art, retirats, a la meitat de la carrera i principiants, amb edats compreses entre els 25 i els 70 anys.

Per Sikes, el fet de fer-se gran, el desenvolupament ocupacional i la identitat van inextricablement units. De fet, Sikes es basa en el model de Levinson, el qual reconeix que l'estructura de la vida evoluciona a través d'unes seqüències ordenades durant la vida adulta, i cada era es caracteritza i identifica per les seves pròpies qualitats distintives i unificadores que tenen relació amb el caràcter de la vida, incloent-hi aspectes tant biològics, psicològics com socials. Per aquesta raó, el model de Levinson pot acomodar diferències de gènere, de raça, d'ocupació, culturals, històrics i geogràfics que s'espera puguin influir en l'experiència vital de l'individu.

Les fases de la teoria de Sikes són les següents:

Fase 1. 21-28 anys: Fase d'exploració de les possibilitats de la vida adulta (deixar opcions obertes, evitar forts compromisos i maximitzar les alternatives), i de creació d'una estructura estable de vida (esdevenir més responsable i arribar a ser algú). En molts aspectes és un període de prova: sembla que la carrera docent presta a fer intents per finalment decidir-se si continuar o no. Uns quants han fet plans específics respecte de la carrera perquè probablement no són conscients de les seves possibilitats, excepte aquells que tenen un bagatge familiar docent i coneixen la cultura. A mesura que adquireixen experiència aviat estableixen una identitat i una reputació en el sí de l'escola.

Per als professors joves, sortir-se'n i demostrar que se'n surten amb els seus deures és la seva principal preocupació. En aquesta situació s'hi escau el *control i la disciplina*, per raó de l'absència d'autoritat. Els 'incidents crítics' que descriu Measor (1992) precisament tenen relació amb aquests aspectes. Mantenir la distància, ser estricte i rígid amb els estudiants és una manera d'establir una identitat com a docent –és la particular interpretació a l'afirmació que tot docent efectiu manté una certa distància social. Aquesta conducta és habitual durant els primers mesos d'exercici, després se cedeix una mica i l'ambient es torna més distès i relaxat. Això no obstant, aquells docents amb un tarannà més afable, són inconscientment reticents a aquest distanciament.

Després de la disciplina, el *domini del contingut* és el següent aspecte preocupant per al docent. La majoria, en major o menor grau d'intensitat, manifesten interès i diversió amb la seva matèria. Confereix, segons Sikes, un sentit de seguretat quan el docent s'hi sent comfortable i, en ser especialista, expert en el camp, li atorga identitat.

Habitualment desenvolupen la seva pròpia pedagogia mitjançant l'assaig i error, observant els altres (quan és possible), recordant els seus propis professors (a vegades models també de pràctiques errònies) i a partir de les seua pròpia idea de com hauria de ser. La majoria comenten que la seva formació inicial, a part de la part pràctica, tenia un valor pràctic molt limitat.

Aquesta també és una fase de *socialització vers la cultura professional*. Aprendre a ser un professional i un bon mestre també es dona en el lloc de treball. Per l'observació i l'experiència, el professor jove aprèn l'apropiat codi de conducta relacionat amb: com dirigir-se a altres professors davant dels estudiants, com parlar i relacionar-se amb estudiants; què constitueix un vestuari acceptable per a un professor, expectatives sobre avaluació, implicació en activitats extraescolars, etc. Tenir una carrera fluida, sense grans entrebancs té a veure amb saber encaixar, internalitzar o almenys, estratègicament complir amb les normes informals, rarament verbalitzades o definides, de la cultura predominant. Aquells que no redefeixen i canvien les normes respecte el comportament professional, poden experimentar seriosos problemes de 'qualificació'.

Si un nou grup de professors comencen a l'escola junts, poden formar un grup de suport mutu, amb els quals comparteixen experiències, consells, idees i informació sobre estudiants. Poden fer broma i criticar els mestres més 'antiquats', la qual cosa els pot servir com a funció terapèutica de catarsis i protegir-se ells mateixos de situacions incòmodes amb professors més madurs.

La **Fase II** està compresa entre els 28 i 33 anys; denominada la 'transició dels trenta' per Levinson, és la fase de l'estabilitat en el lloc de treball per a uns o de la recerca d'una nova ocupació per altres. La qualitat exploratòria provisional dels vint s'acaba i hi ha un sentiment de certa urgència. Per a molta gent la vida comença a ser més seriosa i augmenten els compromisos laborals i les responsabilitats, i esdevé més important establir una base i una estructura de treball i una vida estable per al futur.

Durant aquesta etapa, especialment les dones senten la pressió de decidir respecte tenir el primer fill, esperar-se o no tenir-ne. Aquestes decisions en prenen a partir de variables

com ara l'orientació personal, les normes culturals, les circumstàncies econòmiques i la posició laboral.

Pel que fa als mestres, hi ha qui comença a explorar alternatives a la docència i hi ha qui la deixa. Per a altres, la promoció esdevé un aspecte més important del que pensaven en sentir-se amb suficient experiència i capacitats per entomar majors responsabilitats. En aquesta etapa trobem professors de diversa mena: hi ha professors que no senten el seu ofici com a satisfactori o reptador i comencen a buscar-ne un de nou, professors que ja han estat promocionats i se senten relativament satisfets de moment, i professors que es mostren descontents en veure els més veterans en posicions de poder que no fan massa per guanyar-se el sou, i tenen certa por d'esdevenir com ells.

