

**PROPOSTA DE CONDICIONS
DE QUALITAT
GENERALITZABLES A L'ESO**

Treball de Recerca
LLUCIÀ NÚÑEZ ALVAREZ
Assessorament de la recerca
CONXITA MAYOS

Curs escolar 2002-2003

AGRAÏMENTS

*Als professors i
alumnes dels instituts
que m'han donat
generosament la
informació i han
compartit amb mi les
seves reflexions.*

*Al personal dels centres
recursos de Mollet i
Granollers que m'han
ajudat a trobar les
eines.*

*A Pepita Corominas per
la seva atenció
permanent.*

*I especialment a
Contxita Mayos per la
seva habilitat
d'ensenyar-me, tot dient
que era ella qui
aprenia.*

ÍNDIX

<u>INTRODUCCIÓ</u>	<u>4</u>
<u>FACTORS DE QUALITAT IDENTIFICATS</u>	<u>8</u>
MILLORA COMPROVABLE DE LA FORMACIÓ DELS ALUMNES	10
INCREMENT DE L'EQUITAT EN PROCESSOS I RESULTATS	12
ATENCIÓ PERSONALITZADA PERMANENT	15
MILLORAR EL TREBALL DELS ALUMNES	19
ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES.	24
IMPULS PLANIFICAT I AVALUAT DES DE L'INTERIOR DEL CENTRE	26
ESTIL DE CENTRE	29
LIDERATGE DE L'EQUIP DIRECTIU	32
GESTIÓ AMB PRIORITATS EDUCATIVES	36
CLIMA DE CENTRE	39
SUPORT I VINCULACIÓ AMB L'ENTORN	43
CONDICIONAMENTS	46
CONDICIONAMENTS DERIVATS DEL MODEL ECONÒMIC-POLÍTIC-SOCIAL	46
CONDICIONAMENTS DERIVATS DE LA GESTIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU	49
Gestió de personal	50
La capacitat individual del professorat	52
Treball col·lectiu del professorat	54
Compensació de desigualtats	56
Reglamentació del funcionament dels centres	59

<u>RECERCA</u>	<u>64</u>
METODOLOGIA DE LA RECERCA	64
MOSTRA DE CENTRES	68
PROGRAMA DE TREBALL DE LA RECERCA	69
<u>APORTACIONS D'ALTRES ESTUDIS</u>	<u>73</u>
LA NOVA REALITAT EDUCATIVA	73
QUALITAT EDUCATIVA I PROCESSOS DE MILLORA	77
QUALITAT EDUCATIVA	77
PROCESSOS DE MILLORA	78
El moviment de les effectiveness schools	78
El moviment Millora de l'escola (School Improvement)	81
El moviment integrador de la millora de l'eficàcia escolar	82
El moviment de les escoles que aprenen	83
El moviment de la qualitat institucional	84
<u>CONNEXIONS</u>	<u>87</u>
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	<u>91</u>

***Les persones aprenen
quan fan generalitzacions a
partir de la seva pròpia
experiència.***

***I també quan reben dels altres
generalitzacions explicades.***

R.E.Stake

INTRODUCCIÓ

Presento en aquesta memòria el resultat del treball realitzat el curs 2002-2003 sobre factors de qualitat en centres públics d'ensenyament secundari a Catalunya.

He intentat identificar els factors que en els centres eficients contribueixen a produir resultats de qualitat. Els presentaré a tres nivells, com la representació d'un mapa a tres escales.

El primer nivell de representació que anomeno ENUNCIAT, és un títol que intenta sintetitzar la principal característica de cada factor. En un segon nivell, que anomeno ELEMENTS, integro els principals components que caracteritzen específicament cada factor. Aquests dos nivells donen una visió global de les característiques d'un centre públic de secundària eficient. La formulació de cada factor de manera concentrada vol aportar la informació en una unitat reduïda on quedin reflectides les principals característiques i els aspectes determinants. Aquests esquemes intenten recollir de manera sintètica allò fonamental sobre el qual una persona pot organitzar els elements determinants de la qualitat d'un centre educatiu en l'etapa d'ensenyament secundari obligatori. L'esquema pot ser útil també per visualitzar davant de cada situació el que està consolidat i el que cal revisar. Si bé és cert que aquestes aportacions sincrètiques permeten diferents interpretacions, també faciliten entendre la realitat ja que ofereixen un esquema simplificat on ubicar els elements i organitzar els pensaments. Un esquema que pot

ser únicament un punt de partida que cada agent anirà completant en la seva interrelació amb la realitat.

Per tant no s'ha de perdre de vista que el coneixement derivat d'aquest treball, i en concret d'aquest resum que ofereixo, s'ha de considerar com a un coneixement hipotètic. Vol ser una eina conceptual per interpretar la realitat que cada lector tingui al davant i des de la seva perspectiva (professor, directiu, tècnic, pare-mare, etc.) l'ajudi a apropar-se a la interpretació de la complexitat dels processos que es desenvolupen en els centres. He buscat significats generals però sempre tenint en compte que el coneixement que s'obtingui es solament en part transferible a altres realitats. Tenint en compte també que en les realitats educatives són canviants i que, a més dels fets, entren en lloc les representacions subjectives dels que intervenen.

