

## **Anàlisi dels aspectes clau de l'autonomia de centres a partir de les percepcions i valoracions de directius i professorat de primària i de secundària. Com es pot canviar la dinàmica del centre**

*Antoni Morante*

*Manuel Perelló*

## RESUM

*Conscients que ens trobem davant la necessitat d'un canvi de cultura i que el funcionament dels centres entesos com una comunitat professional d'aprenentatge s'ha convertit en un dels reptes inqüestionables; sabut i convençuts que un repte com aquest requereix enfrontar-lo de baix a dalt i cercar el màxim consens, hem volgut saber —a partir d'una enquesta mostra— el que pensem els professors i directors sobre les seves condicions i les iniciatives que cal prendre. Ho hem completat amb una altra informació rellevant (com l'informe TALIS), enfocada al mateix objectiu, però també amb la intenció de posar sobre la taula la necessitat de prendre decisions ben fonamentades, que correlacionin percepcions i dades amb resultats objectius, i que s'instal·li al nostre sistema el paradigma de l'educació basada en l'evidència.*

## RESUMEN

*Conscientes de que nos encontramos ante la necesidad de un cambio de cultura y de que el funcionamiento de los centros entendidos como una comunidad profesional de aprendizaje se ha convertido en uno de los retos incuestionables; sabido y convencidos de que un reto como este requiere enfrentarlo de abajo arriba y buscar el máximo consenso, hemos querido saber —a partir de una encuesta muestra— lo que piensan los profesores y directores sobre sus condiciones y las iniciativas que hay que tomar. Lo hemos completado con otra información relevante (como el informe TALIS), enfocada al mismo objetivo, pero también con la intención de poner sobre la mesa la necesidad de tomar decisiones bien fundamentadas, que correlacionen percepciones y datos con resultados objetivos, y se que instale en nuestro sistema el paradigma de la educación basada en la evidencia.*

## I. INTRODUCCIÓ

Conscients que aquest Anuari de 2015 conté altres dos articles dedicats a l'autonomia de centres, un de tipus més conceptual i l'altre descriptiu del cas de Catalunya, volem contribuir en l'anàlisi dels aspectes clau per desenvolupar l'autonomia als centres públics de les Illes Balears, a partir de les percepcions i valoracions de directius i professorat de primària i secundària.

Per fer-ho hem dissenyat un qüestionari mostra que té dues parts. D'una banda, volem fer una petita diagnosi de la situació actual segons l'opinió dels equips directius i de professorat sobre el funcionament dels centres; de l'altra, esbrinar el grau d'acord d'aquests professionals amb les afirmacions que els proposem en relació amb les condicions en què s'hauria de desenvolupar l'autonomia dels centres.

L'objectiu de tot plegat és comptar amb informació valuosa que ajudi a decidir allò que li convé al nostre sistema educatiu. Per això hem considerat oportú completar aquesta anàlisi feta a partir dels resultats de l'enquesta i que ocuparà el gruix de l'article, amb una breu valoració del que ens aporta l'*Informe Talis 2013* (OECD, 2014a) —que recull dades comparables a nivell internacional sobre l'ambient escolar i les condicions de treball dels professors en els centres de tot el món—,

així com una petita referència a dues fonts que provenen de la nostra comunitat autònoma, el *Dictamen del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears* (CES, 2009) i l'informe d'investigació de l'estudi internacional sobre eficàcia escolar (protocol ISTOF) en centres de Mallorca, *La aplicación del ISTOF para el estudio de la eficacia escolar y del docente* (Reynolds, 2013).

A més de l'objectiu principal de l'article de conèixer millor la percepció que els professionals tenen del funcionament dels centres i el seu acord amb propostes d'autonomia de centre, ens sembla important fer patent que són moltes les variables que es posen en joc i la necessitat d'implantar mesures de promoció de la recerca i la innovació en educació que instal·li al nostre sistema el paradigma de l'educació basada en l'evidència.

El qüestionari que hem dissenyat i utilitzat en aquest estudi té l'objectiu d'esbrinar les condicions en què s'hauria de desenvolupar l'autonomia als centres públics de les Illes Balears, i consta de dues parts: d'una banda es pretén fer una diagnosi de la situació actual, tot donant a conèixer també les mancances que se'n puguin observar, a partir de l'opinió de membres d'equips directius i de professorat sobre el funcionament dels centres; per l'altra, esbrinar el grau d'acord d'aquests professionals amb les afirmacions que es presenten al segon apartat en relació amb les condicions en què s'hauria de desenvolupar l'autonomia dels centres.

## 2. DIMENSIONS DEL QÜESTIONARI

### **On som?**

En aquesta primera part es fa una diagnosi de la situació actual. Com a punt de partida, convé tenir en compte que a l'educació primària el 82% dels centres públics compta amb un projecte de direcció (per tant, uns 185 no en té) i a l'educació secundària les dades són molt similars, referides en ambdós casos al curs 2015-16.

### **On volem ser i mesures que cal implementar**

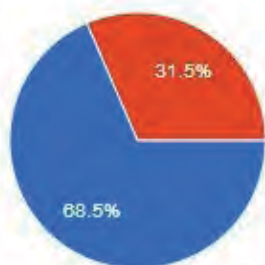
S'analitzen les condicions en què s'hauria de desenvolupar l'autonomia dels centres i les mesures que caldria implementar.

### **Resultats de l'enquesta**

S'ha presentat el qüestionari a una mostra de directors i directores i de professorat d'educació primària i secundària i s'han obtingut 73 respostes, 50 de les quals corresponen a directors i 23 a professorat de centres de primària i de secundària.

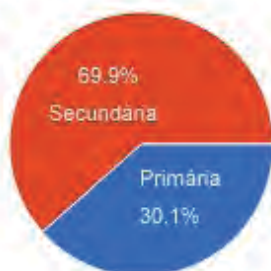
A continuació es presenten els resultats de les preguntes dels qüestionari, a més d'una anàlisi.

**Indicau si sou director/a d'un centre o professor**



Director/a	50	68.5%
Professor/a	23	31.5%

**Indicau si pertanyeu a Primària o a Secundària**



Primària	22	30.1%
Secundària	51	69.9%

**ON SOM?**

Indiqueu el vostre grau d'acord o desacord amb les següents afirmacions i expliqueu els motius

(1 = gens, 2 = poc, 3 = bastant, 4 = molt)

**I. El centre compta amb un PEC actualitzat a través de projectes de direcció successius durant els darrers 10 anys.**

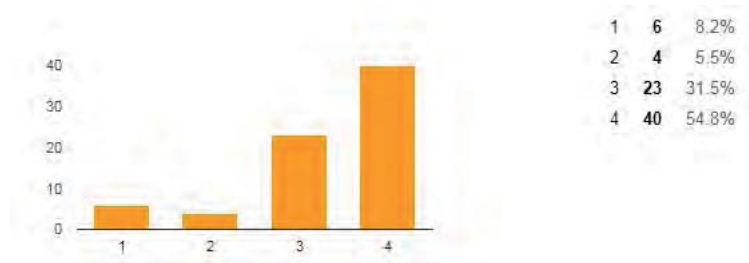


1	10	14.1%
2	12	16.9%
3	30	42.3%
4	19	26.8%

La gran majoria dels enquestats, quasi un 70%, respon que el centre compta amb un PEC actualitzat, tot i que no en tots els casos els projectes de direcció estan integrats dins del PEC.

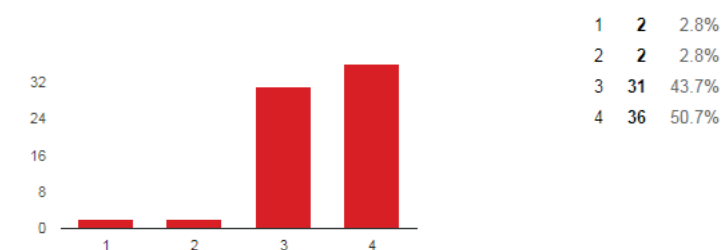
Els participants manifesten que els successius canvis en normativa educativa han provocat un ajornament successiu de les revisions de diferents documents del centre o que aquestes revisions no han estat fruit d'un procés de debat pedagògic, sinó obligades per aquests canvis sobtats i massa freqüents en la normativa d'educació.

## 2. El centre compta amb un projecte de direcció que dóna estabilitat, coherència i continuïtat a la feina del professorat entorn d'un projecte compartit.



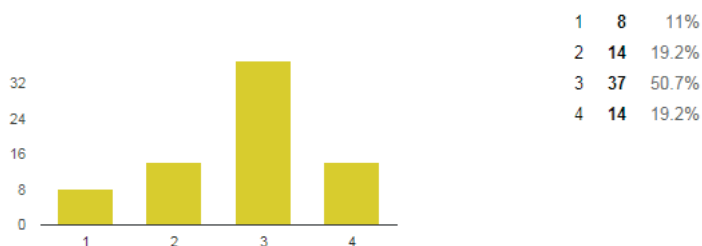
En aquest cas també una gran majoria dels enquestats (més del 86%) afirma que el centre compta amb un projecte de direcció que permet cohesionar la feina del professorat entorn d'un projecte compartit, tot i que alguns d'ells consideren que, tot i que el projecte és compartit per la majoria de la comunitat educativa, hi ha dificultats per articular la tasca del centre ja sigui per la inestabilitat de la plantilla o perquè una part del professorat no integra els projectes de centre en la seva tasca educativa.

## 3. El centre compta amb un equip directiu que lidera la innovació i/o promou els projectes d'innovació i de millora que planteja el professorat.



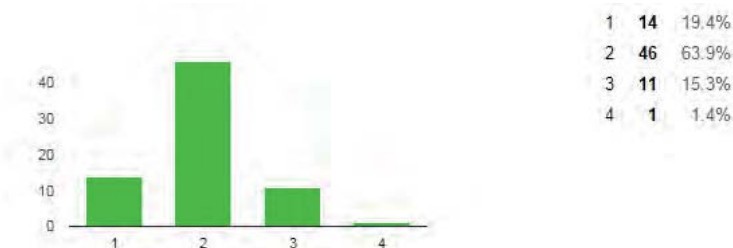
Una gran majoria dels enquestats considera que l'equip directiu lidera la innovació i promou els projectes d'innovació i de millora que planteja el professorat, tot i que en alguns casos precisen que, en realitat, l'equip directiu únicament fomenta i recolza la innovació, ja que en moltes ocasions la iniciativa surt del professorat mateix.

**4. El centre disposa de la plantilla de professorat adient per donar estabilitat i continuïtat als projectes d'innovació i de millora que es plantegen.**



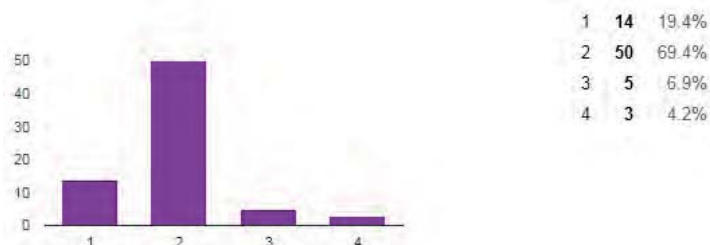
En aquest cas, més d'un 30% dels participants responen «gens» o «poc» a aquesta qüestió, perquè la plantilla no és prou estable, per la dificultat de perfilar adequadament places de professorat, de forma que responguin a les necessitats derivades dels projectes que es duen a terme en el centre, per la impossibilitat de «retenir» professorat no definitiu implicat en aquests projectes, per la dependència en la voluntat de cada professor/a o per l'escassa implicació, en alguns casos, del professorat amb destí definitiu al centre.

**5. L'administració educativa facilita l'existència de mecanismes i processos adients per**



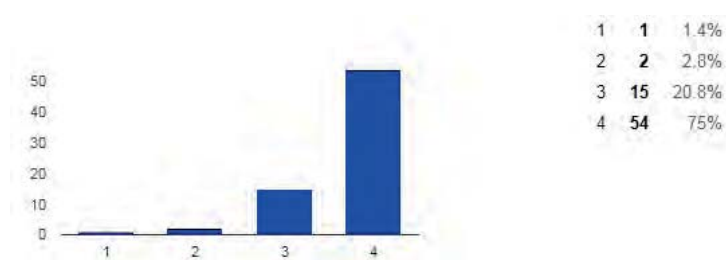
En aquest cas la gran majoria dels enquestats (més d'un 83%), considera que l'administració no afavoreix l'estabilitat i la continuïtat dels projectes educatius de centre, i que fins i tot no hi ha estabilitat ni en la pròpia administració. Cal que hi hagi professionals i no «assessors» canviants segons el govern de torn.

**6. L'administració educativa facilita l'existència de mecanismes i processos adients per promoure la innovació i millora i/o respon a la demanda d'aquests.**



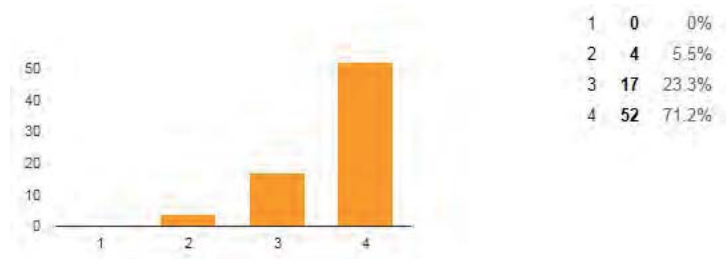
En relació amb aquesta qüestió, en més del 90% de les respostes es considera que l'administració no incentiva ni facilita els processos d'innovació, sinó més aviat al contrari, i que aquests es veuen dificultats per excessius canvis de normativa i per la seva rigidesa, que no dóna suficient autonomia respecte a la flexibilitat horària, ni de matèries i continguts, ni tampoc respecte de la gestió de personal, ni pel que fa a la formació necessària per dur endavant processos d'innovació educativa.

**7. L'equip directiu, i específicament el director o directora, està compromès amb l'ensenyament, i aquest és el centre de les activitats escolars.**

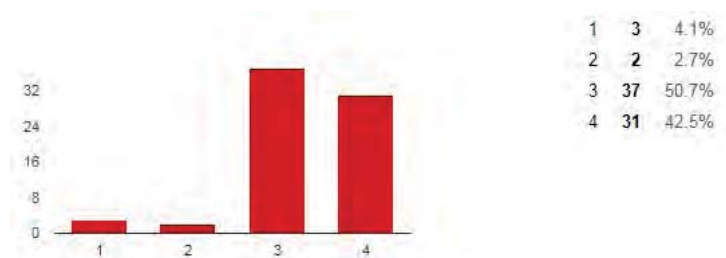


En relació amb aquesta qüestió, més del 95% dels enquestats està bastant o molt d'acord amb l'afirmació. Cal dir que en els estudis realitzats (Reynolds, 2013), aquest aspecte es considera clau.

**8. L'equip directiu centra els seus esforços a crear les condicions per a l'aprenentatge**

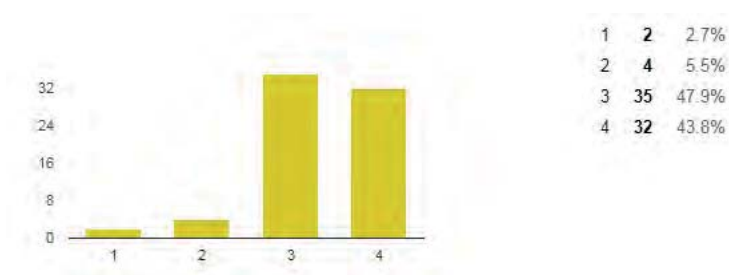


**9. L'equip directiu centra els seus esforços a fomentar el creixement professional del professorat i aconseguir el seu compromís en una visió centrada en l'aprenentatge de l'alumnat.**



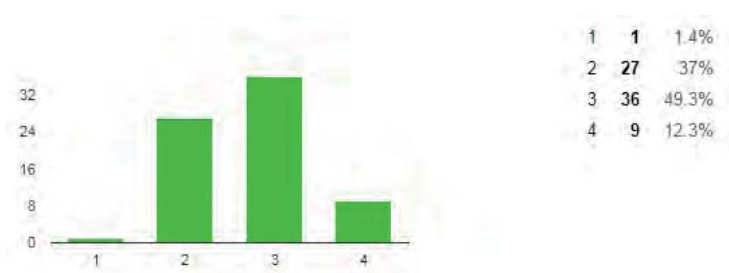
Una àmplia majoria està d'acord que l'equip directiu centra els seus esforços per crear les condicions per a l'aprenentatge de l'alumnat i fomenta el creixement professional del professorat al voltant d'una visió centrada en l'aprenentatge de l'alumnat, tot i que també destaquen les dificultats derivades de la inestabilitat de les plantilles. Es considera que es fomenta prou la formació del professorat, el treball cooperatiu i de tipus interdisciplinari.

#### 10. L'equip directiu està ben format i es preocupa per actualitzar-se.



Hi ha àmplia coincidència en la preocupació dels equips directius per la seva formació i actualització, tot i que també es considera que falta formació específica i continuada tant per a la tasca directiva com pedagògica, i fan referència a la manca de temps i d'oportunitats de formació per als equips directius.

#### 11. La majoria del professorat té altes expectatives sobre allò que l'alumnat pot assolir.

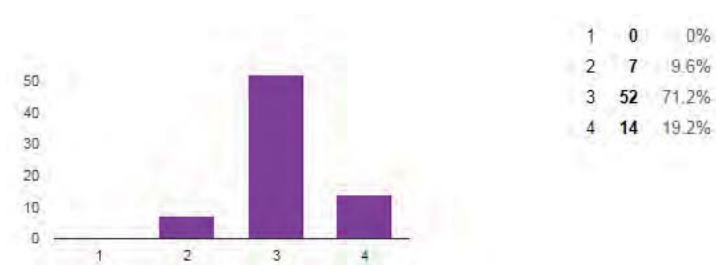


En aquest cas ens trobam amb una certa divisió d'opinions, ja que si bé una majoria (61%) està bastant o molt d'acord amb l'afirmació, quasi un 40% considera el contrari, i s'assenyala que en molts casos el professorat està convençut que fa tot el que pot i no se sent responsable dels mals resultats, o que es troben molt condicionats per l'entorn i per la problemàtica social, familiar i econòmica de les famílies dels alumnes.