La promoció també interessa, per raons domèstiques: els compromisos familiars augmenten i l'economia és més important. En aquesta fase els professors comencen a estar més interessats en l'ensenyament que en el domini del contingut. Sikes demostra que els diners esdevenen més importants quan el treball és insatisfactori en altres aspectes -per exemple, promocions que es creuen merescudes i no arriben, etc.

És rellevant remarcar que si els docents han estat motivats a entrar a la docència perquè algun professor seu els ha servit de model, pot passar que se sentin desil·lusionats o insatisfets quan es troben que els estudiants són tan responsables i cooperatius com ells quan eren alumnes, o quan es troben amb projectes de carrera, condicions laborals o salaris més precaris del que es pensaven. Comencen a desenvolupar, experimentar i utilitzar les seves pròpies idees basades en l'experiència més que confiar en allò que se'ls ha ensenyat i aconsellat. Esdevenen més interessats en el desenvolupament curricular i la innovació; més en la pedagogia que en la matèria. Per aquest darrer motiu, el contingut de matèries com les de ciències, segons el treball de Sikes (1992), ràpidament esdevé antiquat i els costa mantenir-se actualitzats.

A la **Fase III**, els professors entre **30 i 40 anys** es troben en un període de gran capacitat física i intel·lectual, la qual cosa significa energia, implicació, ambició i confiança en si mateixos. Per Levinson (a Sikes, 1992) és una fase d'estabilització, normalització en la qual la persona s'enfronta a dos grans tasques: a) intentar fer-se un lloc en la societat (ancorar la seva vida més fermament, desenvolupar competències en un ofici concret, esdevenir un membre valorat, i b) treballar per aconseguir-ho (lluitar per avançar, progressar).

En seguir en la carrera, es treballa vers majors propòsits com per exemple ser cap d'estudis o director. Probablement es marquin terminis a partir dels quals les seves oportunitats d'èxit decreixin -normalment, apunta Sikes (1992), els terminis s'allarguen. El temps dedicat a aquests afers pot anar en detriment d'altres aspectes de la seva vida. Les creixents aspiracions poden esdevir motiu d'estrès.

La preocupació per la carrera i les fonts de satisfacció pel treball canvien. En molts augmenta l'interès en l'organització i la gestió dels centres. Altres menys afins a aquestes responsabilitats mantenen el seu interès a seguir perfeccionant la docència; això

s'interpreta com una estratègia contingent per protegir tant la imatge personal com pública davant un intent d'aconseguir promoció.

També hi ha els que construeixen una carrera alternativa (per exemple, obrir un negoci) quan senten que la seva carrera docent ha deixat de ser atractiva, però no volen abandonar-la. És una manera de compartir i compensar interessos i defugir d'aquells aspectes que apareixen com a insatisfactoris. Altres ho compensen destinant més temps a un *hobby* o a la família. Sikes afegeix que existeixen diferències segons el gènere ja que les dones tendeixen a invertir més temps en la família que els homes.

Respecte dels estudiants, la seva relació ha canviat: deixen de sentir-se inexperts i comportar-se com a joves; ja no participen de la mateixa cultura juvenil, i comencen a fer de manera més freqüent comentaris adversos respecte les actituds, capacitats i comportaments dels estudiants. Els comentaris comparatius entre els estudiants d'ara i els de fa uns quants anys també són freqüents i, a vegades, desfavorables per als primers. Però els docents reconeixen que la disciplina deixa de ser un problema a mesura que augmenten de manera natural, en edat i en autoritat.

Els docents amb fills sovint desenvolupen una percepció i actitud diferent vers els alumnes. Especialment, les mestres semblen augmentar la seva comprensió i simpatia. La relació resulta més parental i potser, en alguns casos, més relaxada i natural.

La **Fase IV** és la compresa entre els **40 i 50/55** anys. És la fase en què els professors ja s'adapten a la maduresa, adopten nous papers a l'escola o en el sistema educatiu.

Sikes aporta evidència empírica per explicar que aproximadament dels 37 als 45 anys, els individus experimenten una fase que pot ser tant traumàtica com l'adolescència. Resulta aparent que si l'establiment d'una carrera ocupacional, família i identitat durant els 20 i 30 anys ha esdevingut existosa, tendeix a revaloritzar i qüestionar el que hom ha fet al llarg de la seva vida i buscar maneres d'expressar i satisfer-se a si mateix en el futur. És la fase transicional de la joventut a la maduresa en la qual l'aspecte central és acceptar la pròpia mortalitat. En el cas dels professors, això és especialment dur pel fet que estan envoltats constantment de gent jove.

La relació amb els estudiants és definitivament parental, molts per edat poden ser els seus avis, i això pot resultar desconcertant pel fet que els seus fills poden ser de l'edat dels professors més joves. Alguns adopten una actitud també parental a l'hora d'aconsellar els seus companys més joves. Les dones grans solteres poden entomar el rol d'àvies o ties de les joves generacions de les quals se senten orgulloses.