Aquests primers nivells de resum de factors els he representat agrupats en figures per reforçar la idea d'interrelació. Es tracta d'una xarxa de factors que es condicionen entre ells i que es reforcen o limiten en una interrelació permanent. Conforme progressava en les fases del treball i amb les diferents entrevistes amb els participants per contrastar els resultats s'anava copsant més aquesta idea de interrelació de tots els factors. Els equips directius posaven constantment exemples de com l'avanç en un determinat factor influïa en els altres. Així per exemple, una bona atenció personalitzada milloraven els resultats i l'equitat. Amb la millora d'aquests dos factors es consolidava l'estil del centre i el suport de les famílies, amb això el compromís dels professors, etc. En tots els casos vull insistir en que es considera que tots els factors tenen una importància molt semblant, que no hi ha uns mes destacats que d'altres, no es poden fer prelacions. Els centres són organitzacions complexes i ecològicament molt relacionades i interconnectades. Com diu també Gento (2000) la qualitat està determinada pel conjunt dels elements concurrents d'una forma dinàmica i per això cal que s'ofereixi una concepció holística i sistèmica per quan que tots i cadascú dels components i elements que determinen la qualitat d'una institució educativa tenen un efecte sobre el conjunt de tal institució que actua. Es per això que funcionant com a un veritable sistema, que posseeix la seva pròpia unitat interna, en la mesura que un dels elements millora, o fins i tot es deteriora, el centre educatiu en el seu conjunt es reajustarà.

He elaborat aquest esquema amb les aportacions dels centres i he posat junt el que la majoria de centres considerava que havia d'anar junt. Insisteixo en que la proposta del mapa de factors integrats que faig està construïda a partir de les

informacions obtingudes en els centres, en diferents visites i revisions. Finalment he demanat a tots els centres si reconeixien que aquest era el seu plantejament global, és a dir, si era la guia que feien servir per arribar al seu nivell d'eficàcia. Els centres han contestat :

IES Lacetània

"El nostre institut se sent representat en el mapa de factors d'un IES que millora la seva eficàcia. Tots els factors esmentats estan presents de manera més o menys explícita en els nostres documents bàsics, en la nostra organització, en la nostra gestió i en el treball educatiu diari"

IES Marina

"He comentat amb l'equip el resultat explicitat amb la "guia de ruta" i creiem que engloba suficientment tots els factors que van estar comentant"

IES Ronda

"He passat l'estructura de factors a l'equip de gestió pedagògica (professorat amb tasques de coordinació) per tal d'analitzar-la i els ha semblat molt adequada , fins i tot algú al veure-ho va comentar : " però sí és el nostre centre!".

IES Josep Pla

Sí que reconec com a bo el plantejament global dels factors que tenim en compte per a poder tenir un centre amb un bon nivell de competència."

IES Reguissol

"Les conclusions han estat molt correctes".

IES Costa i Llobera

"Et volem manifestar el nostre acord amb el conjunt de factors que indiques"

IES Ramón Berenguer IV

"T'envio l'única reflexió que afegiria al teu document en l'apartat de cultura de centre: Assolir un "estil de centre" que es caracteritzi per uns objectius i unes maneres de fer compartides per tota la comunitat educativa i pel respecte a les normes que aquesta s'ha anat dotant al llarg del temps. Ens ha agradat molt el teu resum i l'utilitzarem com a referència a partir d'ara."

A partir d'aquesta confirmació he fet una DESCRIPCIÓ detallada en cada factor dels elements que el conformen, partint de la informació recollida dels centres. He optat en aquesta descripció per referir-me a les aportacions dels centres de manera genèrica citant únicament la font que m'ha proporcionat la informació. No faig referències específiques a cada centre. Aquestes aportacions dels centres estan obtingudes en diferents moments i en tot cas sempre en un mínim de dos moments diferenciats: primer abans de la formulació i després quan validava la formulació del conjunt de factors durant les entrevistes del tercer trimestre.

He de dir que no tots els factors estan consolidats al mateix nivell en tots els centres, ni desenvolupats de la mateixa manera. Però en tots els centres s'ha avançat de manera concreta.