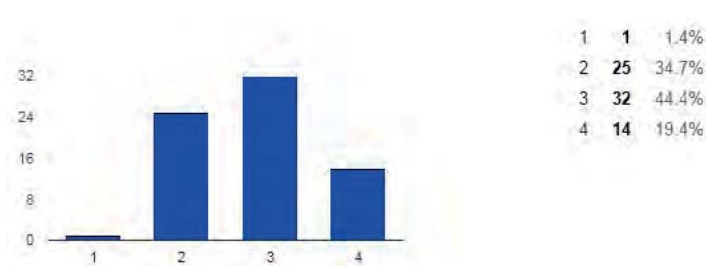
Més d'un 70% manifesta estar «bastant» d'acord en aquesta afirmació i més d'un 19%, «molt d'acord», i menys d'un 10%, en desacord.



**12. El nivell d'implicació del professorat en les classes és elevat.**



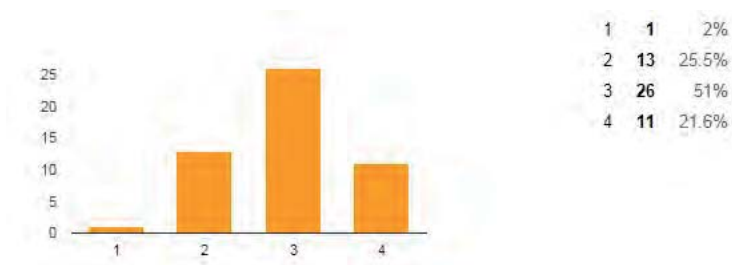
**13. El professorat del centre té una disposició favorable a la innovació educativa.**



El més remarcable en les respostes a aquesta qüestió és que més del 35% dels enquestats no creuen que el professorat del centre tingui una disposició favorable a la innovació educativa, tot i que alguns dels comentaris fan referència al fet que aquests tipus de preguntes no es poden contestar en general, ja que en la majoria dels centres hi sol haver una part del professorat amb una disposició a la innovació molt favorable, mentre que la resta no s'hi oposa, però tampoc la impulsa.

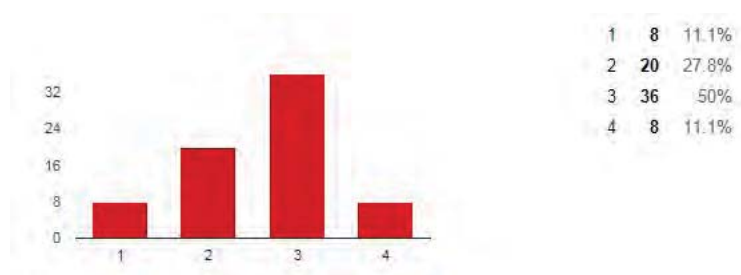
En ocasions s'abusa de metodologies molt tradicionals, perquè es considera que «sempre ens han donat bons resultats».

**14. Hi ha un bon nivell de coordinació entre el professorat d'un mateix departament**



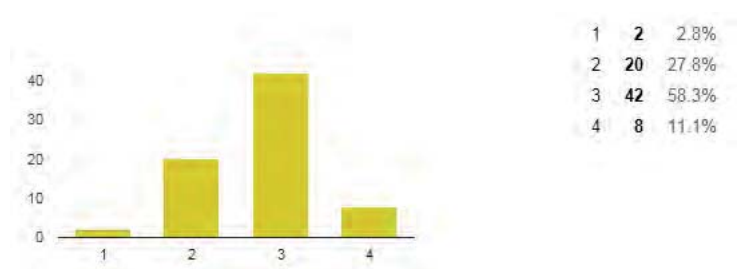
Aproximadament tres quartes parts dels enquestats estan «bastant» o «molt d'acord» amb aquesta afirmació, tot i que consideren que depèn molt del professorat i que manquen criteris comuns clars.

**15. Hi ha un bon nivell de coordinació entre el professorat de distintes matèries d'un mateix curs o cicle.**



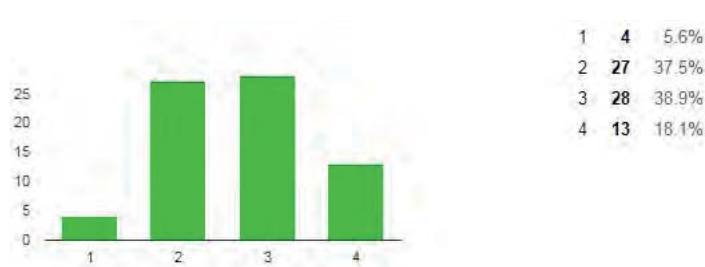
En aquest cas, prop d'un 40% de les respostes assenyalen que no hi ha un bon nivell de coordinació entre el professorat, situació que es dona de forma més acusada en l'educació secundària.

**16. El professorat del centre té una bona formació i es preocupa d'actualitzar-se.**



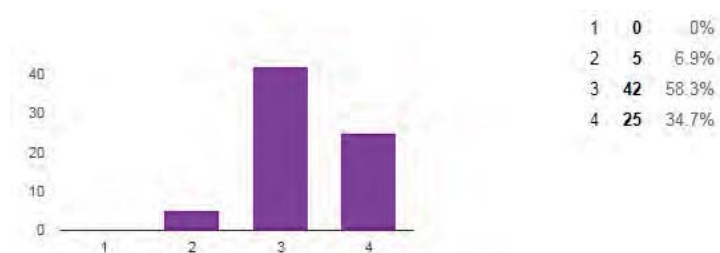
En aquest cas es nota també una certa divisió d'opinions. Els enquestats consideren que, en general, la formació del professorat no respon a les necessitats dels projectes de centre.

**17. El nivell d'implicació de les famílies en la vida escolar dels seus fills/es és elevat.**



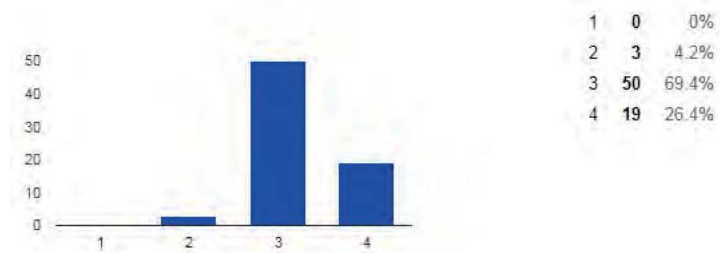
Un cop més, hi ha diversitat d'opinions. En general, es considera que aquest factor està directament relacionat amb la diversitat de col·lectius socials i que el grau d'implicació està relacionat amb l'esmentada diversitat, i que disminueix a mesura que l'alumnat es fa gran.

**18. Al centre hi ha un ambient ordenat que afavoreix els processos d'aprenentatge de l'alumnat.**



En general, als centres hi ha un ambient ordenat que afavoreix els processos d'aprenentatge, tot i que es considera que sovint manca debat pedagògic.

**19. Al centre hi ha un adequat clima de convivència que afavoreix els processos**



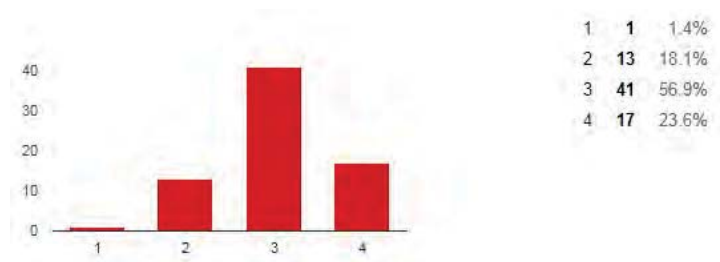
Les respostes indiquen que, llevat de situacions puntuals o de determinats grups classe que solen ser una mica més disruptius, en general el clima de convivència afavoreix el procés d'aprenentatge, i que també ho fa, en el seu cas, la utilització de metodologies de treball cooperatiu. Hi ha coincidència a l'hora assenyalar que les elevades ràtios poden dificultar aquest clima.

**20. En els distints estaments escolars (docents, famílies, alumnat) s'assumeix que l'objectiu principal del centre és tenir un fort sentiment d'èxit educatiu per a tot l'alumnat.**

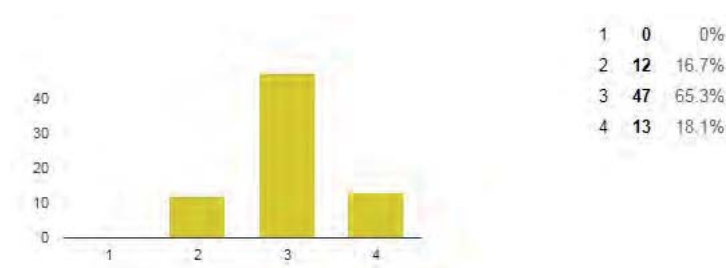


Una part dels participants consideren que aquest sentiment no és uniforme i que no totes les famílies estan compromeses amb l'educació dels seus fills/es.

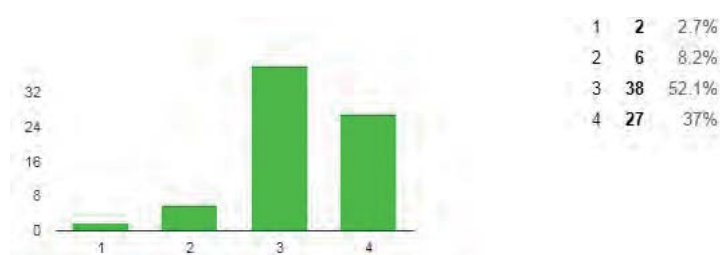
**21. Al centre hi ha altes expectatives del que l'alumnat pot assolir amb ajuda del professorat i les famílies.**



**22. Al centre hi ha fortes rutines escolars que faciliten els processos d'aprenentatge.**

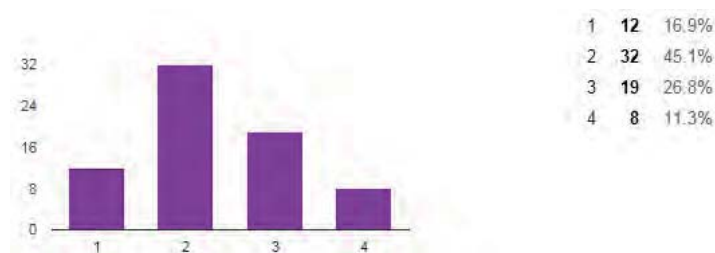


**23. Al centre es fa un seguiment acurat i constant del progrés de l'alumnat.**



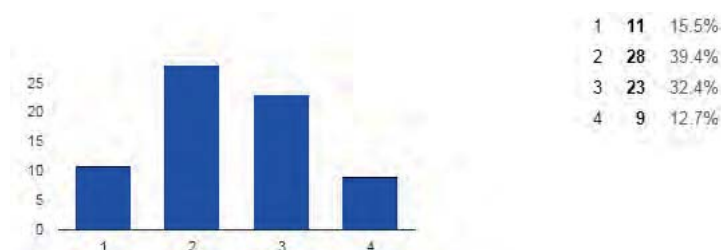
La percepció és que, en general, als centres hi ha altes expectatives del que l'alumnat pot assolir, amb fortes rutines escolars que faciliten els processos d'ensenyament-aprenentatge i que es fa un seguiment individualitzat de l'alumnat, però també es considera que en ocasions caldria posar més esforç a l'hora d'implementar solucions efectives quan el seguiment dona registres negatius i enfocar el procés en l'avaluació per competències.

**24. Al centre es treballa de forma interdisciplinària (treball cooperatiu, per projectes...).**



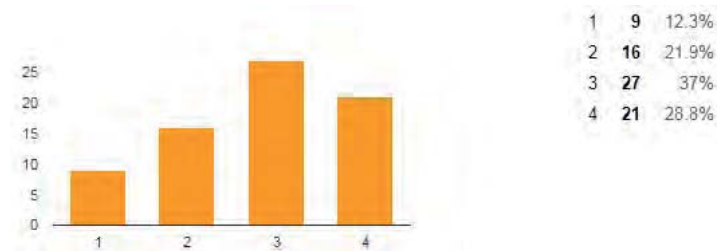
De les respostes es dedueix que aquest aspecte no es troba generalitzat, però també que molts centres hi han començat a treballar. Hi ha iniciatives diverses i amb molts bons resultats que encara no estan sistematitzades, i falta formació per al professorat.

**25. Al centre hi ha una excessiva variabilitat metodològica i el professorat treballa majoritàriament de forma poc coordinada o aïllada.**



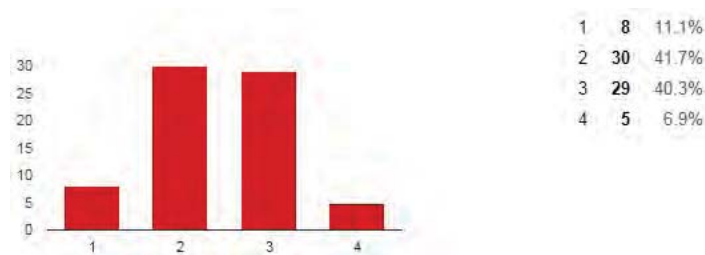
Aquesta qüestió està relacionada amb l'anterior, i cal destacar que quasi la meitat dels enquestats (45,1%) considera que el professorat treballa majoritàriament de forma poc coordinada o aïllada i amb una excessiva variabilitat metodològica.

**26. Al centre es treballa amb intenció de vertebrar una metodologia comuna que faciliti l'aprenentatge.**



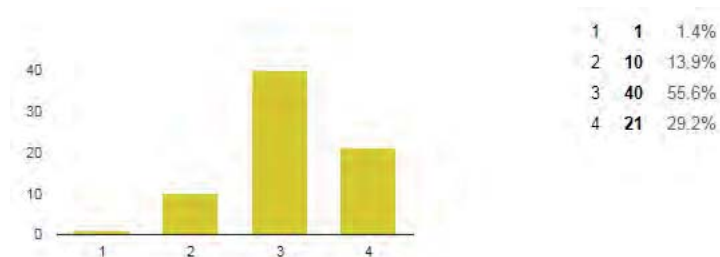
Gairebé un 66% dels enquestats manifesta que al centre es treballa actualment amb la intenció de vertebrar una metodologia comuna que faciliti l'aprenentatge, i que aquesta és en molts de casos el principal objectiu de l'equip directiu.

**27. Al centre es treballa i s'avalua en funció de les competències bàsiques.**



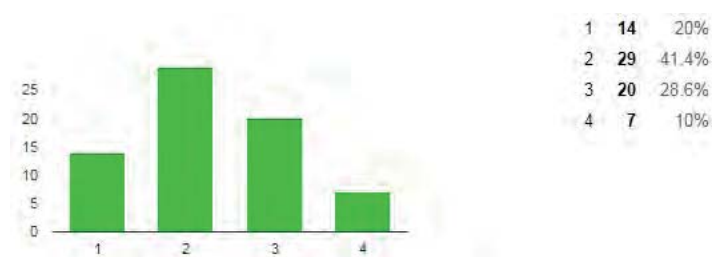
Pel que fa a aquesta qüestió la divisió és quasi al 50%. Alguns dels participants comenten que manca formació del professorat en relació amb aquesta qüestió.

**28. Al centre es treballa per a l'èxit de tot l'alumnat a través de mesures i metodologies inclusives.**



Tot i l'àmplia majoria de respostes que comparteixen aquesta afirmació, es destaca la manca de recursos com una de les principals dificultats, així com la necessitat d'adoptar metodologies de treball cooperatiu.

**29. El centre participa en xarxes de difusió i d'intercanvi de bones pràctiques.**



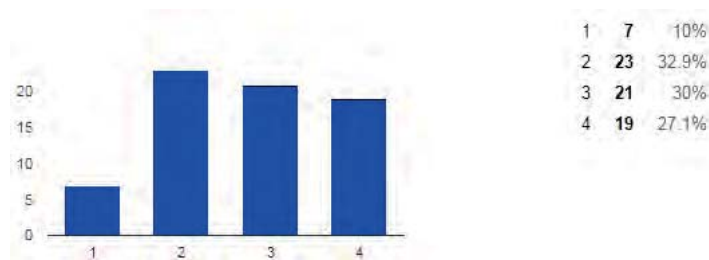
Es constata que de forma majoritària els centres no participen de forma regular en xarxes d'aprenentatge i no intercanvien bones pràctiques, la qual cosa incideix en el treball aïllat i desaprofitat possibles sinergies o la compartició de metodologies innovadores.

**30. Al centre la direcció, els professors del mateix o d'altres centres o altres agents educatius entren a les classes amb la finalitat d'observar, analitzar i fer propostes de millora.**



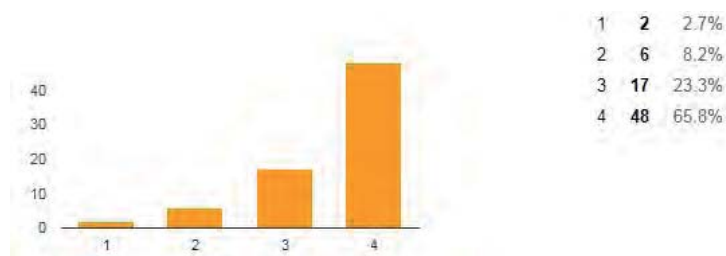
En general, els professors i directores no entren a les classes d'altres professors per observar el seu desenvolupament. Tot i que molts dels enquestats consideren que seria necessari fer-ho, destaquen les reticències dels claustrs, que ho veuen com una forma de control i de manca de confiança.