L'adaptació a la maduresa pot significar crear una nova 'estructura de vida' i nous rols. Per raó de la seva veterania i edat, a l'escola, els docents de més de 40 anys solen ser figures d'autoritat i han emprès el paper de guardians dels principis i els costums de l'escola, sobre els quals descansen moltes de les responsabilitats. Ho fan de manera conscient o inconscient i mantenen que no fan res especial sinó el que els correspon com a bons professionals. La recerca indica que en aquest període la moral dels docents és alta, després dels primers 3 a 5 anys com a docent, en termes de satisfacció i contentació.

Això és probable que es doni per la combinació de factors que inclouen la confiança en la seva capacitat per fer el seu treball i l'ambició de veure que no hi ha més probabilitats de promoció fa que es concentrin en gaudir del treball.

No obstant això, aquesta reacció no és igual per a tots. Hi ha professors que troben difícil acceptar la seva posició a la seva edat. No treballen vers cap objectiu en la seva ocupació o vida i, en paraules d'Erikson, es troben 'estagnant' en lloc de 'generant'. Els qui no accepten la situació ni s'adapten als canvis es converteixen en amargats, crítics i cínic.

La compresa entre els **50/55 anys fins a la jubilació** és la **Fase V** i la darrera. Fonamentalment és una fase de preparació per a la jubilació, en la qual els professors es relaxen amb la disciplina, així com en les seves demandes cap als alumnes. Al voltant dels 50, encara que la moral sigui alta, l'energia i l'entusiasme sovint declinen. La jubilació comença a ser cada cop més atractiva. Aquells que han deixat de gaudir i que han estat molt de temps 'servint', ara tenen un objectiu per assolir l'entusiasme que els hi ha mancat durant algun temps. Cap al final de les seves carreres, els docents sovint es tornen més liberals i oberts amb les seves actituds i disciplina.

Tenen també una reputació que els precedeix: probablement han estat a la mateixa escola durant molts anys i han ensenyat els pares i els seus fills. Les relacions amb els estudiants són dependents, segons la personalitat: o bé els veuen en el rol d'avis o bé molts alumnes tendeixen a distanciar-s'hi. Els docents més joves els veuen com a 'antiquats', tradicionals en termes de pedagogia i valors. Altres solen esdevenir caps de departament, de direcció o de professorat. Particularment, exerceixen un alt grau de control i els professors joves poden sentir-se frustrats. Són sentiments exacerbats.

3.5.4. El desenvolupament de la carrera docent de Huberman

Un altre estudiós de les etapes de desenvolupament de la carrera del professor, probablement la més coneguda sobre aquest àmbit, és Huberman. Quan començava la seva carrera a Ginebra, va tenir l'oportunitat de treballar amb Piaget en un estudi sobre el cicle de la vida humana. "*Anem a veure -li va dir Piaget- jo m'encarrego del període que va del desenvolupament neonatal als catorze anys i tú t'encarregues de la resta. Però no et quedis decebut. Després dels catorze no passaran massa coses d'interès*" (Huberman et al., 2000:19). De fet, aleshores era difícil trobar referències al cicle vital o a aspectes rellevants de la carrera del docent que anessin més enllà de la formació universitària i les seves immediates conseqüències. Les aportacions de Huberman sobre les fases en la carrera del docent han estat de les més reconegudes.

La seva investigació parteix de la teoria de Super (1962), el qual delinea una sèrie de seqüències o *maxicicles* que caracteritzen les carreres dins d'una mateixa professió o de professions diferents. No interpreta que els cicles s'experimentin sempre en el mateix ordre, ni que tots els membres d'una professió travessin cada seqüència.

"Quan es busquen nombroses regularitats, hom ha de mantenir-se obert a les irregularitats o la heterogeneïtat del ritme dels esdeveniments de la vida." (Huberman et al., 2000:55).

Ha estat portada a terme a Suïssa mitjançant qüestionaris i entrevistes a 160 professors d'ensenyament secundari i descriu el millorament o l'empitjorament de les vides dels professors amb el pas del temps i les crisis que de forma habitual ocorren en els llocs de treball. El model de Huberman (1996; Huberman et al. 2000) de les trajectòries en les carreres no se centra en l'edat dels professors sinó en els anys d'experiència en la carrera i proposa les etapes següents:

La primera etapa, igual que Sikes, és la **Introducció a la carrera**, que inclou les fases de supervivència i de descobriment. La supervivència fa referència a allò que Veenman anomena "xoc amb la realitat", iniciar-se en la vida de l'aula, sortir-se'n amb les complexitats inicials de l'ambient, superar les diferències entre els ideals i la realitat. El descobriment es tradueix en l'entusiasme característic del començament, l'experimentació i l'orgull de tenir la pròpia classe, els alumnes, de formar part d'un cos professional. L'experiència d'entrada, segons l'autor, es pot viure segons els professors com a fàcil o difícil. Els que ho veuen fàcil mantenen unes relacions positives amb els estudiants, un considerable sentit de domini de l'ensenyament i mantenen l'entusiasme inicial. Els professors que ho perceben com una situació negativa, ho associen a una càrrega docent excessiva, a angoixa, dificultat amb els estudiants, molta inversió de temps, sentiment d'aïllament. Aquests fets també s'han constatat en l'estudi sobre el procés de socialització del professorat novell de Marcelo et al. (1991) i en l'estudi de les problemàtiques del professorat novell universitari de Feixas (2000).