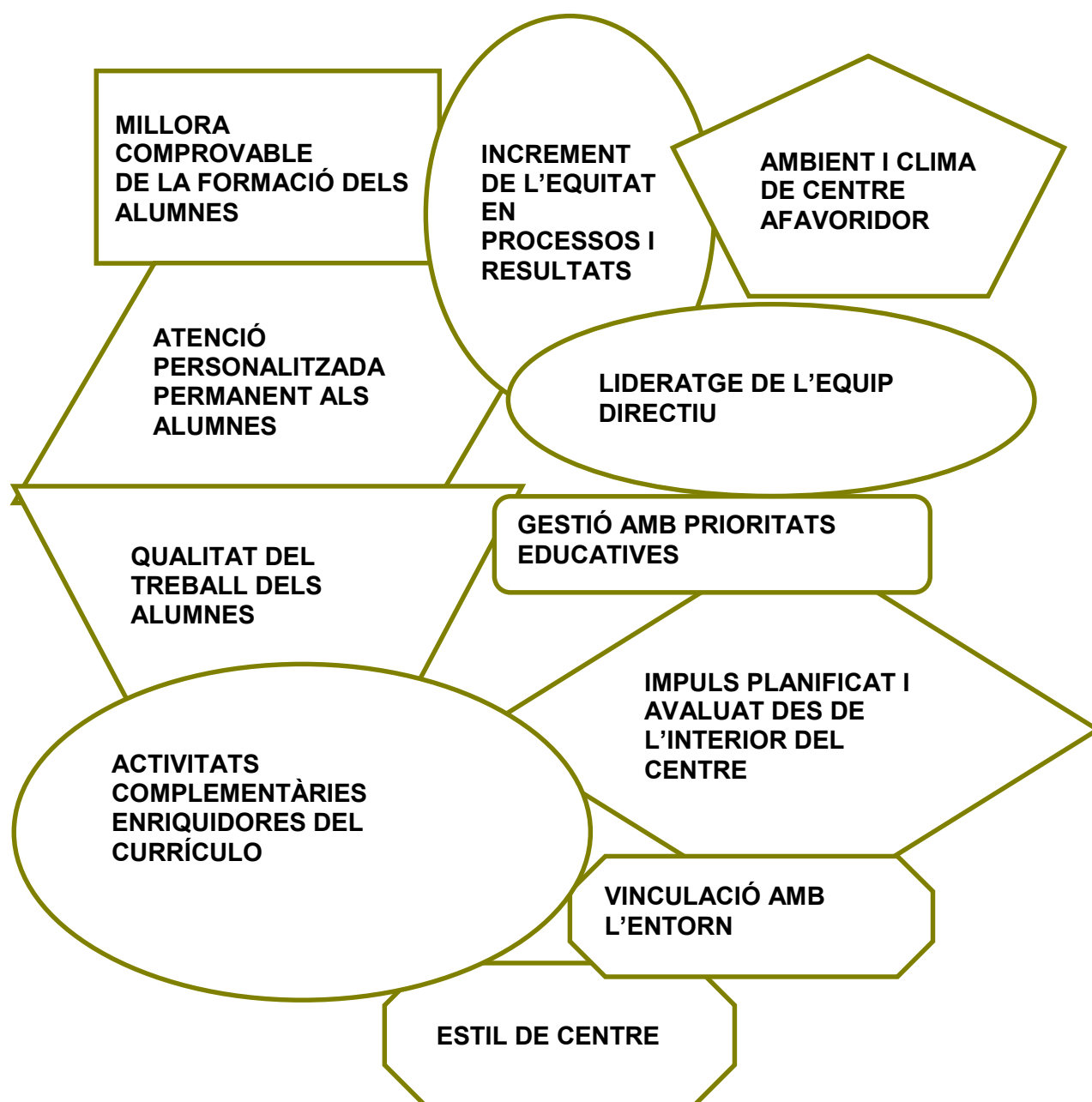
És difícil posar-se d'acord sobre què entenem per un “bon centre”, per un centre eficient, per un centre que millora la seva eficàcia, i en definitiva, per un centre de qualitat. La qualitat, per exemple, és un terme molt controvertit, ple de matisos teòrics i ideològics, fins i tot interessats. He partit de dues definicions del concepte de centre educatiu de qualitat. La primera la va formular Mortimore (1991) *“El centre de qualitat és aquell que promou el progrés dels seus alumnes en un ampli ventall de fites intel·lectuals, socials, morals i emocionals, tenint en compte el seu nivell socioeconòmic, el seu medi familiar i el seu aprenentatge previ. Un sistema escolar eficaç és el que maximitza la capacitat dels centres per assolir aquests resultats. El que suposa adoptar la noció de valor afegit en l'eficàcia escolar”*. La segona és més actual i més vinculada a la nostra realitat, és la definició que proposen Chevarria i Borrell (2002) *“La calidad en educación se orienta a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los estudiantes, consideradas tanto a nivel individual como colectivo, en relación a los procesos y resultados del aprendizaje”*. Les dues definicions, que tenen com a centre l'alumne, permeten emmarcar en principi els resultats que apporto. Normalment preferiré fer servir el concepte d'eficiència per aquesta connotació *d' aconseguir el màxim amb el mínim (o amb el màxim de limitacions)*.

Finalment indicar que aquests factors intenten ajudar a les persones que intervenen en els centres a comprendre la realitat i canviar-la. El primer pas en aquesta tasca serà tenir clar què volem, a on volem anar. Pot semblar evident, però després de fer aquesta recerca considero que és una de les grans mancances en els centres educatius. Després és tractarà de posar en marxa les estratègies adequades i comptar amb els recursos materials i humans per portar-los a la pràctica en un context determinat. També aquí hi ha una gran mancança que ja no sempre depèn dels centres. Encara que els centres poden fer molt, com està demostrat. Però crec que s'han de destacar també els elements externs, les limitacions, que condicionen l'aplicació dels factors del qualitat actualment en els centres públics. En referiré a aquests condicionaments després de descriure el tercer nivell dels factors.