**31. El centre compta amb un pla anual de formació del professorat relacionat amb les necessitats que es deriven de l'aplicació del PEC i/o de les necessitats derivades de l'avaluació continuada del rendiment acadèmic i de la convivència del centre.**



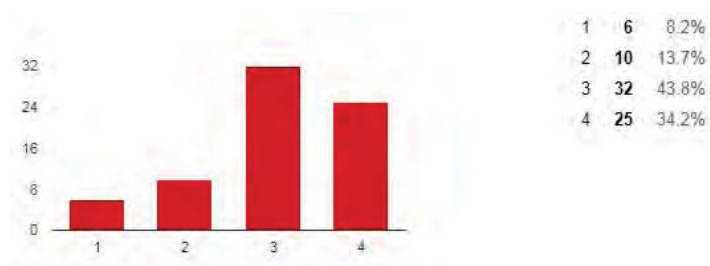
Destaca l'elevada proporció (43%) de centres que no compta amb un pla anual de formació del professorat.

**32. A la CCP i/o al claustre es revisen amb freqüència (almenys un cop al trimestre) els resultats acadèmics.**



Tot i que una majoria propera al 90% manifesta que es revisen els resultats acadèmics amb freqüència, una part dels enquestats reconeix que en molts casos es tracta d'una formalitat que no compta amb una sistematització que ajudi a cercar millores.

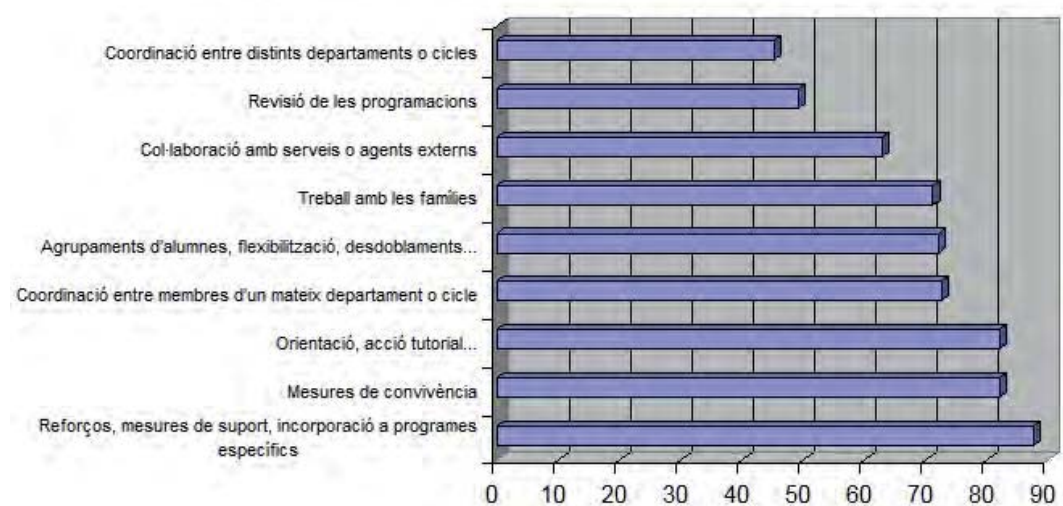
**33. Aquesta revisió es planteja com una oportunitat de millora i es tradueix en la presa de decisions col·lectives sobre aspectes curriculars o organitzatius.**



Alguns dels participants destaquen fortes reticències a les iniciatives que suposin autoavaluació i canvis.

**34. Al llarg del curs, en funció de la revisió de resultats acadèmics, s'introdueixen modificacions en els aspectes següents:**

Mesures adoptades en funció dels resultats acadèmics (en %):



Crida l'atenció el baix percentatge (inferior al 50%) de casos en què els centres adopten mesures relacionades amb la revisió de les programacions (objectius, continguts, criteris d'avaluació i qualificació, metodologia...) o de coordinació i/o col·laboració entre diferents departaments o cicles.



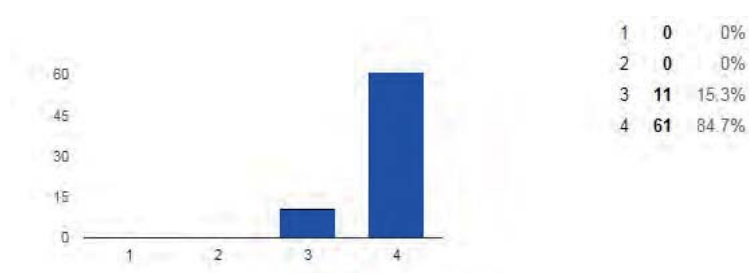
### 3. ON VOLEM SER I MESURES QUE CAL IMPLEMENTAR

Indiqueu el vostre grau d'acord o desacord amb les següents afirmacions i expliqueu els motius

(1 = gens, 2 = poc, 3 = bastant, 4 = molt)

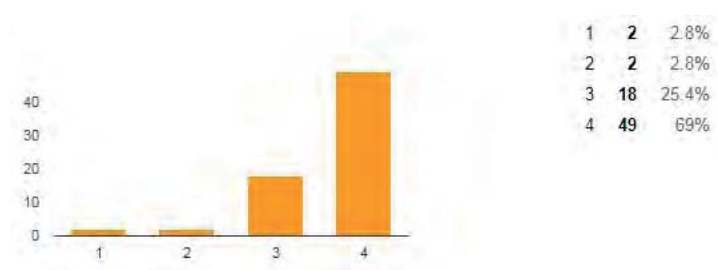
#### Autonomia de centres

**1. L'autonomia dels centres educatius ha d'abastar els àmbits pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos humans i materials de forma que es doni una resposta adequada a les necessitats de l'alumnat.**



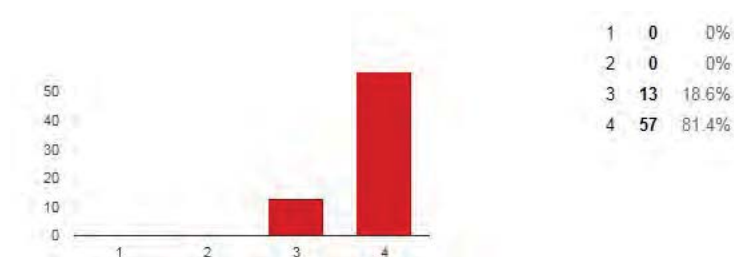
En les respostes es destaca la importància de la gestió de recursos humans, per a la qual s'haurien de vertebrar els mecanismes de control oportuns.

**2. L'autonomia dels centres públics ha de ser una autonomia compartida i cadascun dels diferents responsables (òrgans unipersonals i col·legiats) ha d'exercir-la en els diferents àmbits.**

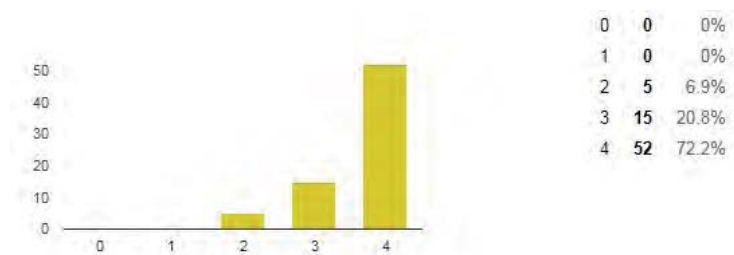


L'autonomia ha de ser compartida i distribuïda, però liderada i coordinada per l'equip directiu.

**3. L'autonomia ha d'estar enfocada a l'optimització de la gestió dels recursos, a la millora de l'organització interna i als resultats educatius. Els programes han d'incloure els objectius a assolir i els indicadors que manifestin l'èxit educatiu.**



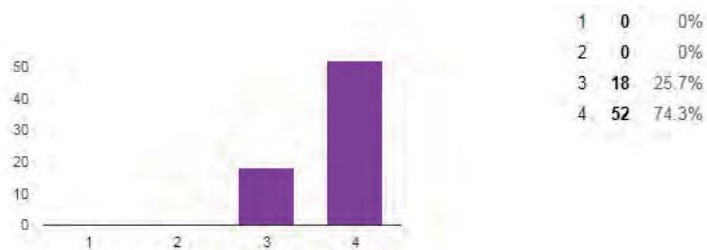
**4. L'autonomia del centre s'ha de centrar en el model de comunitat d'aprenentatge amb diversos lideratges per a l'aprenentatge, per crear les condicions per fer possible un alt rendiment acadèmic de l'alumnat en un entorn inclusiu, que fomenti el creixement professional del docent i que faci evident el compromís de cadascun dels seus membres amb una visió comuna centrada en l'aprenentatge.**



**5. Cal configurar cada centre escolar com una comunitat professional d'aprenentatge efectiva, i fomentar i donar suport a la creació de xarxes d'aprenentatge, intercanvi i col·laboració entre centres educatius. Cal facilitar sinergies i alineaments (de programes i de recursos) amb institucions com l'IRIE, la UIB i entitats enfocades a la innovació.**

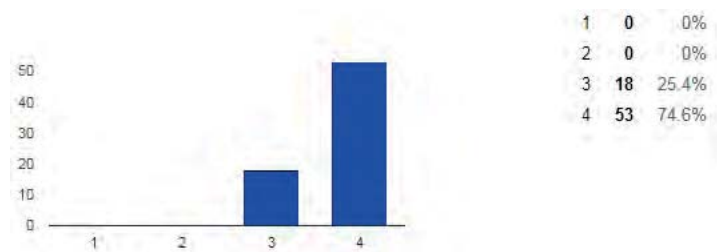


**6. L'autonomia pedagògica i curricular podrà comportar la incorporació d'objectius addicionals i l'adopció de mesures organitzatives i de gestió específiques.**

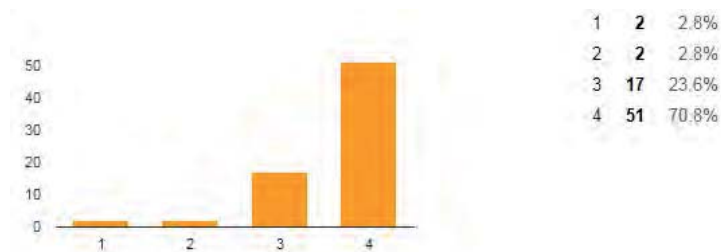


Aquest és l'aspecte de l'autonomia de centres en el qual s'aconsegueix una major coincidència, gairebé unanimitat, en les respostes dels participants en l'estudi.

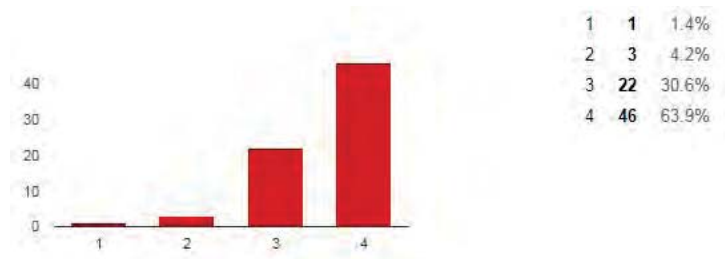
**7. Aquestes mesures esmentades podran afectar variables com l'ús del temps i dels espais, l'agrupament de l'alumnat i els criteris d'assignació de docència al professorat, l'ús dels recursos didàctics, la utilització de la biblioteca escolar i la formació del professorat.**



**8. Cada centre ha de poder adaptar el currículum bàsic fixat per l'administració educativa i centrat en objectius competencials, senzills i flexibles, al seu PEC.**

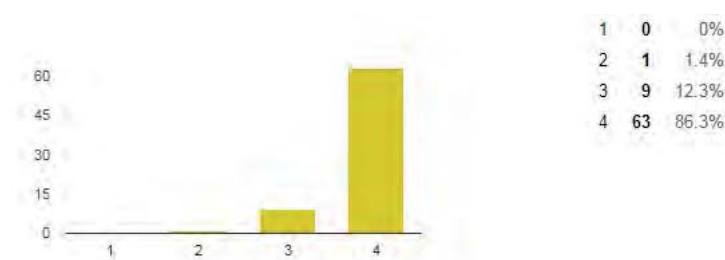


**9. En la concreció i el desenvolupament del currículum, que s'ha de recollir en el projecte educatiu, i per tal d'assolir l'èxit educatiu basat en competències bàsiques, els centres podran implantar estratègies didàctiques pròpies que requereixin una organització horària de les matèries diferent de l'establerta amb caràcter general.**



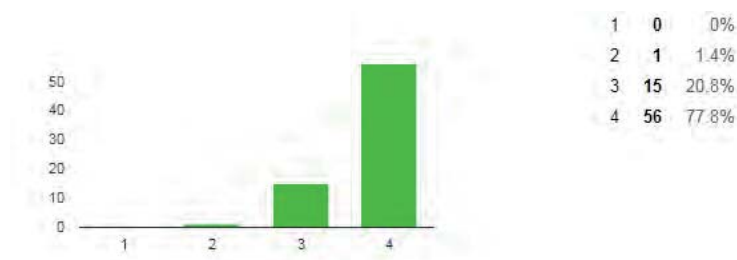
Tot i que els participants es mostren d'acord amb aquesta afirmació de forma molt majoritària (prop del 95%), una petita part considera que aquesta mesura seria perjudicial i/o inconvenient.

**10. Els centres han de comptar amb mecanismes d'assessorament i formació per unificar internament les metodologies d'ensenyament.**



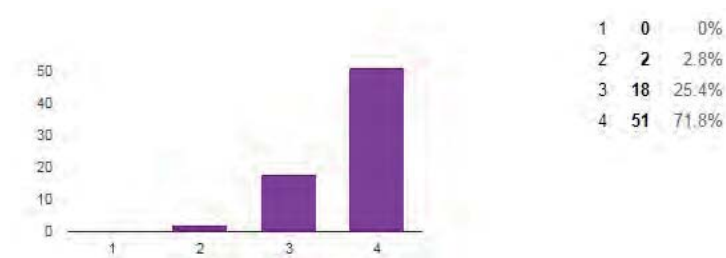
Els participants es mostren majoritàriament d'acord en aquest aspecte i manifesten que cal una formació específica dels equips directius i la participació activa de la inspecció.

**11. Cal adoptar mesures per incorporar les famílies i els alumnes en els processos de millora.**



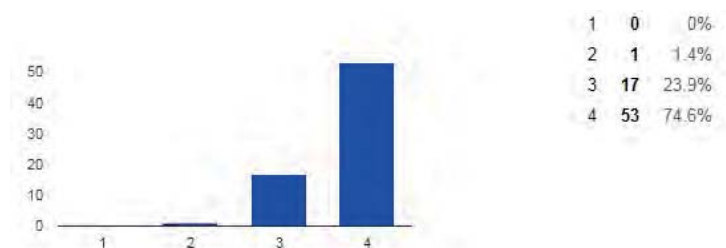
## L'Administració

**12. L'Administració ha d'establir programes de suport a l'autonomia dels centres en funció de l'evidència dels resultats dels seus projectes i del grau d'inclusió de l'alumnat, amb mesures de discriminació positiva als centres situats en entorns socials desfavorits.**



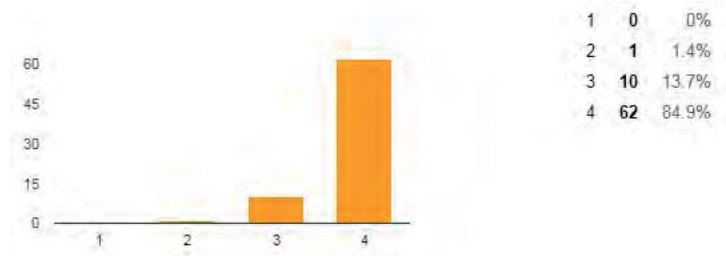
Es considera que els programes de suport han de ser universals i adaptats, no només als resultats, que no poden ser només acadèmics, sinó a les necessitats (que es desglossen dels resultats, entre d'altres ítems). Es fa referència a la necessitat d'evitar centres que concentrin alumnat d'entorns socialment desfavorits.

**13. Cal avançar cap a una fórmula de distribució de recursos basada més en «necessitats del centre», amb la finalitat de tractar d'atendre la variabilitat social, econòmica i cultural present als centres segons l'establert al projecte educatiu.**



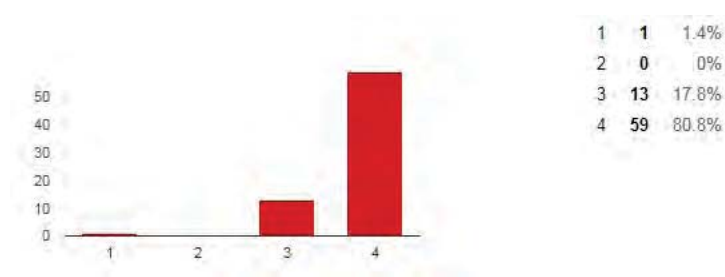
Es remarca la necessitat de fer servir sempre criteris d'equitat i d'inclusió.

**14. Cal implementar mesures encaminades a assegurar la màxima estabilitat dels equips de professorat vinculats a projectes de centre.**



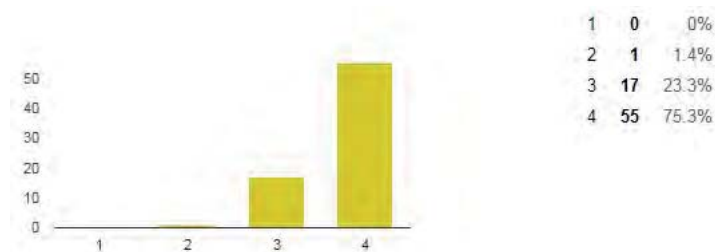
Es considera un aspecte clau per garantir la continuïtat dels projectes i s'adverteix la necessitat d'incloure els mecanismes de control oportuns.