Entre els quatre i els sis anys d'experiència docent es produeix la segona etapa, la d'**Estabilització**, la qual suposa ratificar l'elecció de comprometre's amb la docència. En el cas dels professors d'ensenyament obligatori, sovint coincideix amb l'obtenció d'una posició permanent com a professor i amb fer un compromís deliberat amb la professió. Aquesta etapa es caracteritza per un major sentiment d'independència, més facilitat en desenvolupar les classes, domini d'un repertori bàsic de tècniques instruccionals, així com ser capaç de seleccionar mètodes i materials apropiats en funció dels interessos dels estudiants. Els professors en aquesta etapa incrementen la confiança en si mateixos i es preocupen més per qüestions instructives que per ells mateixos, relativitzant els contratemps.

La tercera etapa és la d'**Experimentació i Diversificació**, i no és igual per a tots els professors. Per a alguns, les seves energies es canalitzen principalment en millorar la seva capacitat com a docent: diversifiquen mètodes d'ensenyament, proven noves pràctiques i sovint busquen fora de la classe un estímul professional. Per a altres, els esforços es poden centrar a buscar la promoció professional a través del desenvolupament de funcions de gestió. Un tercer grup de professors es caracteritza perquè a poc a poc van reduint els seus compromisos professionals, alguns deixen la docència o tenen una altra dedicació paral·lela. Per a aquests professors, aquesta fase suposa un **Replantejament** que pot anar des d'un lleuger sentiment de rutina a una crisi existencial real en relació amb la continuació de la carrera.

La quarta etapa representa la **Recerca d'una situació professional estable** i es desenvolupa entre els 40 i 50-55 anys. És un període que pot ser de canvi més o menys traumàtic per als professors que sovint es qüestionen la seva pròpia eficàcia com a docents. També influeix el fet d'estar envoltats de gent més jove, tant per part dels estudiants (la distància d'edat cada vegada és més gran) com dels seus companys. Hi ha dos grups de professors: els caracteritzats per la **Serenitat i el Distanciament afectiu**, més relaxats, menys vulnerables, menys enèrgics, fins i tot menys capacitats, però més distesos, menys preocupats pels problemes quotidians de la classe. Aquests es distancien afectivament dels seus alumnes, deixen de preocupar-se per la promoció professional i es preocupen més per disfrutar de l'ensenyament. L'altre és el grup que s'estanca, s'amarga i és poc probable que s'interessi pel seu desenvolupament professional. Aquesta fase es caracteritza pel **Conservadurisme i les Queixes**. Té relació amb l'actitud d'alguns professors entre els 50 i 60 anys de queixa sistemàtica de tipus no constructiu, per tant, conservadora, contra tot: els companys, els alumnes, el sistema. S'assumeix que aquesta fase de distanciament és comuna també a membres d'altres professions.

La darrera etapa que identifica és la **Preparació per a la jubilació**. Aquí l'autor diferencia tres vies. Una és l'**Enfocament positiu**, i suposa un interès per especialitzar-se més encara, preocupant-se més per l'aprenentatge dels estudiants, treballant amb companys amb qui millor s'entén, compromentent-se amb la institució. També pot donar-se un **Enfocament negatiu**, amb una actitud menys optimista i menys generosa cap a les experiències passades. La darrera via és la del **Desencantament**. Els professors que adopten patrons de desencantament respecte de les experiències passades, estan cansats i poden esdevenir una frustració per als professors més joves.

Després d'observar carreres de docents en contextos diversos, l'estudi de Huberman confirma que hi ha importants consistències en la socialització dels professors al llarg de la carrera i reafirma la idea de Lewin que allò humà està influït per factors socials i maduratius.

Considera que és útil organitzar conceptualment les etapes de la carrera en fases, però al mateix temps, hi ha limitacions. Alguns estudis li han demostrat que existeix una relació clara entre l'edat cronològica i la introducció a la carrera, però que no passa el mateix amb persones d'edats molt diverses que es descriuen a si mateixos com estant en una fase 'd'exploració'. Tot i això, emprar el concepte de carrera com un enfocament d'anàlisi té els seus avantatges (Huberman et al., 2000):

- a) Permet comparar a persones de professions diferents amb més perspectives que les comparacions del "cicle de la vida",
- b) El concepte de carrera conté tant variables psicològiques com sociològiques, les quals permeten explorar la trajectòria de les persones dins de les organitzacions i, d'aquesta manera, comprendre millor qüestions com la manera en què l'individu i la institució encaixen i la seva influència relativa als diferents moments del cicle de la carrera.