FACTORS DE QUALITAT IDENTIFICATS

ENUNCIAT

dels factors integrats que caracteritzen els centres públics de la mostra que fan una educació secundària obligatòria eficient :



ELEMENTS

dels factors integrats que caracteritzen els centres públics de la mostra que fan una educació secundària obligatòria eficient :

RESULTATS

Incrementar progressivament el percentatge d'alumnes que obtenen el graduat en educació secundària assolint les finalitats de l'ESO i el **d'alumnes que milloren els resultats** en l'assoliment de competències bàsiques.

Aconseguir també, en un treball integrat en el centre, que progressin de manera important els alumnes amb dificultats de tot tipus, ja que en el centre interessa molt **l'equitat** en els resultats.

PROCESSOS

Assegurar que tots els alumnes rebin una **atenció personalitzada continuada**, tant pel que fa a l'orientació en els aspectes acadèmics com en els personals, que els facilita, entre altres coses, una bona integració social durant i quan finalitzin l'escolaritat.

Tenir un **equip directiu** estable, compromès i cohesionat, que lidera el centre i que aconsegueix la participació del professorat, dels alumnes i de les famílies.

Portar a terme una acció de millora planificada, continuada, avaluada, amb innovacions i **impulsada des de l'interior** del centre amb vinculacions permanents amb altres centres, especialment amb els de primària d'on provenen els seus alumnes, i també amb altres institucions.

Millorar progressivament el treball dels alumnes amb un enfocament més formatiu i amb una **metodologia** que aprofiti més el temps per aprendre, que faci les classes més interessants pels alumnes, que faci servir més les noves tecnologies de la informació i la comunicació i els alumnes participin i interactuïn més.

Organitzar la gestió prioritzant la millora dels processos d'ensenyament aprenentatge i l'obtenció de **resultats pràctics de la coordinació pedagògica** dels equips docents.

Organitzar **activitats complementàries** i extraescolars que generen aprenentatge en les quals participen molts alumnes i bastants professors.

Mantenir un **ambient afavoridor i un bon clima de relacions** entre els alumnes i entre l'alumnat i els professors amb un avanç en la prevenció i la gestió dels conflictes i en una reducció de l'absentisme de l'alumnat i del professorat.

CONTEXTOS

Comptar amb la **confiança de les famílies** i el suport d'altres membres de la comunitat

Tenir un **estil de centre** que orienta el treball educatiu de tots, que facilita la coordinació i la coherència de les actuacions i incentiva l'aprenentatge permanent del professorat.

DESCRIPCIÓ

dels factors integrats que caracteritzen els centres públics de la mostra que fan una educació secundària obligatòria eficient:

Millora comprovable de la formació dels alumnes

Incrementar progressivament el percentatge d'alumnes que obtenen el graduat en ensenyament secundari assolint les finalitats de l'ESO i el d'alumnes que *milloren els resultats* en l'assoliment de competències bàsiques.

Incrementar progressivament el percentatge d'alumnes que obtenen el graduat .- Des d'un primer moment tots els centres van considerar que calia tenir en compte resultats dels alumnes i que s'havia de fer a partir de dades objectives de fàcil disponibilitat. No es podrà considerar que es treballa bé sense ser conscients i valorar aquests resultats. Una vegada coneguts aquests resultats es podia fer evident que el treball del centre afavoreix una millora progressiva en els resultats dels alumnes. Es va descartar que l'increment havia de ser "cada curs" ja que els centres consideren que no sempre es pot assegurar l'increment curs rera curs pel fet que depèn molt del grup d'alumnes, la seva formació prèvia a primària i les dinàmiques creades durant els anys de l'escolarització a l'institut. Per això s'ha considerat que és millor referir-se a increment progressiu del percentatge que permeti un anàlisi més a llarg termini, quatre anys per exemple, i que pugui permetre explicar un descens d'un any concret sense afectar a la tendència general. Els centres de secundària consideren que no poden ser els únics responsables de tot el bagatge de l'alumne ja que han fet la primària en un centre diferent. En realitat proposen utilitzar dades que permetin conèixer el valor afegit del centre de secundària.

Obtenció del graduat en ensenyament secundari, assolint les finalitats de l'ESO.- Un dels referents més clars és l'increment progressiu en el percentatge d'alumnes que obtenen el graduat en ensenyament secundari. Es destaca que els resultats comparatius