**15. Cal augmentar en l'horari del professorat hores de dedicació a la col·laboració entre docents per al desenvolupament de projectes d'innovació, creació de materials didàctics propis per a les matèries que no fan servir llibres de text i per a la preparació i el disseny col·laboratiu d'activitats.**

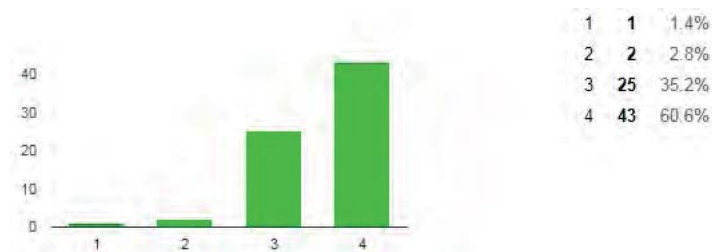


Aquest és un aspecte considerat clau per la gran majoria dels enquestats.

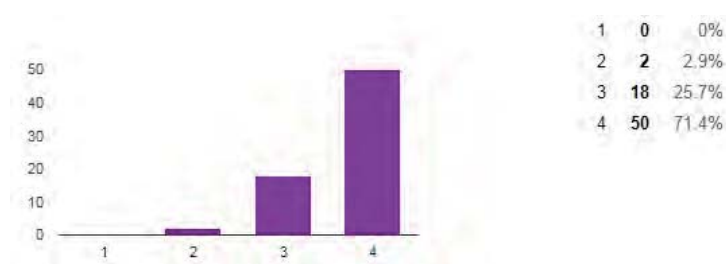
**16. La Inspecció Educativa ha d'adequar les actuacions que li corresponen en l'exercici de les seves funcions al règim d'autonomia dels centres i a l'assignació de responsabilitats a les seves direccions.**



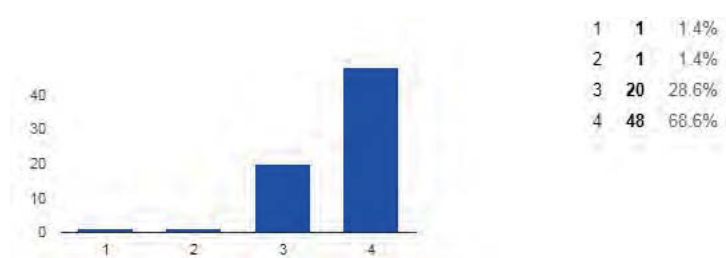
**17. Els centres educatius ha de poder establir acords de coresponsabilitat amb l'administració educativa per a l'aplicació del seu projecte educatiu d'acord amb el projecte de direcció, quan escaigui (programes contracte).**



**18. L'administració ha de fomentar els acords de coresponsabilitat amb els centres que desenvolupen estratègies orientades a assegurar l'equitat i a millorar els resultats educatius en entorns de característiques socioeconòmiques i culturals especialment desfavorides o singulars, o projectes de millora educativa que aporten experiències de qualitat al sistema educatiu.**

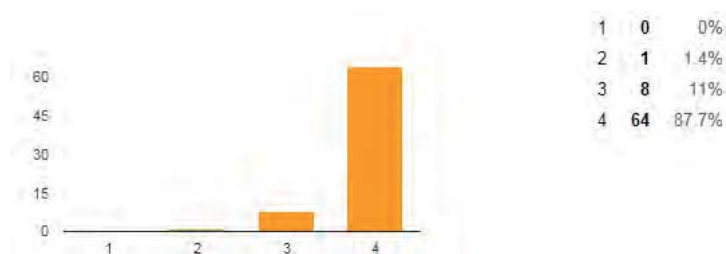


**19. Els centres amb un acord de coresponsabilitat han de disposar de recursos addicionals, si escau.**



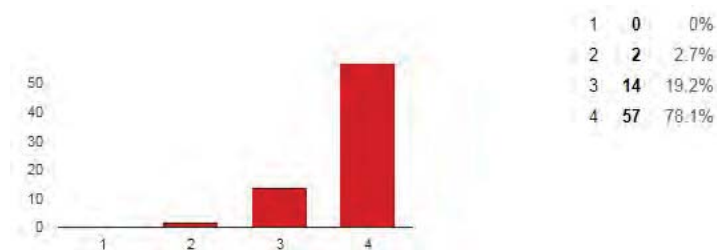
Destaca la necessitat que aquesta assignació addicional de recursos estigui associada a una avaluació i justificació.

**20. L'administració ha de dotar dels recursos necessaris per a la formació permanent, dins del propi centre, del professorat que participa en projectes d'innovació.**

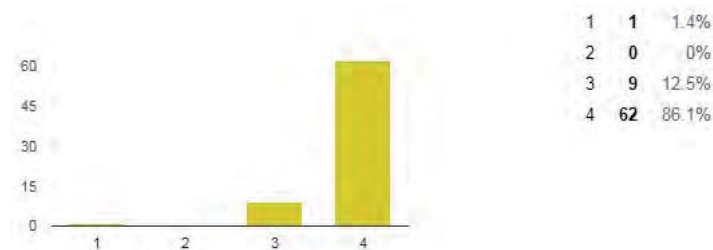


El projecte educatiu i el projecte de direcció

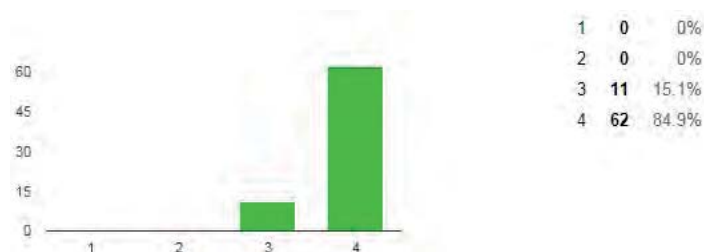
**21. El projecte educatiu del centre (PEC) és l'eix entorn el qual es desenvolupa d'autonomia del centre. Es concreta a través dels projectes de direcció.**



**22. El projecte educatiu del centre ha de ser la màxima expressió de l'autonomia pedagògica, organitzativa i curricular i ha de ser elaborat participativament per mitjà del consens i el diàleg entre tots els estaments de la comunitat educativa.**

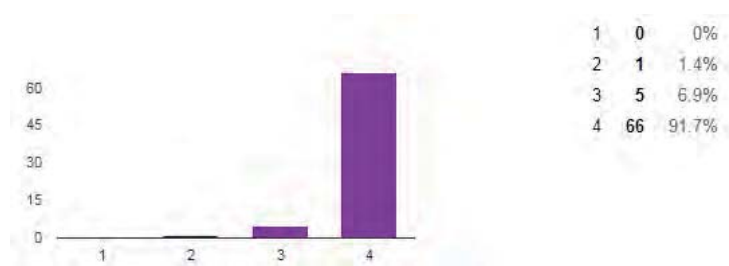


**23. El projecte educatiu ha d'orientar les successives programacions generals anuals del centre i establir els criteris, indicadors i procediments per a l'avaluació de l'assoliment dels objectius previstos.**

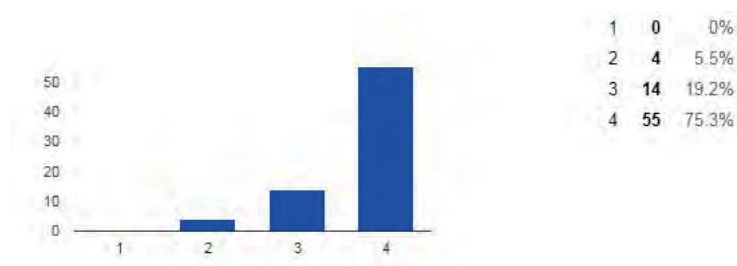




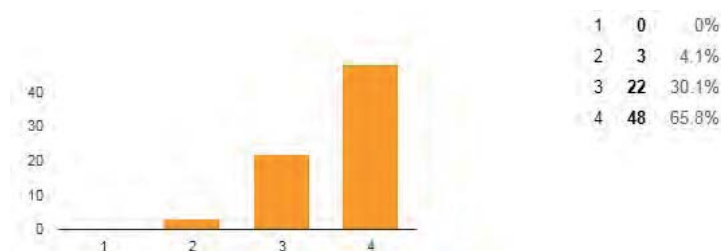
**24. El projecte lingüístic de centre s'ha de concretar a partir de la realitat sociolingüística de l'entorn i d'acord amb l'establert per la Llei de normalització lingüística i al MECRL (Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües).**



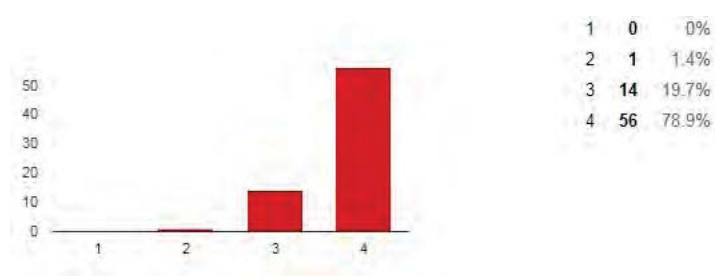
**25. L'administració educativa ha d'estimular i orientar la definició dels projectes educatius dels centres de nova creació i de tots els altres centres que no en disposen.**



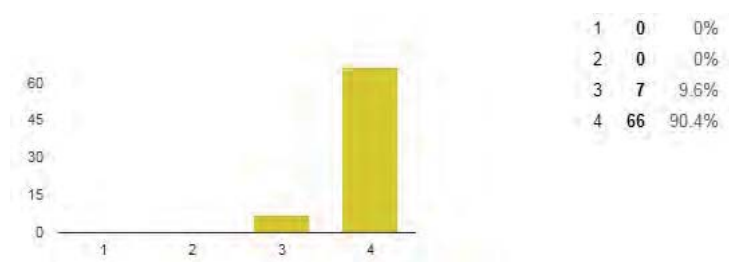
**26. Els projectes educatius dels centres han de considerar mecanismes de col·laboració amb l'entorn i estratègies d'actuació que els vinculin amb els altres centres del mateix nivell, amb els ajuntaments, amb el projecte de zona educativa, amb els plans d'entorn i altres plans socioeducatius i amb els projectes educatius de caràcter territorial.**



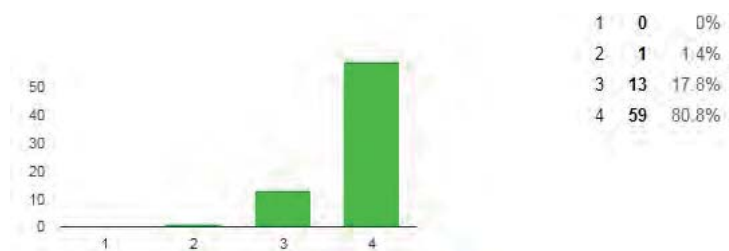
**27. S'ha d'assegurar des de l'administració i per part del centre mateix la coordinació entre projectes educatius dels centres que imparteixen les etapes educatives successives a un mateix alumnat (EI-EP-ESO-batxiller).**



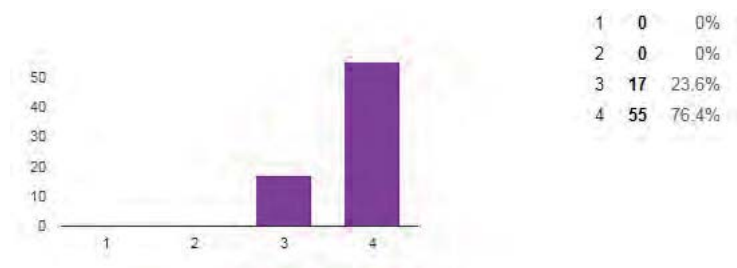
**28. Els centres han de poder desenvolupar projectes d'innovació pedagògica i curricular, d'acord amb el seu projecte educatiu, amb l'objectiu d'afavorir la millora de la qualitat del servei educatiu que presten i, en particular, la millora dels resultats educatius.**



**29. El projecte de direcció, atès que ordena el desplegament i l'aplicació del projecte educatiu per al període de mandat de la direcció del centre, ha d'establir les línies d'actuació prioritàries de tipus pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos que s'han de desenvolupar durant el període.**

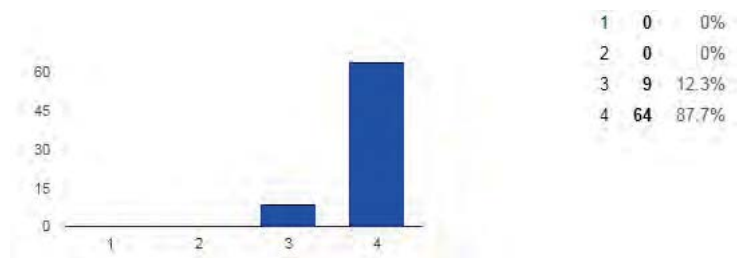


**30. El projecte de direcció ha d'incorporar els elements que es considerin pertinents per a l'aprofundiment en l'exercici del lideratge distribuït i per al foment de la participació de la comunitat escolar en el centre.**



Les direccions dels centres

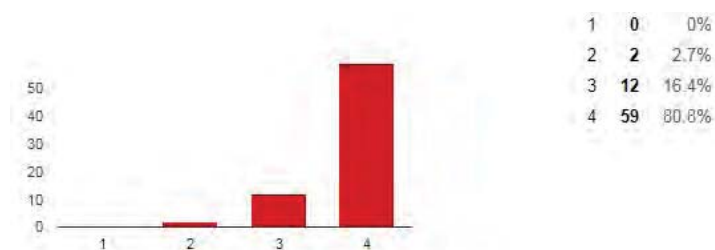
**31. Tots els centres han de comptar amb direccions adequadament formades i amb projectes de direcció compartits per la comunitat educativa, que concretin el desplegament i l'aplicació del projecte educatiu per al període i precisin els indicadors que han de servir de referència per a la seva avaluació.**



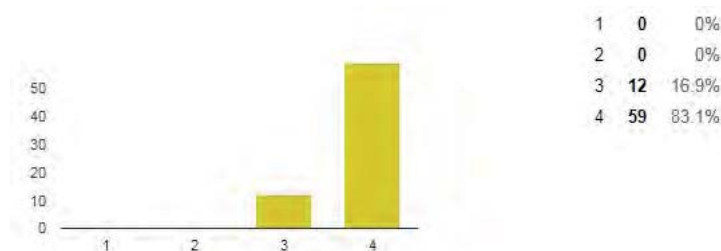
**32. Cal millorar la formació prèvia i permanent dels equips directius per tal que puguin liderar i donar cohesió a la pràctica docent i als projectes dels centres.**



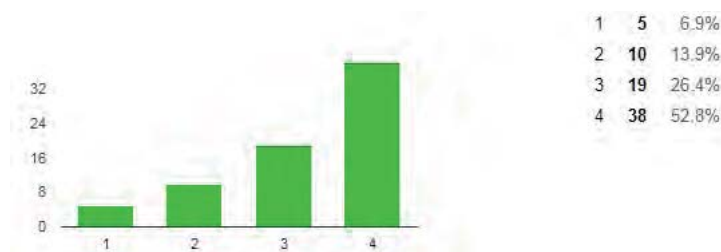
**33. Les funcions de la direcció s'han d'emmarcar en un model de lideratge per a l'aprenentatge, distribuït i basat en el treball en equip, d'acord amb el que s'estableixi en cada centre en relació amb les funcions dels membres de l'equip directiu i, si escau, dels òrgans unipersonals de coordinació.**



**34. La direcció ha d'impulsar, d'acord amb els indicadors de progrés, l'avaluació del projecte educatiu i del funcionament general del centre.**

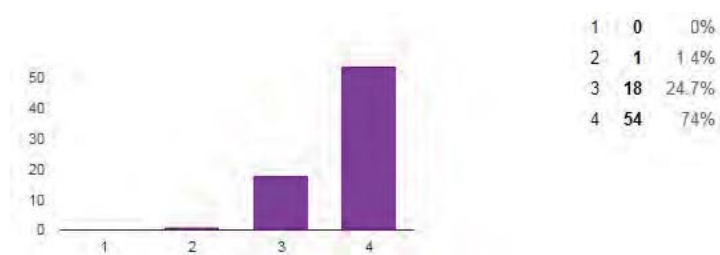


**35. La direcció, prèvia aprovació del claustre, ha d'elevat al consell escolar les propostes de plantilla i de perfil del professorat en els procediments de provisió de personal docent per concurs específic i de provisió especial, perquè en faci l'aprovació definitiva.**

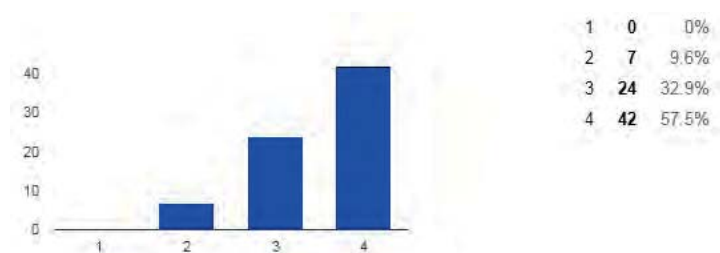


Tot i que una majoria clara (prop del 80%) es posiciona a favor d'aquesta mesura, hi ha diversitat d'opinions entre els enquestats sobre el grau d'intervenció que ha de tenir el claustre de professorat pel que fa a les propostes de plantilla i de perfil del professorat.

**36. La direcció ha de proposar a la Conselleria d'Educació, en funció de les necessitats derivades del projecte educatiu i concretades en el projecte de direcció del centre, llocs docents a proveir per concurs general per als quals sigui necessari el compliment de requisits addicionals de titulació o de capacitació professional docent i llocs docents singulars a proveir per concursos específics.**



**37. Les direccions dels centres han de tenir competències per dirigir i gestionar el personal del centre de manera orientada a garantir el compliment de les seves funcions. L'exercici d'aquesta funció comporta a la direcció del centre la facultat d'observació de la pràctica docent a l'aula i del control de l'actuació dels òrgans col·lectius de coordinació docent de què s'hagi dotat el centre.**

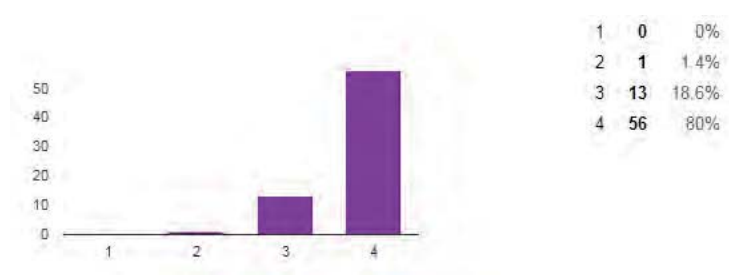


Es considera que hi ha d'haver mecanismes que contemplin que en casos d'avaluacions negatives reiterades, un professor interí pugui ser apartat de la docència o almenys tingui un seguiment molt estret per part de la inspecció. També són necessaris mecanismes efectius d'actuació davant problemes greus que presenta determinat professorat funcionari.