Huberman et al. no parteixen d'un model lineal de cicle, sinó que fan referència a tendències centrals, i ho presenten en un esquema com el següent (Figura 3-1):

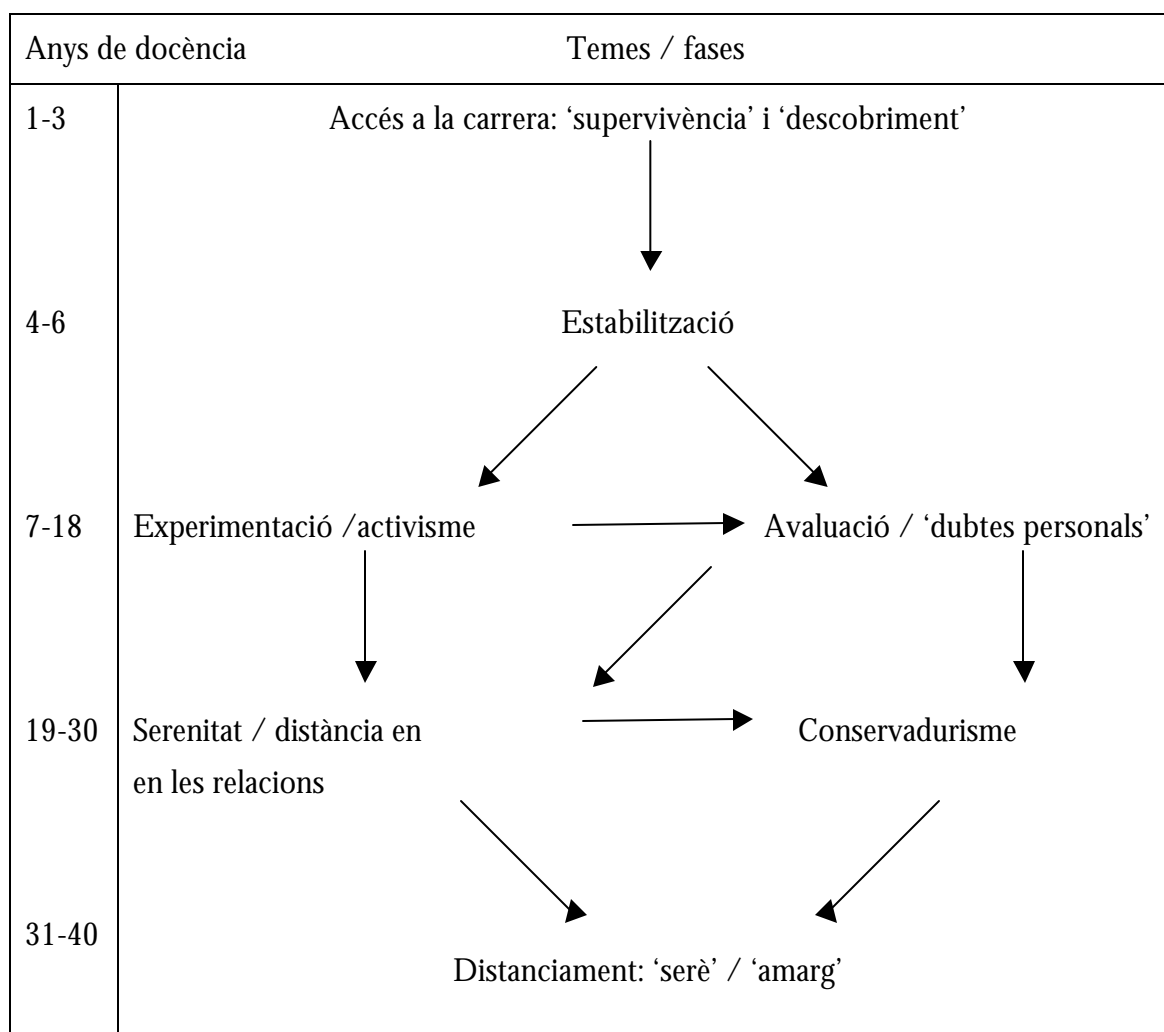


Figura 3-1. El cicle de la vida dels professors: un model ideal (Huberman et al., 2000)

L'esquema mostra un model integrat que descriu una única línia que porta a l'estabilització, després passa a presentar la meitat de la carrera, múltiples branques i, finalment, conclou de nou en una única fase.

En definitiva, i sintetitzant les teories de la carrera docent, podem dir que els professors travessen diferents fases en funció de la seva edat i experiència i assumeixen que hi ha diferents aspectes de la vida personal, professional i contextual que afecten la seva carrera professional. No tots els docents experimenten els mateixos esdeveniments, ni aquests afecten amb la mateixa intensitat la seva vida professional, si bé tots aquests elements no es poden obviar.

3.5.5. El desenvolupament pedagògic del professor de Barnes

Els professors, de la mateixa manera que els adults aprenents d'arreu, aporten un assortit d'experiències, necessitats i pors al procés d'aprenentatge. Partint dels estils d'aprenentatge de Kolb i del model de Lideratge Situacional de Blanchard, Barnes (1992) projecta el seu creixement des que comencen com a novells fins que arriben a ser professors experimentats. "La progressió a través de quatre estadis o 'onades' de desenvolupament resulta en un canvi general d'una instrucció centrada en el professor a una centrada en l'estudiant" (p.1); és un viatge del "professor com a Déu al professor com a aprenent" (p. 6).