d'altres centres del mateix àmbit socioeconòmic no poden ser en aquest cas un referent ja que es considera que cada centre ha fet servir els seus propis criteris en relació als continguts i a la seva avaluació. Per això s'ha afegit que la fiabilitat ha de venir donada per la indicació de l'assoliment de les finalitats de l'ESO. Malgrat aquesta concreció alguns centres consideren que s'haurien de tenir en compte també altres referents objectius com és el cas de l'evolució dels alumnes escolaritzats en el primer curs de l'ESO. En aquest sentit proposen partir del nivell que portaven i comprovar al final el "valor afegit que ha aportat el centre". Així es considera que caldria utilitzar dades sobre quants alumnes havien arribat amb un assoliment adequat dels objectius de primària i finalment han obtingut el graduat en ensenyament secundari. I contràriament, quants alumnes es van incorporar a l'institut amb un inadequat assoliment dels objectius de primària i no van obtenir al final de l'escolaritat el graduat en ensenyament secundari. També hi ha centres que consideren que, degut a les circumstàncies socials dels seus alumnes, estan en inferioritat de condicions respecte al del currículum oficial, i per tant, la valoració dels resultats dels alumnes no s'haurien de limitar exclusivament a l'obtenció del graduat en ensenyament secundari. Argumenten que un centre pot tenir el que s'anomena "fracàs escolar", tenint en compte únicament el nombre de graduats, però que un altre tipus d'anàlisi indiqui que no tenen un "fracàs educatiu" si es comprova que la majoria dels seus alumnes s'integren socialment, i fins i tot tornen més tard a estudiar per obtenir amb més temps el graduat. Un dels centres de referència considera que un indicador molt interessant és partir dels resultats del final de la primària. Saber què ha passat amb tots els alumnes que havien obtingut NM o PA al final de la primària. Saber si han progressat i han passat a superar l'etapa.

Incrementar el percentatge d'alumnes que *milloren els resultats en l'assoliment de competències bàsiques*.- Es pensa que a més de l'increment de graduats i a més de complementar-lo amb el "valor afegit" del centre, cal tenir en compte l'assoliment de les competències bàsiques, per part de tots els alumnes. Les proves de competències bàsiques elaborades per la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa són els referents més adequats per fer aquesta

comprovació ja que són proves contrastades i que han estat valorades pel col·lectiu de professors com a adequades per aquesta finalitat. Són dades de les que el centre disposa i cal aprofitar-les ja que a més són proves que poden estimular a fer canvis en l'enfocament d'un treball més competencial a les aules. Poden ser un dels elements més fiables per comprovar l'evolució del centre en l'assoliment de millors resultats per part dels alumnes i també del treball professional dels professors. En tot cas s'han de tenir en compte per intervenir en els cursos previs al pas de la prova, primer i segon, però també per incidir més individualment amb cada alumne en els següents cursos. Alguns dels centres destaquen la necessitat de valorar els resultats globals d'aquestes proves tenint en compte el nombre d'alumnes que s'incorporen al centre, especialment d'altres països, una vegada començada l'escolaritat.

Increment de l'equitat en processos i resultats

Aconseguir també, en un treball integrat en el centre, que progressin de manera important els alumnes amb dificultats de tots tipus, ja que en el centre interessa molt *l'equitat en els resultats*.

Aconseguir també equitat .- També es va subratllar des d'un primer moment en els centres per destacar que és tracta d'una atenció especial la que s'ha de dedicar a l'equitat. Que no s'aconsegueix avançar en aquest terreny sense una disponibilitat i una planificació adequades i sense un esforç especial i intencionat. Es una forma de plantejar un combat a la inèrcia de la dinàmica d'alguns centres que porten a la millora dels alumnes que no presenten dificultats i es marginen els que es resisteixen. Els centres fan un esforç important de dedicació de recursos i una lluita important per obtenir resultats. A més s'utilitza l'adverbi per "diferenciar-se" davant de determinats professors o centres que presumeixen d'obtenir uns alumnes amb nivell alts en qualificacions en proves de selectivitat, per exemple i van deixant pel camí a molts altres alumnes. És com a una reivindicació especial per

cridar l'atenció sobre la necessitat d'atendre a aquests alumnes. No n'hi ha prou en tenir clar el principi, cal també consolidar els mecanismes necessaris. En aquest sentit un dels centres destaca que per aconseguir una bona ajuda als alumnes amb més dificultats és important disposar d'un protocol d'actuacions descrites amb el màxim detall per tal de facilitar les pràctiques, un manual pràctic per abordar tècnicament l'atenció als alumnes respectant els principis. A partir de les orientacions concretes els professors ja poden posar en marxa les accions d'ajuda als alumnes. Es tracta d'un coneixement de l'alumne i unes tècniques específiques i coordinades. Aquest protocol de centre també assegura uns tècniques d'organització i actuació que han estat provades i han donat resultat. No es pot deixar a cada professor la iniciativa i que comenci de zero, s'ha de partir de l'experiència del centre en aquest tema i també en la coordinació que estarà facilitada per aquests protocols.

En un treball de diversitat integrat en el centre.- Un centre pot tenir un equip de professors competents que es responsabilitzin d'un grup d'alumnes amb dificultats i acabin obtenint molts bons resultats. Però no es tracta d'això simplement. Aquesta no és una solució totalment satisfactòria. El que cal és integrar el treball que es fa amb aquests alumnes amb el que es fa en tot el centre. Han de participar d'alguna manera tots els professors en donar ajut a aquests alumnes i ha d'haver relació amb la resta d'alumnes i també compartir activitats. Es posa èmfasi en que a més de resultats individuals s'ha de tenir en compte que es faci amb un procés integrat amb la resta d'actuacions de l'institut. L'atenció als alumnes amb necessitats educatives no pot ser com una secció independent aïllada i dedicada l'atenció dels alumnes amb dificultats. Els alumnes que han arribat a quart d'ESO sense expectatives d'obtenir el graduat escolar afirmen que van prendre en un moment la decisió de no preocupar-se més per aprofitar els estudis. Reconeixen que ha existit un element extern que els ha portat a aquesta decisió. En molts casos han estat els professors: era necessari que tinguessin una mica més de paciència i no l'han tingut. Cert que ells també es senten responsables d'haver portat la situació massa lluny. Aquests alumnes consideren que, encara que és molt important que es facin grups on tots entenguin què explica el professor, també és molt