**38. La direcció ha de dirigir i gestionar el personal del centre d'una manera orientada a garantir el compliment de les seves funcions. L'exercici d'aquesta funció comporta:**

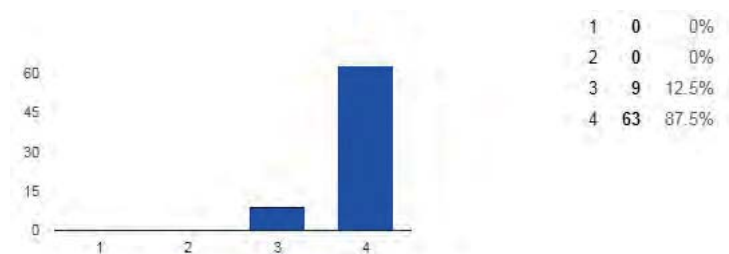
Nomenar i cessar els altres òrgans unipersonals de direcció i de coordinació i assignar-los responsabilitats específiques prèvia comunicació al claustre i al consell escolar, i d'acord amb la normativa i les normes d'organització i funcionament del centre.	97,20%
Assignar al professorat altres responsabilitats de gestió i de coordinació docent, a més de les funcions de tutoria i de docència que siguin requerides per a l'aplicació del PEC i que siguin adequades a la seva preparació i experiència.	95,90%
Promoure la participació del professorat en activitats de formació permanent en funció de les necessitats derivades del PEC.	97,20%
Participar de les comissions d'observació i d'avaluació formativa de la pràctica docent establertes en el PEC.	93,20%

**39. Correspon a la direcció de cada centre públic establir els elements organitzatius del centre determinats pel projecte educatiu i concretats en el projecte de direcció i, d'acord amb les competències dels òrgans de govern i participació, adoptar i impulsar mesures per millorar-ne l'estructura organitzativa, en el marc de les disposicions aplicables.**

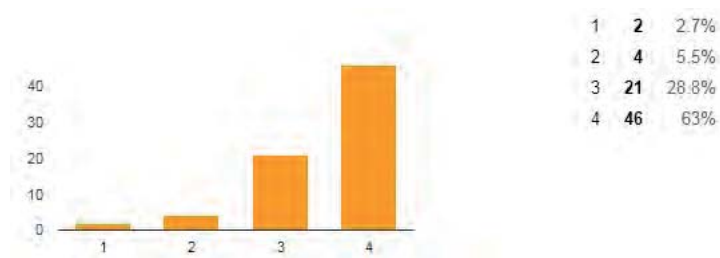


**Organització del centre**

**40. En l'organització del centre s'han d'aplicar els principis d'eficàcia, eficiència, funcionament integrat, gestió descentralitzada, flexibilitat, participació de la comunitat educativa i compromís de les famílies en el procés educatiu.**



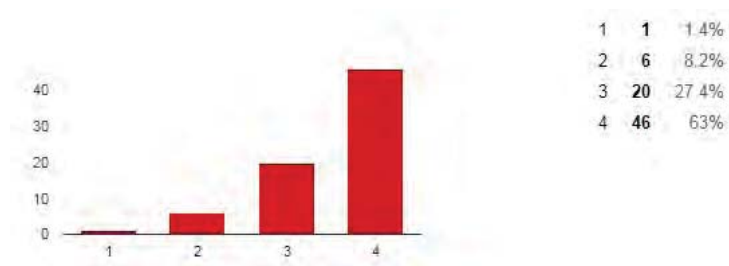
**41. Els centres han de poder intervenir directament en el procés de selecció de part del professorat per garantir-ne l'adequació al projecte educatiu de centre.**



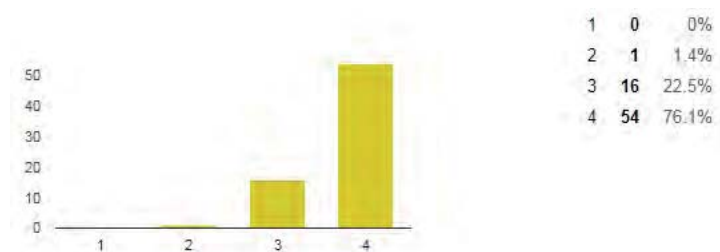
El 91,8% dels enquestats està d'acord amb aquesta afirmació, tot i que alguns d'ells la matisen afirmant que s'ha de fer amb propostes justificades pels equips directius i informat el consell escolar, de forma que sigui concordant amb els objectius i projectes del centre.

**L'avaluació, eina de millora continuada**

**42. Tots els centres que constitueixen el sistema educatiu han d'estar subjectes a la supervisió curricular i a l'avaluació formativa dels resultats de l'alumnat, per mitjà d'avaluacions internes i externes per part de l'administració i del centre mateix.**

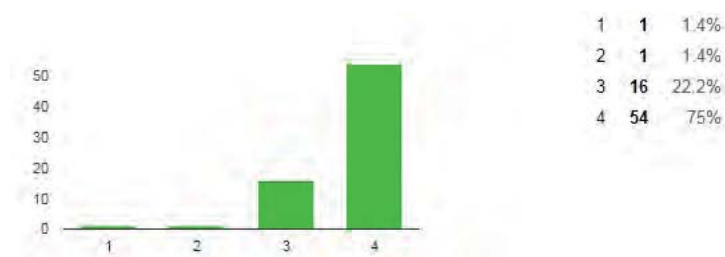


**43. Els centres han d'adoptar progressivament una cultura d'investigació i de millora contínua que transfereixi responsabilitats a tots els nivells: directors, equips directius, cada professor, etc.**

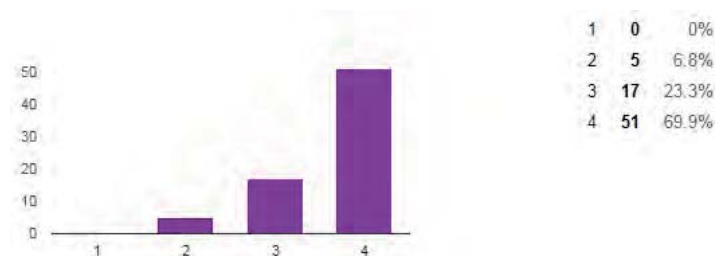


Es considera que paral·lelament a la responsabilitat s'ha d'establir un sistema de reconeixement de les tasques realitzades.

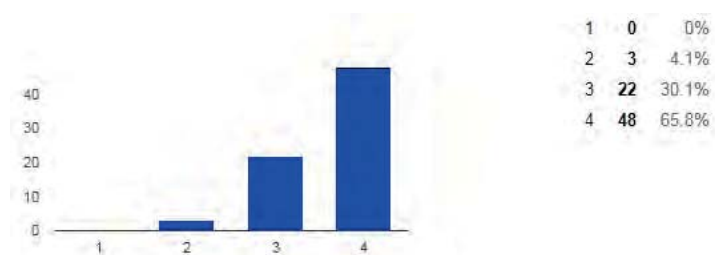
**44. Qualsevol pla o programa d'actuació ha d'incloure la seva avaluació, que ha de ser sempre formativa, en el sentit de corregir les distorsions i carències de l'ensenyament i les de l'alumne mateix. Els resultats de l'avaluació externa han de retornar, necessàriament, als mateixos centres, amb l'objectiu d'elaborar propostes de millora.**



**45. L'activitat avaluadora s'ha de concretar en modalitats d'avaluació interna, o autoavaluació, i en avaluació externa, i ha d'afectar els àmbits pedagògic, de gestió i d'organització, d'acord amb les especificitats de cada centre.**

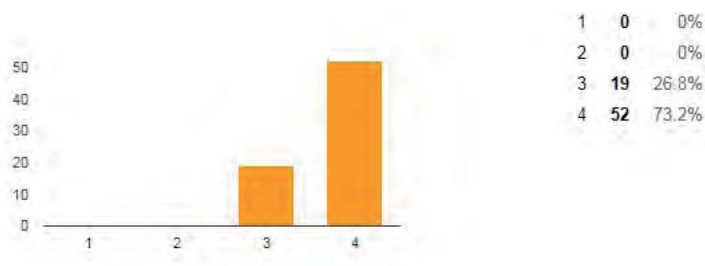


**46. L'avaluació de resultats o de rendiments educatius d'un centre ha de tenir en compte la seva pràctica inclusiva i ha d'incorporar, entre d'altres elements, les avaluacions de les competències bàsiques assolides per l'alumnat; el resultat de les avaluacions externes de l'alumnat, especialment les referides al final de cada etapa educativa, i les dades relatives al context socioeducatiu i a l'abandonament escolar, i ha de tenir per finalitat contribuir a la millora de la qualitat del servei que presten els centres.**





**47. L'avaluació dels centres ha de tenir necessàriament en compte els indicadors de progrés establerts en el projecte educatiu del centre per al període considerat. Ha de tenir caràcter continu, formador i ha d'estar orientada a la millora.**



**48. Els indicadors de progrés que s'usin en l'avaluació han de fer referència a resultats, processos, recursos i condicions d'equitat i, en tot cas, s'han d'establir de manera contextualitzada a cada centre.**



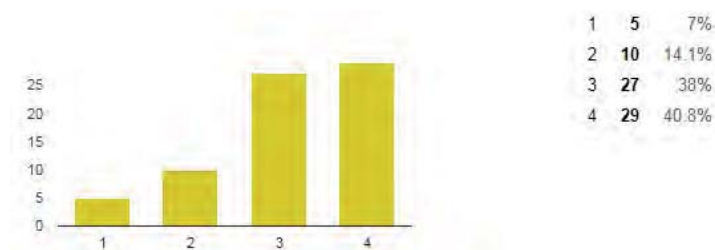
I no han de servir per fer classificacions de centres educatius.

**49. L'avaluació d'un centre ha de permetre:**

Revisar el projecte educatiu i les concrecions curriculars, així com aquells altres documents que defineixen l'estructura i l'organització del centre, així com el projecte de direcció.	98,60%
Substituir les persones que exerceixen òrgans unipersonals de govern i coordinació.	79,50%
Revisar l'acord de coresponsabilitat i els recursos addicionals assignats al centre.	93,10%
Obtenir, en els termes que s'estableixin, la qualificació de centre de referència educativa per a les pràctiques de formació inicial del professorat.	85,00%
Orientar la participació del professorat en activitats de formació permanent i d'actualització de les seves capacitats professionals.	89,10%
Aportar criteris per valorar els projectes de direcció.	87,70%

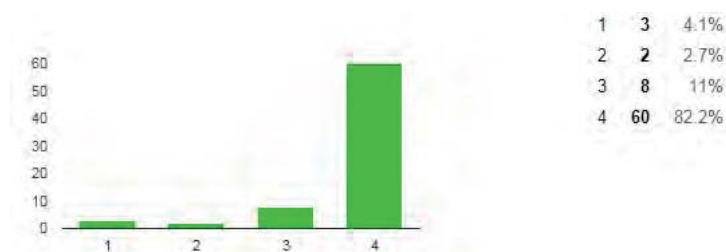
Alguns enquestats consideren que l'avaluació del centre no només ha de servir per avaluar els òrgans de govern i de coordinació, sinó també altres aspectes i membres de la comunitat educativa.

**50. L'IAQSE ha de determinar, d'acord amb la inspecció d'educació, els models i protocols per dur a terme l'avaluació externa.**

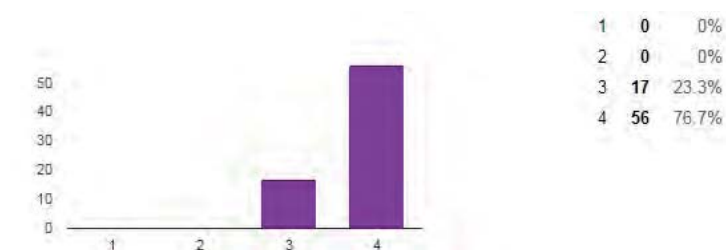


Una part dels enquestats considera que en aquesta definició de models i protocols per a l'avaluació externa s'ha de comptar amb l'opinió i la participació dels centres.

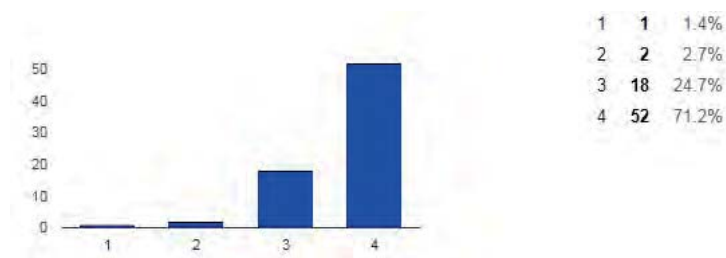
**51. S'ha de garantir la independència i la professionalitat de l'IAQSE.**



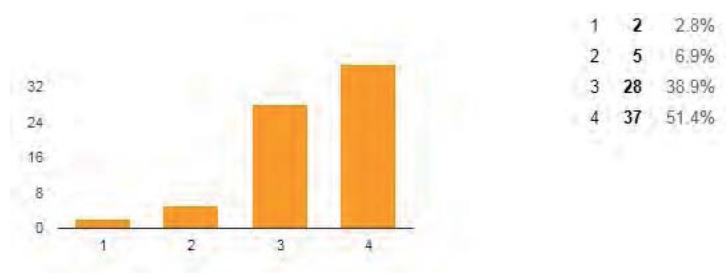
**52. S'ha de definir un marc comú d'indicadors enfocat al seguiment de les mesures en favor de l'autonomia del centres.**



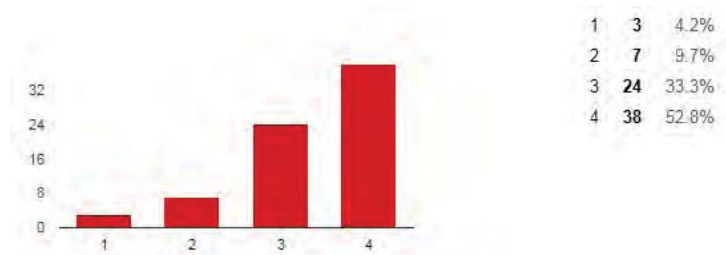
**53. S'ha de definir un conjunt d'indicadors d'avaluació del sistema enfocats a l'èxit educatiu.**



**54. L'avaluació d'un centre ha de ser un referent a tenir en compte en l'avaluació de l'exercici de la funció directiva i de l'exercici de la funció docent al centre.**

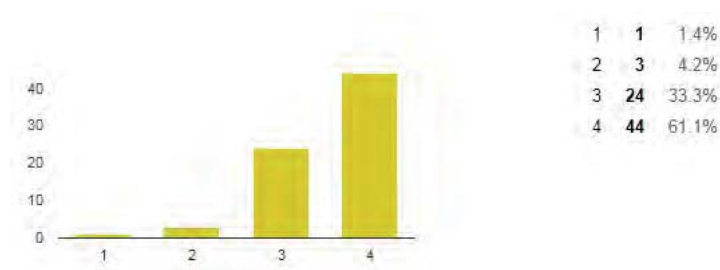


**55. El resultat positiu de l'avaluació de l'exercici de la docència ha de tenir efectes sobre la carrera professional docent.**

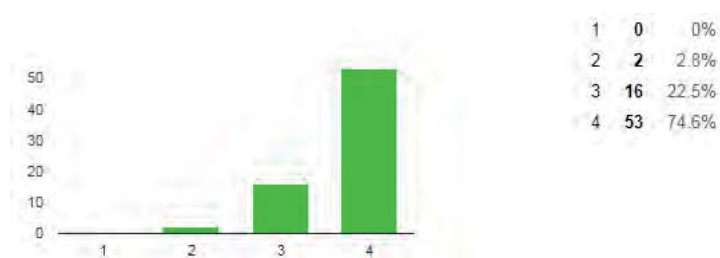


Una part dels participants en l'estudi considera que l'avaluació negativa també hauria de tenir conseqüències sobre la carrera del docent. Per altra banda, s'ha de garantir plenament la transparència en l'avaluació i considerar altres aspectes, a més dels resultats acadèmics dels alumnes.

**56. Entre els factors que s'han de tenir en compte en l'avaluació de l'exercici de la funció directiva als centres públics s'hi ha d'incloure necessàriament el resultat de l'avaluació del centre i de l'aplicació del seu projecte de direcció.**



**57. La formació del professorat i les iniciatives innovadores s'han d'enfocar a les necessitats del projecte educatiu del centre.**



#### 4. TALIS 2013

##### Descripció formal de l'estudi

L'Estudi Internacional sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge (TALIS) (OCDE, 2014) recull dades comparables a nivell internacional sobre l'ambient escolar i les condicions de treball dels professors en centres de tot el món, amb l'objectiu de proporcionar informació vàlida, oportuna i comparable des del punt de vista dels professionals dels centres educatius per ajudar els països a revisar i definir polítiques que permetin el desenvolupament d'una professió docent d'alta qualitat.

L'anàlisi comparatiu entre països de TALIS permet als països mateixos identificar aquells que s'enfronten a reptes similars als seus i aprendre d'altres enfocaments polítics. L'estudi examina les formes en què es reconeix, valora i recompensa el treball dels professors i avalua el grau en què els docents perceben que es satisfan les seves necessitats de desenvolupament professional. L'estudi reconeix l'important paper del lideratge educatiu, examina el paper dels directors de centre i el suport que donen als seus professors.