D'una banda, Kolb aporta coneixement de quatre estils d'aprenentatge o estadis -el divergent, assimilador, convergent i acumulador- i observa com els aprenents evolucionen d'estadis d'experiència concreta, a observació reflexiva, a conceptualització abstracta, i finalment arriben a l'experimentació activa (Kolb, 1984).

De l'altra, la teoria de la gestió ofereix a Barnes idees respecte de les fases de desenvolupament dels adults aprenents en el lloc de treball. Utilitza el model de Lideratge Situacional, en el qual Blanchard identifica quatre nivells de desenvolupament d'individus i grups, cadascun dels quals es caracteritza per algun tipus de competència i compromís. Cadascun dels corresponents estils de lideratge representen una combinació de comportament de líder suportiu o directiu (Barnes, 1992):

- En el primer nivell de desenvolupament, els empleats o grups tenen poca competència, però un alt compromís. Sovint estan entusiasmats per complir amb el nou treball o una nova tasca, però els manquen algunes de les competències necessàries per realitzar el treball efectivament.
- En el segon nivell, es troba una mica de competència, però un compromís baix o moderat. Els treballadors han adquirit alguna destresa respecte de la tasca i poden començar a sobreestimar la seva competència.
- En el tercer nivell, els treballadors tenen una gran competència però el seu compromís és variable. Saben què estan fent, però poden començar a avorrir-se.
- El darrer estadi de desenvolupament es caracteritza tant per una gran competència com per un gran compromís. Els individus o grups dominen les tasques i treballen amb compromís.

Barnes justifica mitjançant tots dos models el canvi de les percepcions de si mateixos com a docents, dels estudiants com a aprenents, o del procés i contingut de la docència. John Dewey també parlava de canvi en aquest sentit: "*el mateix procés d'aprenentatge progressa del descobriment, a la invenció, a la producció, fins a la reflexió*" (Senge, 1992).

Primera fase. Estadi de Descobrimet: Els professors estan totalment centrats en si mateixos, sovint es mostren entusiasmats a complir amb el treball o la nova tasca, però es troben que no tenen prou competències per realitzar-ho de manera efectiva. En aquest estadi, la seva principal preocupació és poder cobrir tot el material.

"Els professors, en aquest estadi de desenvolupament veuen el procés d'ensenyament i aprenentatge com una actuació: són els actors en l'escenari, mentre que els estudiants són l'audiència. Com a gran actor, el professor ha de centrar-se a donar el millor de la seva actuació. El guió inclou no tan sols algunes pautes del diàleg (*primer diré això, després diré allò*), sinó també la direcció de l'escena (*mostrar transparència 1 aquí; dibuixar diagrama a la pissarra*). Els professors en aquest estadi poden practicar les seves classes davant del mirall o gravar-les. Meticulosament han revisat les seves notes abans de cada sessió de classe i se'n orgulleixen d'anar a classe ben preparats." (Barnes, 1992:7).

Segona fase. Estadi d'Invenció: La mateixa persona segueix sent la principal preocupació, però els professors ja es van especialitzant en una certa àrea, adquireixen domini d'un específic estil d'ensenyament i aprenentatge propi, esdevenen més competents i tenen maneres particulars de transformar l'experiència. Això els aporta seguretat i comoditat. Ara comencen a centrar-se menys en el contingut i el llibre o llibres de text i més a perfeccionar el seu propi estil personal.

"Com en l'estadi preoperacional de Piaget, els docents han tingut suficient manipulació directa del contingut per començar a examinar i organitzar-lo més abstractament." (Barnes, 1992:10).

A mesura que comencen a perfeccionar les seves destreses docents i a centrar-se en la relació entre contingut i procés, també comencen a percebre indicis del tipus de rendiment acadèmic dels membres de la seva 'audiència' i el seu rol en el procés (distraccions, tipus d'apunts que prenen, participació a classe o a les tutories...). Perceben la necessitat que els estudiants treballin més dur.

Com els empleats del segon estadi de desenvolupament de Blanchard, els docents en aquest moment estan desenvolupant la seva competència didàctica, si bé tendeixen a sobreestimar la seva habilitat per facilitar l'aprenentatge. "*Creuen que explicar amb gràcia o estil és ensenyar. Inventen el seu propi estil i adopten mètodes compatibles amb aquest estil*" (p. 12). Però els recursos a vegades troben que són inadequats, els estudiants troben incongruències en el que expliquen o errors en els textos o transparències, els mateixos professors troben buits en la lògica... Totes aquestes observacions els porten a qüestionar i examinar un contingut que ja no és la veritat, sinó una veritat.