important que no els deixin en “vies mortes”, en grups on senten que els han marginat per no molestar. on van a parar tots els problemes i on es nota que els professors estan desitjant acabar l'hora de tortura d'aguantar-los. Volen deixar clar aquests alumnes que el professor que els exigeix és un professor que no els exclou i que el professor que passa d'ells és el que els margina. Els alumnes opinen que l'element essencial és “*que els professors no deixin de confiar mai en tu*”, és a dir, “*que ningú llenci la tovallola amb tu*”.

Que progressin de manera comprovable els alumnes amb dificultats de tots tipus.- Es parteix de la idea que cada vegada hi ha més diversitat de dificultats en els alumnes. Per una banda les derivades de dèficits físics, psíquics i sensorials. I per l'altra banda les derivades de situacions socio-econòmiques-culturals desfavorides. A vegades totes dues juntes. I fins i tot a aquesta combinació s'hi afegeix l'actitud dels alumnes i de les seves famílies amb la intransigència d'alguns professors. Total que es tracta d'una tasca difícil la de fer progressar a tots els alumnes el més possible i que això sigui comprovable. Però els responsables d'aquests centres consideren que han d'intentar ajudar a tots independentment de la predisposició que mostrin a ser ajudats i les seves dificultats de partida.

En tot cas l'avanç en la pràctica d'aquests principi és encara limitada. La majoria de centres organitza sistemes de reforç en agrupaments específics amb programes concrets que són periòdicament revisats. En aquests agrupaments s'implica a bastants professors. Els centres són conscients de la necessitat d'un enfocament millor i tenen interès, en algun cas en el programes d'acceleració que encara són excepcionals. Un institut de la mostra ofereix alguns recursos addicionals fora d'hora lectiva per alumnes amb retard. Per exemple una tarda a la setmana alumnes voluntaris ajuden als que tenen més deficiències i es fan ajudes especials fora de l'horari lectiu general als alumnes que s'incorporen i tenen problemes de llengua.

En el centre interessa molt l'equitat en els resultats.- Es destaca constantment que no es tracta d'igualar, de baixar el ritme de treball dels que poden tirar més per dedicar-se als que tenen dificultats. L'equitat s'entén en el sentit de millorar el resultat de tots els alumnes,

donant oportunitat als alumnes que “poden tirar més”. Els centres també fan referència a que l’equitat no únicament es concreta en els resultats. Cal tenir molt en compte els processos i també ha d’haver equitat en l’organització dels recursos.

Hi ha un aspecte que alguns centres de la mostra destaquen de manera especial: la necessitat d’enfocar l’objectiu de l’equitat com a un plantejament tècnic, no ideològic. L’objectiu de salvar a tots els alumnes és un repte professional per ajudar a obtenir un millor rendiment del centre educatiu. També és un facilitador de la feina. Tots els alumnes han d’aconseguir èxit escolar ja que el professorat del centre és conscient que un alumne que funciona també és un problema menys. L’alumne que no salves, el que no troba el camí, es converteix en una dificultat en el centre. Els alumnes que aprofiten el temps no donen tants problemes. Hi ha dos elements claus per atendre aquesta situació: enfocament tècnic i mesures d’acceleració. Es destaca que és convenient fugir de plantejar l’ajut als alumnes amb dificultats com a una qüestió ideològica, ja que hi ha una gran diversitat ideològica en el professorat. S’ha de plantejar com a una mesura tècnica. Els professors tenen el deure professional d’atendre, d’ensenyar als alumnes que tenen dificultats. Aquests és el seu deure i a més els facilita la feina. Es doncs també una qüestió d’eficàcia. A més de la justificació tècnica es requereixen mesures concretes per ajudar als alumnes amb més retard. Amb un intent d’acceleració dels alumnes que tenen més dificultats per apropar-los als nivells ordinaris.

Atenció personalitzada permanent

Assegurar que tots els alumnes rebin una atenció personalitzada continuada, tant pel que fa a l’orientació en als aspectes acadèmics com en els personals que els facilita, entre d’altres coses, una bona integració social quan finalitzin l’escolaritat.