## Qui?

A nivell internacional, la població objectiu de TALIS està formada pel professorat d'educació secundària obligatòria i els directors dels principals centres educatius públics i privats. A cada país es va seleccionar a l'atzar per a l'estudi una mostra representativa de 200 directors de centre i de 20 docents de cada un d'aquests centres. Aproximadament 106.000 professors d'educació secundària obligatòria van respondre l'enquesta, els quals representen més de quatre milions de professors en més de trenta països i economies participants. A Espanya, 3.339 professors i 192 directors de 192 centres van completar els qüestionaris TALIS.

## Com?

Experts en la matèria, el consorci d'investigació internacional i l'OCDE han desenvolupat un marc conceptual per a TALIS, amb la finalitat d'orientar el desenvolupament dels instruments de TALIS. El marc es basa en el concepte de les condicions eficaces per a l'ensenyament i l'aprenentatge i es troba disponible al web de TALIS (<http://www.oecd.org/centrodemexico/encuestainternacionalsobredocenciayaprendizajetalis.htm>).

## Què?

TALIS va començar el 2008 en vint-i-quatre països i inicialment es va centrar en l'educació secundària obligatòria. TALIS 2013 ha inclòs ja més de trenta països i, encara que el focus principal es manté en els cursos inferiors de secundària, alguns països han optat també per incloure-hi els centres d'educació primària (6) i els centres d'educació secundària postobligatòria (10). A més, vuit països han optat per obtenir informació addicional per mitjà de l'enquesta als centres participants en PISA 2012 (entre ells, Espanya).

## Anàlisi dels resultats TALIS

Aquest estudi, realitzat per Enric Prats per a la Fundació Bofill (Prats, 2014) no ens serveix per extreure conclusions per comunitats autònomes, atès que les dades estan agregades per a tot l'Estat. A Espanya s'han passat 3.000 enquestes.

Ha de quedar clar que TALIS és una enquesta d'opinió. No és una guia de bones pràctiques, ni una avaluació del professorat ni dels centres educatius.

Unes de les primeres conclusions que s'obtenen sobre el professorat:

### **El professorat treballa de manera aïllada: mostra poca inclinació al treball cooperatiu.**

- No rep avaluació formal, ni rep evidències externes de la seva actuació ni de la seva eficàcia.
- Una bona part del professorat fa servir pràctiques docents actives, mostra el seu acord amb creences constructivistes i utilitza proves pròpies per avaluar.

- La major part del temps es dedica a activitats lectives però també un temps important al control de la classe.
- Participa molt en activitats de formació permanent, té un nivell alt d'estudis universitaris i ha rebut formació pedagògica específica.
- Es mostra altament satisfet pel que fa i no canviaria de feina, però se sent poc valorat per la societat.

Enric Prats es pregunta:

1. Sabem què hi passa a les aules? Són caixes negres?
2. Es tendeix a l'aïllament per rutina, per convicció o per força?
3. De què serviria tenir avaluacions del professorat? A qui servirien les avaluacions del professorat?
4. Respon a una moda l'alta inclinació per les pràctiques docents actives i les creences constructivistes?
5. Hi ha correspondència entre l'aïllament i l'ús d'avaluacions domèstiques?
6. Fins a quin punt pot resultar coherent defensar un enfocament actiu i constructivista en l'ensenyament i proposar avaluacions externes estandarditzades?
7. Més nivell d'estudis i formació del professorat incrementa els resultats acadèmics dels alumnes?
8. Hi pot haver relació entre la poca consideració social que percep el professorat i la precarització de les condicions laborals?

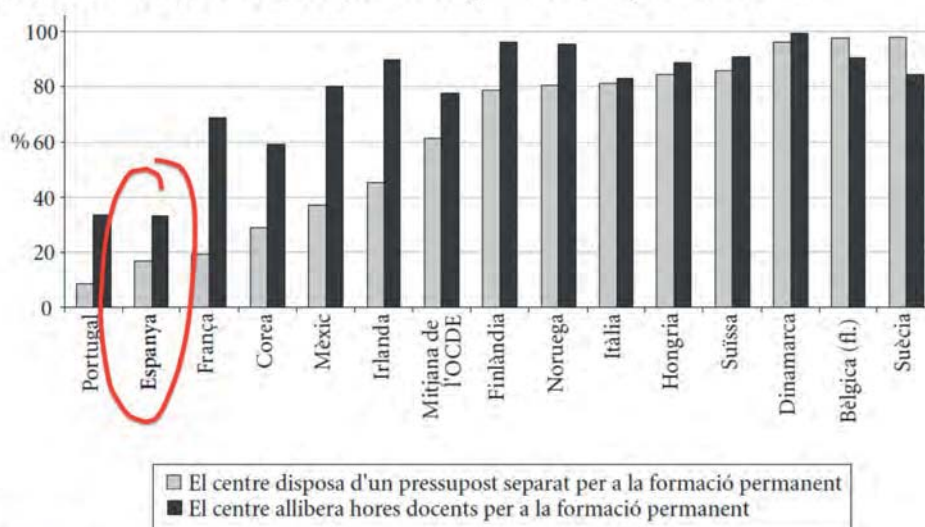
En aquest sentit és important recordar qui pren les decisions pel que fa al funcionament dels centres: un 15% des del govern central, un 25% aproximadament els centres i la resta les comunitats autònomes, atès que a Espanya l'administració local no té competències en educació.

Si ens centrem en la formació i el desenvolupament professional trobem unes dades descriptives que afirmen que hi ha alta participació en accions de formació; una creixent institucionalització dels plans de formació i allunyament de les universitats; una reducció important de pressupostos públics a la formació permanent; una manca d'una carrera professional del docent i manca de model de formació; poca atenció en la tria de qui fa la formació del professorat; una formació que està centrada en l'individu i menys en el col·lectiu, tot i que darrerament hi ha una creixent atenció al centre educatiu com a base de la formació.

Hauríem de passar d'un model transmissor i basat en l'entrenament al model de la pràctica reflexiva. De fet, arrosseguem una històrica manca de vinculació de la recerca amb la formació. És important

que avaluem la formació, la seva transferència i el seu impacte. Tenim manca de dades públiques sobre la formació. Dit això, segons TALIS, entre bona part del professorat espanyol les pràctiques actives d'ensenyament i les creences constructivistes gaudeixen de bona premsa.

### Autonomia dels centres en la formació permanent

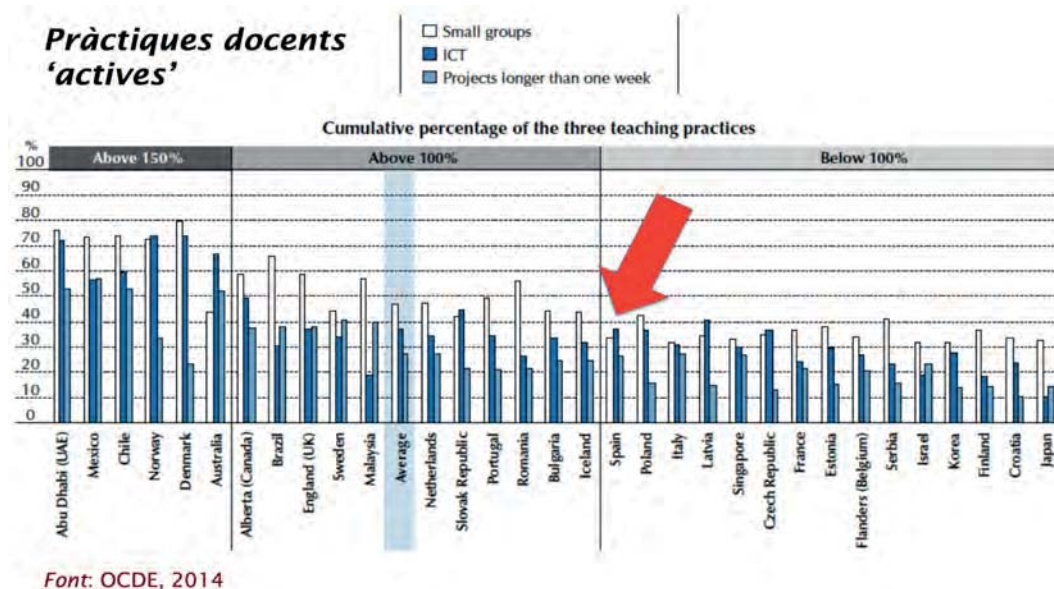


Font: Pedró, 2008

Ens trobem davant els següents interrogants entorn de la formació i el desenvolupament professional: com podem combatre la poca connexió entre la formació inicial i la formació permanent? Quines condicions afavoreixen i dificulten la posada en pràctica d'accions formatives de tipus cooperatiu? Fins a quin punt seria interessant dissenyar programes d'intercanvi, d'observació d'altres col·legues o de visites a altres escoles? Quins inconvenients i avantatges tenen els sistemes d'acompanyament o tutoria entre iguals per acollir el professorat novell, el de recent incorporació als centres educatius o el professorat que pugui tenir avaluacions poc favorables?

Tot i que, en general, la relació entre el professorat i l'alumnat és satisfactòria, TALIS afirma que el 30% del professorat perd molt de temps per les interrupcions de classe i que hi ha una vinculació entre el clima a l'aula i els resultats acadèmics dels alumnes. Sabem que aquest mateix professorat és el que es manifesta més necessitat de rebre formació.

Arribats a aquest punt ens demanem: quines repercussions té l'hermetisme del professorat en la qualitat de l'educació i com podríem revertir aquesta situació? Què cal canviar per afavorir un clima cooperatiu de treball entre l'equip docent i aconseguir uns claustres útils i eficaços? Quines condicions actuals afavoreixen i impedeixen l'aprenentatge centrat en l'alumne? Com es pot incrementar el compromís del professorat en aquest procés?



TALIS ens mostra que hi ha un decalatge important entre el prestigi social que percep el professorat, el que considera que hauria de tenir i el que li dona la societat. El professorat se sent mitjanament satisfet amb la professió (44%). Segons TALIS, el 80% la tornaria a triar. En canvi, la manca de carrera professional i de possibilitats de progressió salarial és un motiu especial d'insatisfacció entre el professorat.

Amb la feina en concret, se sent poc satisfet amb l'activitat docent feta a l'aula i amb les condicions materials de la docència. Hi ha una autopercepció alta de la valoració que en fan l'alumnat i les famílies. En canvi, no es disposen de dades sobre observacions directes, avaluacions formals o enquestes de satisfacció de l'alumnat i de les famílies.

Més encara. Hi ha una dada que Enric Prats destaca amb vehemència. Els tutors consideren que la societat hauria de valorar la tasca que fan amb un 4,5 de 5 i, si se'ls demana quina és la valoració que se'ls dona creuen que es de 2,3. Quin prestigi els dona la societat? Doncs un 3,7. Aquest decalatge, aquesta diferència de percepció ens ha de fer pensar!

Per què el professorat mostra resistència a ser avaluat? Quins resultats perversos pot tenir una avaluació centrada en resultats acadèmics? Quins altres indicadors caldria establir per avaluar el professorat? Qui hauria d'avaluar-lo? Quines repercussions pràctiques ha de tenir l'avaluació del professorat? Seria prudent vincular avaluació i salari, o avaluació i estabilitat laboral? Com podem incrementar el reconeixement del professorat que innova i du a terme pràctiques educatives de qualitat?

El que sembla clar és que manca cultura de treball en equip, no es recompensa la innovació, no té cap incentiu. En canvi, la formació hauria d'estar lligada al treball en equip des de les primeres



etapes professionals, caldria incentivar el compromís del professorat amb els processos de *feedback* entre ells mateixos, la qual cosa retroalimenta la pròpia formació. L'avaluació s'ha de fer en un clima de confiança i no per establir rànquings, s'ha de flexibilitzar, evitar les classificacions entre bons i dolents i avaluar el procés de la formació, no només el resultat.

Vegem com queden descrits els canvis necessaris pel professorat al resum de l'*Informe Talis 2013* per a Espanya (OECD, 2014a):

«En España los docentes reciben poco apoyo para su desarrollo profesional. Cuatro de cada cinco profesores están de acuerdo o muy de acuerdo en que no se les dan facilidades o incentivos para que participen en actividades de desarrollo profesional (el promedio de TALIS es del 48%)... El desarrollo profesional relevante para el profesorado es relativamente raro.

»Aproximadamente dos de cada tres docentes (61%) están de acuerdo o muy de acuerdo en que no se ofrece DP relevante (el promedio TALIS es 39%)».

Pel que fa el lideratge, TALIS parla de dos tipus: el compartit i l'instruccional. El primer posa l'accent en la capacitat de compartir el lideratge, les responsabilitats i la capacitat de decidir: el segon se centra en l'aprenentatge de l'alumne. Els bons líders d'escola han d'animar el professorat a formar-se i a col·laborar. Pels que responen a l'enquesta de TALIS, queda clar que és molt poc habitual l'observació a l'aula. Una de les raons és que no reben formació de com ser bons líders.

De l'informe per Espanya esmentat podem reproduir:

«Los directores consideran que los centros tienen poca autonomía. Sólo el 33% de los docentes trabaja en centros donde el director indica que hay una considerable responsabilidad en la toma de decisiones sobre los contenidos del curso (TALIS 65%)... Más del 40% de los directores en España indica que nunca ha recibido preparación específica para llevar a cabo liderazgo educativo (el promedio en TALIS es 22%)».

Es constata també que els mestres que participen en activitats col·laboratives tenen més satisfacció laboral, més sensació d'autoeficiència. Els ingredients d'escoles amb mestres feliços són que es troben en un entorn col·laboratiu promogut per un bon líder (instruccional i compartit), en el qual reben *feedback* i participen en les decisions que es prenen dins l'escola.

### **TALIS Informe espanyol. Anàlisi secundària**

A continuació reproduïm algunes parts de l'anàlisi feta de l'Informe TALIS per alguns autors espanyols. En bona part ens basarem en el recull fet al pròleg per J.A. Marina (OCDE, 2014b, p. 3).

Marina comença i acaba la seva visió crítica de l'Informe recordant unes paraules de Kristen Weatherby, responsable de la present edició de TALIS, i en primer lloc ens recorda que Weatherby esmentava en una entrevista la gran preocupació de tots els docents, perquè «els nostres sistemes educatius no aconsegueixen encara seguir el ritme frenètic del món que ens envolta», com la raó principal per fer

l'informe. És ben sabut que la importància del docent és reconeguda en totes les investigacions i els professionals de l'educació hem de donar-li una importància prioritària, perquè és l'únic factor que depèn directament de nosaltres. Un bon professor sempre pot millorar la qualitat de la seva aula.

Al final del pròleg J.A. Marina torna a esmentar l'entrevista en què Kristen Weatherby reconeix el següent: «Uno de los aspectos más difíciles de analizar con una encuesta como TALIS es entender lo que los profesores están realmente haciendo en el aula. Por ello, la OCDE prevé iniciar un estudio con vídeos de las prácticas docentes para acompañar la encuesta TALIS. A través de este estudio, se recogerán vídeos con observaciones sobre la enseñanza en el aula y se analizarán junto con entrevistas a profesores y estudiantes, datos de evaluación de los alumnos y otros elementos (tales como la programación de aula, los trabajos de clase) que vamos a recoger de las aulas participantes. Con todo esto esperamos ser capaces de ver la relación entre diferentes metodologías de enseñanza y el rendimiento de los estudiantes, y proporcionar un perfil de las prácticas de enseñanza eficaces del cual países, centros educativos y profesores puedan aprender.»

Marina no es priva de mostrar-se crític i sentència: «No se puede decir que hayan sido muy rápidos en comprender lo obvio. Pero más vale tarde que nunca.»

La veritat és que, per a qui llegeixi aquest «Informe Secundario», no és d'estranyar aquesta conclusió. Tots els autors que hi participen esmenten reiteradament que l'estudi TALIS té una important limitació:

«Se basa solo en las opiniones de profesores y de directores de centros sobre la situación educativa, la profesión docente, la eficacia pedagógica, su satisfacción laboral. Sus respuestas son inevitablemente subjetivas. No se ha buscado la correlación con evaluaciones objetivas de los resultados. Por eso algunas de las conclusiones de este estudio son, cuando menos, peregrinas. Por poner un ejemplo, en Finlandia, donde más del 70% del profesorado declara haber recibido formación en contenidos, pedagogía y prácticas docentes, resulta que más del 30% de los profesores informa no sentirse bien preparado para trasladar esos aspectos a su trabajo en las aulas; mientras que por ejemplo en España, donde más de la mitad de los docentes no ha recibido esa formación, más del 90% de los profesores declaran sentirse bien preparados en esos aspectos de su trabajo docente.»

Així i tot, Marina considera que aquesta limitació no impedeix reconèixer que TALIS ens proporciona gran quantitat de dades sobre diversos aspectes importants per comprendre la situació real del docent de secundària:

- El lideratge escolar, que inclou nous indicadors sobre lideratge compartit.
- La quantitat i tipus de desenvolupament professional disponible per al professorat, així com les seves necessitats i dificultats per accedir a la formació. En aquest apartat s'inclouen nous indicadors sobre la formació inicial del professorat.
- La valoració del treball del professorat en els centres i la forma i la naturalesa de la informació que reben d'aquesta valoració, així com l'ús dels resultats d'aquests processos per recompensar i formar el professorat.

- Els diferents tipus de pràctiques docents, activitats, opinions i actituds que hi ha en els països participants, que inclouen nous indicadors sobre les pràctiques d'autoavaluació dels alumnes.
- L'autoeficàcia del docent, la satisfacció en el treball i el clima escolar.

Marina resumeix, a partir d'aquestes dades, que els estudis recollits en l'informe secundari han aprofundit en alguns aspectes. En destacarem alguns, com ara «els factors determinants de l'autoeficàcia docent en els països de la Unió Europea» dels autors, Inmaculada Egido, Esther López-Martín, Jesús Manso i Javier M.Valle.