Tercera fase. Estadi d'Integració: Els professors experimenten amb les relacions entre professors, el procés instructiu i els aprenents. Troben que la seva actuació ha esdevingut gairebé automàtica, explicant el mateix i de les mateixes maneres any rere any. A més de l'humor, anèctodes o experiències diverses que intenten enriquir el contingut i motivar els estudiants, perceben insatisfacció i avorriment. "*Com els empleats del tercer nivell de desenvolupament de Blanchard, els professors semblen tenir una competència de moderada a bona, però un compromís variable*" (p. 13). Percep que hi ha anomalies en l'aprenentatge dels estudiants (aprenen alguns aspectes, però no d'altres) i es comença a preguntar què és el que l'estudiant realment està aprenent, per què sembla ser que el contingut és cada vegada més difícil per als estudiants? **Els sembla que els estudiants són cada vegada menys brillants. És això o que hi ha algunes variables en el procés d'ensenyament-aprenentatge que han passat desapercebudes al professor...**

La tesi del desenvolupament humà de Kolb parteix que l'augment de competència i experiència porta a una major complexitat, relativisme i integració (Kolb, 1984). Precisament aquí pren rellevància, perquè és la insatisfacció respecte el que estan aprenent els estudiants el motiu de recerca, el qual contribueix que els professors comencin a adoptar nous mètodes docents. **Un cert grau d'insatisfacció esdevé crucial per a la indagació i la reflexió.**

"El professor, almenys segons les seves observacions, no ha produït els resultats desitjats. Ensenya, però els estudiants no aprenen. A fi d'explicar aquest dilema perplex, el professor comença a crear i adoptar nous mètodes instructius. Aquest és un període que requereix una confrontació existencial amb el conflicte entre la necessitat de competència especialitzada i la necessitat personal de triomf." (Barnes, 1992:14).

Aquesta insatisfacció creada pel professor que els estudiants no necessàriament aprenen el que se'ls ensenya, és el que Senge (1990) anomena "tensió creativa", la distància psicològica entre la visió ideal i la realitat actual.

Als professors en aquesta etapa els agrada experimentar, observar, estudiar les pràctiques noves per agafar-ne els mètodes. El procés d'ensenyar i aprendre esdevé més important que el contingut de la disciplina o, millor dit, el contingut esdevé integrat en el mètode i en les necessitats dels aprenents. Es qüestionen la pròpia pràctica i la pràctica dels seus estudiants i canvien el focus d'atenció del *jo* (professor) al *ells* (estudiants), en definitiva, igualen l'aprenentatge amb el fer.

Quarta fase. Estadi de Reflexió: Els professors es perceben a si mateixos com a co-aprenents i com a facilitadors d'un procés transformatiu, marcat per l'actualització del potencial dels estudiants i la reflexió sobre la docència. Barnes es basa en el darrer estadi de l'aprenentatge de Dewey: l'estadi reflexiu. Durant aquesta fase, continua la transició d'una docència centrada en el professor cap a una centrada en l'estudiant. El contingut i el coneixement deixen de ser els objectius principals, i passen a ser-ho el canvi i la transformació. Els estudiants aporten destreses i competències ben desenvolupades al procés d'aprenentatge; ara, l'objectiu del professor és ajudar-los a modificar, reestructurar i expandir el coneixement.

"Aquesta experiència tan poderosa -aprendre com aprendre- és un ingredient essencial en l'experiència universitària de l'estudiant. Aquest aprendre a aprendre seria, sens dubte, també una part essencial de l'experiència d'aprenentatge del professor." (Barnes, 1992:18).

L'element més important d'aquest estadi és que els estudiants són actors; constitueixen una part integral del procés d'aprenentatge. L'aprenentatge significa actualització, transformació, la qual s'aconsegueix a partir de la reflexió del docent sobre el contingut de l'assignatura, els seus mètodes, materials i les respostes a això dels seus coaprenents.

Segons el quart nivell de desenvolupament de Blanchard, els professors tenen una gran competència i un alt nivell de compromís. El professor concentra les seves accions a ajudar els aprenents (incloent-hi ell mateix) a actualitzar els seus propis potencials, per esdevenir el millor d'ells mateixos. Barnes ho descriu com que el professor "no ensenya

contingut, ensenya persones... Els estadis de desenvolupament pels quals el professor progressa els ajuda a passar d'ensenyar contingut i assignatures a aprendre amb gent." (p. 19).

Barnes descriu el progés al llarg dels estadis com un viatge llarg i difícil. "*Alguns no el poden fer. Els professors a mesura que viatgen del primer al quart estadi passen de centrar-se en el contingut en la Primera Fase, al procés a la Segona Fase. A la Tercera Fase, els estudiants esdevenen l'èmfasi i, finalment, a la Quarta Fase, els educadors posen l'èmfasi en l'ensenyament com a aprenentatge.*" (p. 20).

Una síntesi del model de Barnes es presenta a la Taula 3-7:

PERCEPCIONS DEL:	FASE 1: DESCOBRIR	FASE 2: INVENCIO	FASE 3: PRODUIR	FASE 4: REFLEXIONAR*
PROFESSOR	"Jo en sé, ells no"	"Jo en sé, i ells?"	"Què sé jo? Què saben ells?"	"Jo en sé! Nosaltres en sabem, però no sabem que ho sabem."
	Actor responsable de seleccionar i presentar contingut Orientat al control Inconscient de les relacions entre les variables d'aprenentatge	Crear el propi significat Examinar les relacions entre el contingut i el procés	Crear / adoptar nous mètodes Experimentar amb les relacions entre el procés i els aprenents descontents	Facilitar el propi aprenentatge i el dels altres Reflexionar en l'experimentació Audiència
APRENENT	Naif Escolta Recipient buit Passiu	Necessita estudiar, treballar, dedicar-s'hi més seriosament Sembla desinteressat	Repte Subjecte Aporta molt al procés d'aprenentatge	Actor Actiu Autodirigit Part integral del procés d'aprenentatge
PROCÉS	Comunicar=ensenyar Cobrir el material Mètodes prestat de la pròpia educació Convergent Centrat en el professor	Explicar amb elegància=ensenyar Inventar el propi estil Mètodes adaptats per adaptar-se a un únic estil	Aprendre=fer Orientat als resultats Mètodes prestats de pràctiques noves Més important que el contingut	Aprendre=transformar Reflexionar sobre mètodes, materials Actualitzar Divergent Centrat en l'aprenent
CONTINGUT	Orientat al contingut No examinat La veritat Estàtic, finit	Orientat a l'estil personal Començament de l'examinació Una veritat A vegades contradictori, inadequat	Examinat críticament Vehicle per al procés d'aprenentatge Dinàmic Qüestions Integrat en els mètodes, en les necessitats dels aprenents	Reflexionat críticament Relacionat només amb aquell que oferirà un aprenentatge Transformat per l'aprenent de manera constant Barrejat

Taula 3-7. Estadis de desenvolupament dels professors (Barnes, 1992)

3.5.6. El desenvolupament de la comprensió pedagògica dels professors en formació de Lawrence

Marcelo (1996) explica la investigació de Lawrence amb 72 professors en formació que tenia com a objectiu avaluar la seva comprensió pedagògica a partir de registres escrits.

Se'ls demanava que realitzessin per escrit onze activitats obertes i desenvolupessin preguntes convergents i divergents en un determinat tema: el rol de l'aprenentatge observacional, l'ensenyament individualitzat, l'autocontrol dels estudiants, sobre guiar els alumnes en estratègies d'aprenentatge, tècniques per conèixer estils cognitius i d'aprenentatge, avaluació de problemes oberts, avaluació de processos de pensament, com evitar problemes de disciplina, etc.

L'anàlisi realitzada per Lawrence (a Marcelo, 1996), a diferència dels estudis sobre les fases de l'adulthood que s'ha basat àmpliament en intuïció i impressions subjectives, resideix en: a) identificar els temes més freqüents de reflexió i, b) ordenar el contingut d'aquests temes en una escala de nivells de comprensió que va des del nivell bàsic que representa la *comprensió pedagògica* limitada, fins a un elevat nivell de coneixement i comprensió. Sobre un dels temes identificats, presenta la seqüència següent (Taula 3-8):

Nivell 1	El professor posseeix una autoritat i un control inqüestionable sobre les activitats i conductes; l'ambient és autocràtic; els alumnes segueixen les regles establertes pel professor; la conducta i l'aprenentatge dels alumnes es veu com a bo/dolent, correcte/incorrecte. El professor actua com a transmissor del coneixement.
Nivell 2	El professor té la majoria del control a la classe on l'ambient és bàsicament autocràtic; els alumnes segueixen les regles del professor, aprenen amb materials elaborats i cooperen entre si. El professor transmet el coneixement i identifica fites, i resol problemes amb els alumnes, però té en compte les diferències individuals.
Nivell 3	El professor és principalment el que relaciona els alumnes amb un contingut en un ambient parcialment democràtic; els estudiants prenen algunes decisions en relació amb la direcció de l'aprenentatge i estableixen algunes normes a classe; es tenen en compte algunes diferències individuals encara que el professor és el que principalment controla la situació i estableix normes i objectius.
Nivell 4	El professor és principalment un facilitador, que proporciona guia i estructura en un ambient democràtic; els alumnes prenen moltes decisions relacionades amb la direcció del seu aprenentatge basades en les seves necessitats i interessos, i participen a establir les normes de classe, es dóna importància a la responsabilitat dels estudiants i a l'estructuració compartida d'activitats d'aprenentatge.
Nivell 5	El professor és un facilitador/mentor, que proporciona una progressiva i activa estructuració i direcció, en un ambient democràtic, els alumnes són responsables d'atendre les seves pròpies necessitats i formular les seves fites grupals i individuals els alumnes i els professors estructuraven conjuntament les experiències d'aprenentatge.

Taula 3-8. Nivells de desenvolupament de la comprensió pedagògica (Lawrence, 1992, a Marcelo, 1996).

Els resultats del seu treball mostren que el desenvolupament de la comprensió pedagògica dels professors en formació es facilita quan els individus posseeixen un enfocament de l'aprenentatge més evolucionat, quan desenvolupen marcs conceptuals per interpretar les seves experiències i coneixement. A més, es demostra que els que no adopten un enfocament reflexiu d'aprenentatge poden tenir dificultats per desenvolupar la seva concepció i comprensió sobre com aprendran els estudiants (a Marcelo, 1996).

Les recerques sobre el desenvolupament de la comprensió pedagògica dels professors suggereixen que la formació que necessiten els professors en formació ha de basar-se en la reflexivitat. Per promoure un aprenentatge reflexiu, és essencial que s'examinin les preconcepcions i creences que una persona té sobre l'ensenyament i l'aprenentatge i sobre les experiències pràctiques, des de diferents perspectives crítiques, per fomentar un enfocament flexible i raonat de la docència.