Assegurar que tots els alumnes rebin una atenció personalitzada continuada.- En alguns centres és considera un dels factors més determinants en la qualitat del centre i per això l'han prioritzat en la dedicació i dels esforços. L'atenció personalitzada ha de significar en la pràctica que cada alumne en particular, amb les seves circumstàncies i característiques, sigui una persona singular a la que s'ha d'ajudar en el seu pas per l'institut. Es considera que s'ha d'ajudar a l'alumne durant tota la seva escolarització, en tots els moments, no en els programats per l'organització del centre de manera formal. Els centres de la mostra es preocupen dels alumnes abans d'escolaritzar-los analitzant amb detall la informació que prové del centre anterior: fent entrevistes conjuntes amb centres de primària i també amb les famílies i el propi alumne abans d'escolaritzar-se. Després es fa una atenció continua durant l'escolaritat amb tutories que tenen una importància rellevant en la planificació i organització de centre. Tutories que incideixen i ajuden efectivament als alumnes. En molts centres de la mostra a més es sobrepassa l'etapa d'escolarització obligatòria i es fan seguiments posteriors sobre cada alumne per saber la trajectòria i oferir-li ajuda o assessorament.

En tots els centres l'atenció personal i la preocupació per l'alumne en concret va més enllà de la tasca de tutoria i que té una prioritat d'organització en aquests centres. La modalitat de concreció pot tenir diverses formes: es fa en alguns centres l'adjudicació d'un tutor amb experiència que treballi amb professors nous, es fa la tutoria compartida, es prioritza el temps que es dona als tutors, etc. També en alguns centres es fa l'assignació de dos tutors per grup d'alumnes, es fa un programa de tutoria setmanal i es realitza una reunió setmanal de tutors de nivell que assegura el màxim seguiment de cada alumne. Els centres concreten les mesures pràctiques en un pla tutorial que té per objectiu ordenar i donar coherència als continguts i estratègies de l'orientació tutorial dels cursos, cicles i etapes.

La tutoria és una part important en aquest factor de l'atenció personalitzada, però no ho és exclusivament. De fet es tracta més d'un estil de centre en el qual cada alumne és una persona singular a la que tots estan per ajudar obtenir la màxima formació. En un centre es

considera que aquesta atenció personalitzada és prioritària i destaquen que la singularització de l'atenció als alumnes ha de ser en cada activitat, no reduir-la al camp de la tutoria. Ha de presidir les intencions del professorat en les activitats d'aula i també en totes les activitats complementàries i extraescolars que organitza el centre. En un dels centres es vetlla molt la incorporació d'alumnes i s'ha organitzat un sistema d'alumnes que fan de guia i que ajuden als nous alumnes a incorporar-se a la dinàmica del centre

Aconseguir l'orientació en als aspectes acadèmics i en els personals.- La tutoria és sens dubte el principal recurs per desenvolupar aquest factor però tenint molt en compte la necessitat de fer una bona planificació del treball i tenir unes actuacions eficients. No es tracta simplement d'actitud favorable. És molt interessant l'experiència de la tutoria d'un dels centres en pretendre que cada alumne es senti acollit i reforçat. L'atenció personalitzada que es deriva d'aquest principi, requereix un saber fer i un rigor professional. Per tal que l'atenció personalitzada no es quedi en una intenció, un dels centres assegura un bon seguiment individualitzat ajudat per unes carpetes que passen de professor a professor amb el curs i que recullen els aspectes més importants de l'evolució dels alumnes. Els alumnes reconeixen en tots aquests centres de la mostra que és un dels aspectes que poden dir que està força assegurat ja que els professors estan pendents d'ells, tant en els temes dels estudis com quan tenen un altre problema.

Aquests centres posen de manifest que l'atenció s'ha de fer en el camp acadèmic i en el personal. En el camp dels estudis la freqüent avaluació de l'evolució de l'alumne, el model d'avaluació formativa és realment una eina molt útil per saber objectivament com va evolucionant l'alumne. No es tracta de tenir una posició teòricament propera a l'alumne. Cal demostrar i assegurar un coneixement eficient per poder ajudar de manera evident. En el tema de l'ajuda personal els alumnes d'un institut diuen que els professors "t'ajuden a ser responsable, a tenir criteri, a formar-te com a persona"

Teoria i pràctica. Saber on vas i posar els mitjans és considerat com a element determinant i així es constata en un institut es comença

amb una entrevista llarga entre el tutor, l'alumne i la família previ a la matriculació. *Hi ha qüestionaris molt complets que ajuden a portar a la pràctica les intencions*, diu un professor. Quan he parlat amb alumnes que es podria dir “han fracassat”, que fan quart repetint, amb poques perspectives d'obtenir el graduat, insisteixen que la qualitat d'un institut està en que els “*professors confien en els alumnes, que sempre siguis important per ells, que t'ajudin a millorar*” “*que no te ignorin*”. És especialment interessant tenir en compte com els alumnes donen una rellevància molt gran al control del treball que ells realitzen. Així afirmen que es nota molt l'interès del professor quan estan a sobre en la millora del treballs que realitzen. No s'expliquen que un professor posi feina i a llavors no s'interessi de corregir el que l'alumne ha fet de manera personal. Valoren aquest aspecte i el consideren com a una contradicció gran entre el que molts professors diuen i els professors fan.