El concepte d'autoeficàcia, és a dir, la idea que algú té sobre la seva pròpia competència per resoldre problemes amb una tasca està directament relacionat amb l'exercici. Es pot considerar, doncs, un predictor del seu comportament. En això resideix la seva importància. Nombrosos estudis confirmen que una major autoeficàcia dels professors repercuteix positivament en el rendiment dels estudiants. Els autors es pregunten: quins aspectes relatius a l'exercici professional docent es poden considerar determinants del nivell d'autoeficàcia percebuda pel professorat? L'efecte d'aquests determinants presenta un comportament similar en els diferents països considerats?

Els autors es queixen d'un aspecte ja comentat. «La relación entre auto-eficacia y rendimiento no ha podido ser estudiada... Puesto que el sentimiento de autoeficacia influye positivamente en la acción docente, lo más interesante de la investigación es descubrir cuales son los factores que favorecen ese sentimiento, para intentar fortalecerlos. Parece ser que, con independencia del país que se trate, pesa significativamente y de manera positiva en la auto-eficacia docente el hecho de cooperar con otros profesores, implicar a los estudiantes en su proceso de evaluación, generar un buen clima en el aula y tener unas creencias pedagógicas más cercanas al constructivismo».

Com la majoria dels seus col·legues europeus, els professors espanyols semblen veure's més afectats, a l'hora de valorar la seva eficàcia docent, per elements que tenen a veure amb el seu comportament professional que per factors institucionals del centre o contextuals de la conjuntura. En el cas espanyol, tres elements presenten una significació molt destacada: la cooperació amb altres col·legues, la formació pedagògica i la implicació dels alumnes amb el seu propi aprenentatge. Podria apuntar-se que la formació permanent es converteix per als professors espanyols en una «pedra de toc» per sentir-se eficaços. Potser el nostre model de formació inicial del professorat de secundària justifica aquesta manera de percebre aquesta qüestió.

María José Fernández Díaz, Jesús Miguel Rodríguez Mantilla i Angélica Martínez Zarzuelo (OECD, 2014b, p. 39), estudien la «práctica docente basada en el estudio TALIS 2013». Tot i les limitacions de la informació, en una part de seu article, pretenen fer una aproximació a la relació entre els resultats en la pràctica docent del professorat de cada país i el rendiment que han assolit en PISA 2012. Recordem que abans hem apuntat que Espanya fou un dels vuit països en què per fer l'estudi es triaren centres que havien passat les proves PISA el 2012. Conclouen:

«Los estudios comparativos basados exclusivamente en análisis descriptivos parecen evidenciar una falta de relación entre la práctica docente de los profesores de los países participantes en

TALIS 2013 y el rendimiento del alumnado de esos mismos países en PISA 2012. Se detectan incluso casos absolutamente contrapuestos en ambos sentidos, como sucede con Japón y Corea, entre otros países, con alto rendimiento en PISA y últimos lugares en práctica docente. Por el contrario existen casos como México que se encuentran ocupando uno de los primeros lugares en práctica docente frente a los últimos en rendimiento. Estas conclusiones quedan avaladas por los resultados en anteriores análisis, donde el rendimiento en PISA 2012 en cada una de las tres áreas evaluadas no es un predictor significativo a nivel de país de la práctica docente.

»Igualmente, y de forma consistente, se deduce de los resultados y conclusiones de los análisis cluster realizados ya que países que se encuentran en el perfil caracterizado, en general, como el de nivel más alto en práctica docente no se corresponden con los que obtienen mejor rendimiento (México, Singapur, etc.) y a la inversa, como Corea.

»Estas evidencias llevan a plantear algunas cuestiones, siendo conscientes de las limitaciones ya reiteradamente señaladas. Así, en primer lugar hay que tener presente que la práctica docente analizada es valorada única y exclusivamente a través de las percepciones de los propios profesores, con los consiguientes riesgos de autocomplacencia que esto puede conllevar. No existe ninguna otra fuente de información de contraste o que complemente la obtenida.

»Por otra parte, podría plantearse hasta qué punto el modelo subyacente a la elaboración del cuestionario permite tener en cuenta las diferencias de modelo existente en países con culturas muy diferentes. Así, algunas características de los enfoques metodológicos son claramente distintas a las que merecen la más alta valoración en el cuestionario, e incluso algunos aspectos han podido no reflejarse en el mismo, siendo algunos de ellos países con un alto rendimiento en PISA.

»Por todo lo anteriormente expuesto, sería deseable profundizar en estos resultados y en aquellos que se puedan derivar de otros estudios con la misma base de datos, para ir introduciendo mejoras de los propios procesos evaluativos y avanzando en los objetivos, reconociendo, no obstante, el valor innegable para la comunidad internacional y para cada país en particular, de lo que hasta el momento se ha realizado.»

En l'informe esmentat, Mariano Fernández Enguita estudia la implantació de les TIC a l'escola (OECD, 2014b, p. 77). També troba a faltar l'homogeneïtat de dades, que intenta pal·liar posant en relació els resultats de TALIS amb els d'ESSIE (European Survey of Schools: ICT and Education). Segons l'autor, la utilització de les TIC en els centres no té l'èxit esperat, excepte en tasques d'administració i apunta aquests possibles factors: «la falta de infraestructuras informáticas, la falta de formación del profesorado, o la insuficiencia de estrategias específicas que integren en uso de las TIC en un proyecto educativo que permita los profesores moverse con más confianza en el nuevo entorno... Reiteradamente se ha señalado —escribe Fernández Enguita— la excesiva tendencia, tanto de la formación permanente del profesorado en las TIC como de la utilización de éstas por aquél en su trabajo y en el aula, a concentrarse en competencias puramente instrumentales y de alcance limitado».

Així mateix, ha trobat un convidat sorpresa a l'hora de tractar aquest tema, la funció directiva, especialment si aquesta no s'exerceix des de la perspectiva gerencial sinó de lideratge pedagògic:

«En definitiva, la fortaleza de la función directiva permite predecir, y tal vez explicar, la frecuencia de uso en el aula de las tecnologías de la información y comunicación mejor de lo que lo hacen los factores mas comúnmente aducidos (equipamiento, formación...).»

L'autor ens dóna més exemples de perquè els estudis fets a partir de percepcions tenen les seves limitacions. Això diu sobre l'ús de les TIC, segons el que perceben els professors o els alumnes:

«Lo segundo (que se observa), de nuevo al igual que para la infraestructura, es el desfase entre el uso que declaran los profesores y el que declaran los alumnos, con la percepción de estos situada, de nuevo, muy por debajo de la de aquellos. No sólo eso sino que la asociación, que es considerada positiva, aunque muy ligeramente, entre los profesores, es percibida como negativa, y algo más claramente, por los alumnos.»

«Pensamiento reflexivo e investigador en Educación» es el títol de l'article escrit per Samuel Fernández Fernández, Miguel Arias Blanco, Rubén Fernández Alonso, Marcelino Fernández-Raigoso Castaño i Joaquín Burguera Condon (OECD, 2014b, p. 105).

El concepte de «pensament reflexiu», atribuït a Dewey, es descriu com un processament d'idees que l'educació s'hauria d'esforçar a conrear, i s'ha desenvolupat en forma de taxonomia de quatre escales (Kembera et al., 2008): acció habitual o no reflexiva, comprensió, reflexió i reflexió crítica. John Dewey, en els passats anys 30 del segle XX, exposava el seu enfocament del professorat com professionals reflexius, a més de la necessitat de construir la teoria des de la pràctica.

El 2009, Cochran-Smith i Lyttle descrigueren dos tipus de professorat investigador, el conceptual i l'empíric. El primer és teòric i treballa amb anàlisis interpretatives; el segon explora i analitza dades, però tots dos es mostren reflexius, analítics i crítics en els seus ensenyaments i, també, més oberts al seu desenvolupament professional. Aquesta caracterització apunta cap a la importància del perfil professional que anomenem de professorat investigador, indagador o reflexiu.

Els autors conclouen que:

«Para el caso de España, los análisis efectuados confirman la adecuación del constructo “Desarrollo profesional reflexivo”, definido a partir de las siguientes características de la formación realizada en el último año: aprendizaje conjunto e investigación con otros profesores, métodos activos de aprendizaje, participación con compañeros del propio centro o materia y duración de los periodos formativos. Las respuestas del profesorado español permite identificar tres categorías en el índice DPR: sin ajuste al perfil, con algunas evidencias de ajuste y ajustado al perfil. Los datos indican que el “Desarrollo profesional reflexivo” es minoritario. Aunque un porcentaje importante de docentes participa en actividades de formación con algunos rasgos propios del desarrollo reflexivo, las posibilidades de mejora se hacen evidentes, tanto en este grupo, como en el de aquellos que no tienen ningún ajuste al perfil y que representan a casi un tercio del profesorado...»

»Los resultados obtenidos nos permiten concluir que el índice de “Desarrollo profesional reflexivo” resulta adecuado para el establecimiento de perfiles de profesorado cuyas diferentes características inciden en la efectividad de los procesos educativos y a partir de los cuales se

pueden desarrollar propuestas que modifiquen los actuales modelos de formación inicial y permanente de los docentes en España».

El model ideal en el qual es pot desenvolupar el professorat reflexiu i investigador ha de menester la col·laboració i cooperació dels docents en un projecte de centre al qual dediquen el seu temps professional i en el qual participin de forma responsable en les decisions organitzatives.

Per no allargar-nos, just farem un petit esment al que diu l'Informe sobre les direccions i el lideratge escolar.

Antonio Sans Martín, Joan Guàrdia Olmos, Xavier M. Triadó Ivern i Valeska Cabrera Cuadros a l'article «Las Europas de la educación. Semblanzas y diferencias en las características del liderazgo a partir del informe TALIS» (OECD, 2014b, p. 221) exposen que en l'informe s'escullen els dos tipus d'estil de lideratge més significatius en relació amb els centres educatius, definits com lideratge distributiu i lideratge instruccional. A Europa trobem països amb un o altre estil, mentre que als centres espanyols (no són els únics) es dona un comportament intermedi.

És interessant apuntar el parer de M. Fernández Enguita, el qual, tot i parlar de les TIC, sosté que les dades generals de TALIS ens han permès accedir a una rica informació sobre els estils d'organització i direcció dels centres.

Aconsellem la lectura de la part referida als directors de l'informe espanyol, en la qual es troben nombroses taules comparatives entre els països europeus.

## **5. DICTAMEN DEL CONSELL ECONÒMIC I SOCIAL SOBRE L'EFICÀCIA DEL SISTEMA EDUCATIU A LES ILLES BALEARS (2009)**

La nostra intenció, reunint alguns brevíssims aspectes recollits en aquest Dictamen (CES, 2009), és posar en evidència la manca de rigor a l'hora d'abordar allò que necessita el nostre sistema, atès que aquest estudi ha passat totalment desapercbut, tot i provenir de les més altes instàncies i estar fet amb les més elevades expectatives.

Una part del Dictamen prové de les respostes a una enquesta que es va passar a professors i directors de centres, que comença a la pàgina 78. Reproduïm unes quantes observacions fetes pels autors a partir de les respostes.

### **Direccions dels centres (CES, 2009, p. 83)**

«Les responsabilitats de la direcció dels centres són molt diverses i rellevants per a la dinàmica general dels centres. Els factors que s'han estudiat són alguns dels més destacats (taules 26 a 42).

»Com es pot observar, hi ha un conjunt d'activitats genèriques que són les que ocupen la majoria del temps dels directors ("atendre les necessitats" i "resoldre els conflictes"), però després hi ha

una sèrie d'activitats de coordinació ("coordinació de l'acció docent", "coordinar l'equip directiu", etc.) i altres de direcció educativa ("atenció a la diversitat", "atenció als nous professors i alumnes") i altres diverses. En els centres concertats són més rellevants les funcions de direcció administrativa ("instal·lacions", "gestió de recursos humans", etc.), relacionades amb el funcionament com a empresa del centre.

»En qualsevol cas, **hi ha tasques molt poc desenvolupades** com ara la col·laboració amb entitats exteriors i, **especialment, l'estímul per a la formació del professorat**, reconeguda com un dret i un deure del professorat en la legislació educativa vigent».

#### **Formació del professorat de secundària (CES, 2009, p. 91)**

«On no han donat els resultats esperats les accions formatives és en les adaptacions curriculars, la renovació dels recursos metodològics (mediació, noves eines didàctiques, etc.), així com en la capacitació per a la investigació en la pràctica. Aquestes tres temàtiques s'han considerat molt necessàries, però encara no correctament enfocades per part dels agents formatius.

»En els països de l'OCDE, els centres tenen un alt grau d'autonomia en relació als recursos econòmics i disponibilitat d'hores de formació, la qual cosa comporta més responsabilitat i més capacitat de decidir quina formació es rep i sota quin format i condicions. Espanya i Portugal són l'excepció d'aquesta regla».

#### **Metodologia docent (CES, 2009, p. 93)**

«La metodologia docent no és la mateixa segons les matèries, però una anàlisi de conjunt sobre les metodologies d'aula permet treure una sèrie de conclusions significatives. (Taules 35 a 49). Les metodologies més freqüents es centren en treballs participatius, de forma destacada la metodologia d'explicació amb intervencions dels alumnes (85,7% la fan servir de forma molt freqüent), seguida de les metodologies per facilitar la integració dels continguts (continguts de la vida quotidiana, resolució de problemes pràctics). No hi ha diferències significatives per tipus de centre, però sí per illes».

#### **Estudi internacional sobre eficàcia escolar (ISTOF) (Reynolds, 2013)**

Per acabar aquesta part volem recordar les conclusions a què va arribar aquest estudi aplicat a algunes escoles de Mallorca. Aquest estudi fou el resultat d'un conveni entre la Universitat de les Illes Balears (Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació) i l'Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu (IAQSE) de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears.

La raó és que, atès que provenen de l'observació a l'aula, suposen un contrapunt a les conclusions obtingudes a partir d'enquestes.

Reproduïm una petita introducció i alguna de les conclusions.

«Se recomienda que las autoridades educativas exploren y generen mecanismos (jornadas, redes...) para difundir los buenos ejemplos, las innovaciones y las buenas prácticas dentro y entre las escuelas.

»Se recomienda que las autoridades educativas reflexionen sobre cómo reducir la variabilidad tan evidente entre los profesores dentro y entre las escuelas, por medio de métodos cara a cara (de observación compartida) y potenciando las condiciones necesarias para que las escuelas establezcan las bases desde donde abordar el tema.

»Se recomienda que la Administración educativa apueste por “métodos de enseñanza avanzados” que podrían ser utilizados para actualizar y revisar la metodología básica de la enseñanza que se utiliza en las escuelas de Mallorca.

»Se recomienda que las autoridades educativas consideren avanzar hacia una fórmula de distribución de recursos basada más en “necesidades de centro”, y lejos de una fórmula de financiación “centrada en el déficit” con el fin de tratar de atender la variabilidad social, económica y cultural presente en las escuelas».

## 6. CONCLUSIONS

Els estudis basats exclusivament en les opinions de professors i directors com els ja esmentats o el que més modestament presentem en aquest article, i que fan referència a qüestions com la situació educativa, la professió docent o l'eficàcia pedagògica són, com ja s'ha dit, inevitablement subjectius, ja que no cerquen la correlació amb avaluacions objectives dels resultats i no permeten conèixer el que al cap i a la fi és el més significatiu del procés d'ensenyament-aprenentatge, que és saber què passa exactament dins les aules.

Malgrat aquestes limitacions, aquests estudis poden proporcionar gran quantitat d'informació sobre diversos aspectes importants, com la percepció que tenen directors i docents sobre qüestions relacionades amb la situació actual dels centres educatius pel que fa al desenvolupament de l'autonomia dels centres, o sobre les mesures que caldria implementar per arribar on pensem que hauríem de ser, pel que fa a les dimensions d'aquesta autonomia, el currículum, el paper de l'administració, els projectes de centre, la formació del professorat i la seva coordinació, les direccions i el lideratge educatiu, l'organització dels centres o l'avaluació com una eina de millora continuada.

A partir d'aquestes premisses es presenten a continuació les conclusions més significatives sobre aquests aspectes, obtingudes de l'anàlisi de les respostes als qüestionaris:

### On som?

#### 1. Els projectes educatius de centre

La major part dels centres compten amb un projecte educatiu actualitzat, però no sempre el projecte de direcció hi està integrat, cosa que pot suposar una desconexió entre aquest i el



PEC i, sobretot, que el projecte educatiu no sigui un element veritablement vertebrador de la tasca educativa al centre.

Per altra banda, la falta d'estabilitat normativa, la inestabilitat de la plantilla o que una part de la plantilla no integri els projectes de centre en la seva tasca educativa dificulten la cohesió del treball del professorat entorn d'un projecte compartit.

## **2. El professorat: formació, coordinació, implicació...**

Les expectatives del professorat sobre allò que l'alumnat pot assolir constitueixen un dels aspectes clau, segons la majoria d'estudis, per a la millora dels resultats dels alumnes, i en aquest cas una part no majoritària, però significativa, del professorat està convençuda que fa tot el que pot i no se sent responsable dels mals resultats de l'alumnat, o considera que es troben excessivament condicionats per l'entorn i per la problemàtica social, familiar i econòmica de les famílies, i infravaloren les seves possibilitats d'intervenció.

En general, el nivell d'implicació del professorat en les classes és elevat, tot i que una part també significativa no té una disposició favorable a la innovació educativa, i en ocasions s'abusa de metodologies molt tradicionals, perquè es considera que «sempre ens han donat bons resultats».

Pel que fa al nivell de coordinació entre el professorat de distintes matèries d'un mateix curs o cicle, en molts casos no és l'adequat, situació que es dona de forma més acusada en l'educació secundària.

De la resposta que es dona a les enquestes el que podem inferir és que el professorat considera que té una bona coordinació dins l'equip docent i dins el departament i, en canvi, no a nivell interdisciplinari.

Un tema encara més greu, atès el to general autocomplaent de les respostes, és la resposta a la pregunta 27 de si es treballa i avalua per competències.

En relació amb la formació del professorat, en general aquesta no respon a les necessitats dels projectes de centre.

## **3. L'equip directiu**

Es constata una marcada manca d'oportunitats de formació i actualització dels equips directius, tant pel que fa a la tasca directiva com pedagògica.

Malgrat això, en la majoria dels casos els equips directius lideren, fomenten o recolzen la innovació als centres, estan compromesos amb l'ensenyament i centren els seus esforços a crear les condicions per a l'aprenentatge de l'alumnat.

En general, els equips directius fomenten la formació i el creixement professional del professorat al voltant d'una visió centrada en l'aprenentatge de l'alumnat, malgrat les dificultats derivades de la inestabilitat de les plantilles i les minses possibilitats d'intervenció en aquest àmbit.

Sorprèn, per ventura, que a les enquestes surti que els equips directius es consideren prou ben formats quan la realitat obtinguda a partir d'altres fonts no corrobora aquesta afirmació.

#### **4. L'administració educativa**

Actualment, l'administració no afavoreix l'estabilitat i la continuïtat dels projectes educatius de centre, fet que es veu agreujat per la seva pròpia inestabilitat, ja que necessita una professionalització en els càrrecs de gestió.

Per altra banda, no incentiva ni facilita els processos d'innovació, que es veuen dificultats per excessius canvis de normativa i per la seva rigidesa.

#### **5. Les famílies**

Pel que fa al nivell d'implicació de les famílies en la vida escolar dels seus fills, està directament relacionada amb la diversitat de col·lectius socials i amb el seu capital cultural, i disminueix a mesura que l'alumnat es fa gran.

#### **6. El centre: clima de convivència i de treball, expectatives sobre els aprenentatges de l'alumnat, cultura de centre, l'avaluació del centre...**

Els centres no disposen en molts casos de la plantilla de professorat adient per donar estabilitat i continuïtat als projectes d'innovació i de millora que es plantegen, ja sigui perquè aquesta no és prou estable, per la dificultat de perfilar adequadament places de professorat, per retenir professorat no definitiu implicat en aquests projectes, o per l'escassa implicació, en alguns casos, del professorat amb destí definitiu al centre.

En general, als centres hi ha un ambient ordenat que afavoreix els processos d'aprenentatge, tot i que sovint manca debat pedagògic; a més, en general, el clima de convivència afavoreix el procés d'aprenentatge.

En els distints estaments escolars (docents, famílies, alumnat) s'assumeix que l'objectiu principal del centre és tenir un fort sentiment d'èxit educatiu per a tot l'alumnat, tot i que aquest sentiment no és uniforme, i hi ha altes expectatives sobre el que l'alumnat pot assolir amb ajuda del professorat i les famílies, així com fortes rutines escolars que faciliten els processos d'aprenentatge.

En general, es fa un seguiment acurat i constant del progrés de l'alumnat, però en ocasions caldria posar esforçar-se més per trobar solucions quan el seguiment dona registres negatius i enfocar el procés vers l'avaluació per competències.

Pel que fa a la metodologia d'ensenyament i aprenentatge, es detecta un interès creixent als centres pel treball interdisciplinari per competències i cooperatiu, però aquestes iniciatives no estan sistematitzades i falta formació per al professorat, que treballa majoritàriament de forma poc coordinada o aïllada i amb una excessiva variabilitat metodològica. En aquest sentit, destaca l'elevada proporció de centres que no compten amb un pla anual de formació del professorat.

Es constata que de forma majoritària els centres no participen de forma regular en xarxes d'aprenentatge i no intercanvien bones pràctiques, la qual cosa incideix en el treball aïllat i es desaprofiten possibles sinergies o la compartició de metodologies innovadores.

Els professors i directors no solen entrar a les classes d'altres professors per observar-ne el desenvolupament, sovint per la reticència dels claustrats, que ho veuen com una forma de control i de manca de confiança. Malgrat això, alguns centres comencen a plantejar-s'ho de forma més o menys tímida, mitjançant l'elaboració de protocols d'observació entre professors voluntaris. Les respostes van en la línia del que apunten informes internacionals, com TALIS (OECD, 2014a).

Tot i que els resultats acadèmics es revisen amb freqüència, en molts casos es tracta d'una formalitat que no incorpora un procés sistemàtic que permeti introduir millores efectives i que dificulta la presa d'iniciatives que suposin autoavaluació o l'adopció de mesures relacionades amb la revisió de les programacions (objectius, continguts, criteris d'avaluació i de qualificació, metodologia...) o de coordinació i/o col·laboració entre diferents departaments o cicles.

## **On volem ser. Mesures que cal implementar per arribar-hi**

### **I. Dimensions i abast de l'autonomia de centres (pedagògica, organitzativa, de gestió)**

Tot i que hi ha coincidència sobre la importància dels diferents àmbits de l'autonomia de centres (pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos humans i materials) que possibiliten que es doni una resposta adequada a les necessitats de l'alumnat, es destaca la importància de la gestió de recursos humans, en relació amb la qual s'haurien de vertebrar els mecanismes de control oportuns.

L'autonomia de centres ha de ser compartida i distribuïda, però liderada i coordinada per l'equip directiu i ha d'estar enfocada a l'optimització de la gestió dels recursos, a la millora de l'organització interna i als resultats educatius. Els programes han d'incloure els objectius a assolir i els indicadors que evidencin l'èxit educatiu.

L'autonomia pedagògica i curricular ha de comportar la incorporació d'objectius addicionals i l'adopció de mesures organitzatives i de gestió específiques, que podran afectar variables com l'ús del temps i dels espais, l'agrupament de l'alumnat i els criteris d'assignació de docència al professorat, l'ús dels recursos didàctics i la formació del professorat.

Així mateix, cada centre ha de poder adaptar el currículum bàsic fixat per l'administració educativa i centrat en objectius competencials, senzill i flexible, al seu PEC, i per tal d'assolir l'èxit educatiu basat en les competències clau, els centres podran implantar estratègies didàctiques

pròpies que requereixin una organització horària de les matèries diferent de l'establerta amb caràcter general.

Cal una formació específica dels equips directius i la participació activa de la inspecció per tal que els centres puguin unificar internament les metodologies d'ensenyament.

Per últim, és imprescindible adoptar mesures per incorporar les famílies i els alumnes en els processos de millora.

## **2. Paper de l'administració educativa: assignació de recursos, horaris, la inspecció educativa, els acords de coresponsabilitat...**

L'Administració ha d'establir programes de suport a l'autonomia dels centres en funció de les seves necessitats, de l'evidència dels resultats dels seus projectes i del grau d'inclusió de l'alumnat, amb mesures de discriminació positiva als centres situats en entorns socials desfavorits.

Cal avançar cap a una fórmula de distribució de recursos basada més en les «necessitats del centre», amb la finalitat d'atendre la variabilitat social, econòmica i cultural present als centres, segons l'establert al projecte educatiu, i fent servir sempre criteris d'equitat i d'inclusió.

És menester implementar mesures encaminades a assegurar la màxima estabilitat dels equips de professorat vinculats a projectes de centre, per garantir la seva continuïtat, amb la incorporació dels mecanismes de control oportuns.

Cal augmentar en l'horari del professorat les hores de dedicació a la col·laboració entre docents per al desenvolupament de projectes d'innovació, la creació de materials didàctics propis per a les matèries que no fan servir llibres de text i per a la preparació i el disseny col·laboratiu d'activitats.

La inspecció s'ha d'implicar en el disseny de programes de zona i en l'adaptació dels programes de centre als de zona. S'ha de reivindicar la figura dels inspectors com a col·laboradors del professorat, més que fiscalitzadors, i el seu paper ha de ser, sobretot, d'assessorament i per dur a terme aquesta tasca els caldrà una major formació i preparació.

L'administració ha de fomentar els acords de coresponsabilitat amb els centres que desenvolupin estratègies orientades a assegurar l'equitat i a millorar els resultats educatius de l'alumnat en entorns de característiques socioeconòmiques i culturals especialment desafavorides o singulars, o projectes de millora educativa que aportin experiències de qualitat al sistema educatiu.

Els centres amb un acord de coresponsabilitat han de disposar de recursos addicionals, si escau, i aquesta assignació addicional ha d'estar associada a una avaluació i justificació.

L'administració ha de fomentar que la innovació educativa formi part dels processos normalitzats de cada un dels centres escolars i que a partir d'aquesta innovació es dissenyin els plans de formació del professorat.

### **3. El projecte educatiu i el projecte de direcció: característiques i procés d'elaboració. La seva relació amb la innovació pedagògica**

El projecte educatiu del centre (PEC) ha de ser la màxima expressió de l'autonomia pedagògica, organitzativa i curricular del centre i ha de ser elaborat participativament per mitjà del consens i el diàleg entre tots els estaments de la comunitat educativa. S'ha de concretar a través del projecte de direcció.

El projecte educatiu ha d'orientar les successives programacions generals anuals del centre i establir els criteris, indicadors i procediments per a l'avaluació del grau d'assoliment dels objectius previstos.

L'Administració educativa ha d'estimular i orientar la definició dels projectes educatius dels centres de nova creació i de tots els altres centres que no en disposin, i aquests han d'incloure mecanismes de col·laboració amb l'entorn i estratègies d'actuació que els vinculin amb els altres centres del mateix nivell, amb els ajuntaments, amb el projecte de zona educativa, amb els plans d'entorn i altres plans socioeducatius i amb els projectes educatius de caràcter territorial.

S'ha d'assegurar des de l'administració i per part del centre mateix la coordinació entre projectes educatius dels centres que imparteixen les etapes educatives successives a un mateix alumnat (EI-EP-ESO-batxillerat).

Els centres han de poder desenvolupar projectes d'innovació pedagògica i curricular, d'acord amb el seu projecte educatiu, amb l'objectiu d'afavorir la millora de la qualitat del servei educatiu que presten i, en particular, la millora dels resultats educatius.

El projecte de direcció, atès que ordena el desplegament i l'aplicació del projecte educatiu per al període de mandat de la direcció del centre, ha d'establir les línies d'actuació prioritàries de tipus pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos que s'han de desenvolupar durant el període i ha d'incorporar els elements que es considerin pertinents per a l'aprofundiment en l'exercici del lideratge distribuït i per al foment de la participació de la comunitat escolar en el centre.

### **4. Les direccions dels centres: formació, funcions i atribucions**

Els centres han de comptar amb direccions adequadament formades i amb projectes de direcció compartits per la comunitat educativa. Així, cal millorar la formació prèvia i permanent dels equips directius per tal que puguin liderar i donar cohesió a la pràctica docent i als projectes dels centres.

En aquest sentit, és clau la formació prèvia i també la relacionada amb estratègies i habilitats per liderar i treballar de forma democràtica amb diversos col·lectius: mestres, alumnes, famílies, associacions, ja que les funcions de la direcció s'han d'emmarcar en un model de lideratge per a l'aprenentatge, distribuït i basat en el treball en equip, d'acord amb el que s'estableixi en cada centre en relació amb les funcions dels membres de l'equip directiu i, si escau, dels òrgans unipersonals de coordinació.

La direcció ha d'impulsar, d'acord amb els indicadors de progrés, l'avaluació del projecte educatiu i del funcionament general del centre, i ha d'utilitzar els resultats d'aquesta avaluació per a l'elaboració de nous plans d'actuació.

La direcció, prèvia aprovació del claustre, ha d'elevat al consell escolar les propostes de plantilla i de perfil del professorat en els procediments de provisió de personal docent per concurs específic i de provisió especial, perquè en faci l'aprovació definitiva. També ha de proposar a l'Administració, en funció de les necessitats derivades del projecte educatiu i concretades en el projecte de direcció del centre, llocs docents a proveir per concurs general per als quals sigui necessari el compliment de requisits addicionals de titulació o de capacitació professional docent, així com llocs docents singulars a proveir per concursos específics.

Les direccions dels centres han de tenir competències per dirigir i gestionar el personal de manera orientada a garantir el compliment de les seves funcions. L'exercici d'aquesta funció comporta la facultat d'observació de la pràctica docent a l'aula i del control de l'actuació dels òrgans col·lectius de coordinació docent.

Aquesta competència ha de comportar la possibilitat de nomenar i cessar els altres òrgans unipersonals de direcció i de coordinació i assignar-los responsabilitats específiques prèvia comunicació al claustre i al consell escolar i, d'acord amb la normativa i les normes d'organització i funcionament del centre, assignar al professorat responsabilitats de gestió i de coordinació docent, a més de les funcions de tutoria i de docència que siguin requerides per a l'aplicació del PEC i que siguin adequades a la seva preparació i experiència, també ha de promoure la seva participació en activitats de formació permanent en funció de les necessitats derivades del PEC i la seva participació en les comissions d'observació i d'avaluació formativa de la pràctica docent establertes en el PEC.

## **5. L'organització del centre educatiu**

En l'organització del centre s'han d'aplicar els principis d'eficàcia, eficiència, funcionament integrat, gestió descentralitzada, flexibilitat, participació de la comunitat educativa i compromís de les famílies en el procés educatiu, i s'ha de tenir present la importància d'altres membres de l'equip directiu en temes organitzatius, d'innovació pedagògica i formació permanent del professorat.

Els centres han de poder intervenir directament en el procés de selecció de part del professorat per garantir la seva adequació al projecte educatiu. Aquest aspecte és clau per assegurar la idoneïtat del professorat al voltant dels projectes de centre, i s'ha de fer amb criteris d'objectivitat i professionalitat.

## **6. L'avaluació com a eina de millora continuada: del centre, de la funció docent i directiva, del sistema educatiu**

Tots els centres educatius han d'estar subjectes a la supervisió curricular i a l'avaluació formativa dels resultats de l'alumnat, per mitjà d'avaluacions internes i externes per part de l'Administració i del centre mateix. Les avaluacions externes no han de ser utilitzades per elaborar classificacions i

el seu plantejament no ha de ser de competitivitat sinó de millora de la qualitat educativa i han de tenir en compte les característiques de cada centre.

Els centres han d'adoptar progressivament una cultura d'investigació i de millora contínua que transfereixi responsabilitats a tots els nivells: directors, equips directius, cada professor, etc., juntament amb un sistema de reconeixement de les tasques realitzades.

Qualsevol pla o programa d'actuació ha d'incloure la seva avaluació, que ha de ser sempre formativa, per tal de corregir les distorsions i carències de l'ensenyament. Els resultats de l'avaluació externa han de retornar, necessàriament, als mateixos centres, amb l'objectiu d'elaborar propostes de millora.

L'avaluació de resultats o de rendiments educatius d'un centre ha de tenir en compte la seva pràctica inclusiva i ha d'incorporar, entre d'altres elements, les avaluacions de les competències clau assolides per l'alumnat, el resultat de les avaluacions externes d'alumnat, especialment les referides al final de cada etapa educativa, i les dades relatives al context socioeducatiu i a l'abandonament escolar, i ha de tenir per finalitat contribuir a la millora de la qualitat del servei que presten els centres.

L'avaluació dels centres ha de tenir necessàriament en compte els indicadors de progrés establerts en el projecte educatiu per al període considerat. Ha de tenir caràcter continu, formador i ha d'estar orientada a la millora.

Aquests indicadors han de fer referència a resultats, processos, recursos i condicions d'equitat, i en tot cas s'han d'establir de manera contextualitzada per a cada centre.

L'avaluació d'un centre ha de permetre revisar el projecte educatiu i les concrecions curriculars, així com els altres documents que en defineixen l'estructura i l'organització, així com el projecte de direcció, substituir les persones que exerceixen òrgans unipersonals de govern i coordinació, revisar els acords de coresponsabilitat (quan n'hi hagi) i els recursos addicionals assignats al centre, obtenir, en els termes que s'estableixin, la qualificació de centre de referència educativa per a les pràctiques de formació inicial del professorat, orientar la participació del professorat en activitats de formació permanent i d'actualització de les seves capacitats professionals i aportar criteris per valorar els projectes de direcció.

És imprescindible l'existència d'organismes públics professionals i independents que determinin, juntament amb la Inspecció Educativa, els models i protocols per dur a terme l'avaluació externa, que hauran de comptar amb l'opinió i la participació dels centres.

En aquest sentit, cal definir un marc d'indicadors comú enfocat al seguiment de les mesures en favor de l'autonomia del centres, així com un conjunt d'indicadors d'avaluació del sistema enfocats a l'èxit educatiu.

Per altra banda, es considera que l'avaluació d'un centre ha de ser un referent a tenir en compte en l'avaluació de l'exercici de la funció directiva i de l'exercici de la funció docent en el centre, i tenir efectes sobre la carrera professional docent.

Entre els factors que cal tenir en compte en l'avaluació de l'exercici de la funció directiva en els centres públics s'ha d'incloure necessàriament el resultat de l'avaluació del centre i de l'aplicació del seu projecte de direcció.



## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

CES (2009). *Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears*. Palma: Consell Econòmic i Social. <<http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST16ZI46964&id=46964>>.

OCDE (2013). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>>.

OECD (2014a). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje . Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talispublicacionessep2014.pdf?documentId=0901e72b81adaba0>>.

OECD (2014b). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Análisis secundario*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013secundario25junioweb.pdf?documentId=0901e72b819ead37>>.

Prats, E. (2014). *TALIS: Enquesta Internacional sobre Ensenyament i Aprenentatge*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. <<http://www.fbofill.cat/sites/default/files/PresentacioTALISCATEnricPratspdf.pdf>>.

Reynolds, D., Salom, K., De la Iglesia, B. i Rosselló, M. R. (2013). La aplicación del ISTOF para el estudio de la eficacia escolar y del docente. IRIE (2013). *Informes de recerca en educació*. Palma: Institut de Recerca i Innovació Educativa <<http://irie.uib.cat/files/reports/informe-1.pdf>>.