Facilitar a tots els alumnes una bona integració social durant i quan finalitzin l'escolaritat.- Es destaca de manera especial el tema de la integració en diferents vessants. En primer lloc fa referència a la integració de tots els alumnes independentment de seves condicions socials quan s'incorporen a l'escolaritat i durant aquesta. La integració es planteja amb un significat d'assegurar la incorporació de la manera més normalitzada en la ubicació que tingui en cada moment l'alumne: dins el centre, quan surti del centre. En aquest sentit els centres planifiquen actuacions amb un pla d'acollida, estableixen criteris i fan un seguiment per corregir el que convingui amb la finalitat d'aconseguir una bona integració acadèmica i social. I també els centres és plantegen interessar-se per l'alumne al finalitzar l'escolarització. Per tant l'atenció personalitzada agafa també sentit amb la finalitat d'obtenir uns resultats en la incorporació de l'alumne a la vida social a continuació de l'escolarització.

El tema de “l'impacte de l'educació”, en el sentit de la satisfacció i la repercussió que té l'educació quan el subjectes han abandonat la institució escolar, és molt clara en un dels IES de la mostra. Es considera que és una de les finalitats claus de l'educació i per tant el centre ha d'assegurar-se d'aquesta integració social malgrat pugi semblar un tema que no correspongui al centre. Però en aquest centre

s'insisteix en que la prova de foc de si s'han fet bé les coses està també més a llarg termini. *Si l'alumne t'ha preocupat, si el centre ha estat pendent d'ell, pot ser que no s'obtinguin resultats immediats, però s'han d'aconseguir passat el temps. Es poden comprovar casos d'alumnes que han tornat a reiniciar els estudis, alumnes que ara tenen una bona integració social malgrat no hagin continuat els estudis.* L'objectiu del centre és que tots els alumnes siguin ciutadans integrats. *Es fan moltes activitats curriculars vinculades a temes de la ciutat (medi ambient, història, radio...) en les quals l'alumne participa molt i se sent protagonista.* Hi ha preocupació per l'èxit social de cada alumne i es fan moltes activitats vinculades a l'entorn: història, medi ambient, radio.

Millorar el treball dels alumnes

Millorar progressivament el treball dels alumnes amb un enfocament més formatiu i amb una metodologia que aprofiti més el temps per aprendre, que faci les classes més interessants pels alumnes, que faci servir més les noves tecnologies de la informació i la comunicació i els alumnes participen i interactuïn més.

Millora progressiva del treball del alumnes.- En els centres de la mostra es considera que és un tema clau però al mateix temps es reconeix que resulta molt difícil incidir-hi. Es difícil avançar degut a les característiques de l'organització del professorat, pel reglament que regeix els centres públics i també per la manca d'estratègies eficients que serveixin per consolidar avanços. En alguns centres fins i tot es té la sensació d'haver perdut força darrerament en aquest tema. Es van intentar en el seu moment acords sobre el currículum però no s'ha sabut

mantenir el ritme. Manquen també instruments per comprovar com s'incideix a l'aula en el cas concret de cada professor.

Altres estudis en el mateix context de Catalunya també confirmen aquesta realitat. Concretament l'estudi "*Una canya o un pal?*" que recull l'opinió exhaustiva d'alumnes evidencia el caràcter fortament transmissiu de les maneres d'ensenyar. Continua predominant l'acumulació d'informació i la memorització, ja sigui a partir d'explicacions del professor o dels llibres de text.

Malgrat aquestes dificultats, continua sent un repte en les fites de qualitat del centre. Es considera un tema de fons, que ha d'afrontar tranquil·lament el centre, al seu ritme. Es reconeix, però, que no és tenen coneixements de com impulsar-lo. S'ha de vèncer a més la resistència d'alguns professors a un nou enfocament, el paper tancat de molts dels departaments i el seu enfocament de l'atenció a la diversitat, etc. Fins i tot els llibres de text van avançar en un determinat moment i han retrocedit en aquest avanç en les últimes edicions. En un primer moment optaven en alguns casos per introduir activitats diversificades, més motivadores, de treball col·lectiu, etc. Posteriorment les editorials s'han decantat per un model tradicional cosa que facilita millor la classe discursiva i uniforme. Les editorials elaboren els llibres que demanen els professors i que volen fer un determinat tipus de treball a l'aula, segons s'interpreta des d'aquests centres.

La majoria de centres de la mostra posen en evidència que és necessari entrar en aquest tema ja que és fonamental per fer una oferta de qualitat. Però que hi ha moltes dificultats. Reconeixen que les intervencions en aquest tema són generalment amb estratègies indirectes. No es planteja directament als professors que han de fer un canvi en la manera de treballar a l'aula. També insisteixen els centres que aquesta millora del treball pedagògic s'ha d'ampliar a tot el treball que realitzen els alumnes. No exclusivament a l'aula, ha de fer-se en tot el treball de l'alumne, sense excloure activitats extraescolars i complementàries. Per suposat que s'ha de fer especialment a l'aula, al ser el nucli on es desenvolupa, o partir de la qual es genera, la major part de l'acció educativa dels centres. A més és el lloc força tancat on

s'ha entrat menys, on els alumnes tenen molt clar quan diuen amb tota contundència “*cada professor és un món*”.

En tot cas hi ha centres que han progressat més i han aconseguit consolidar maneres de fer amb certa incidència: el currículum desenvolupat de manera força detallada i accessible amb noves tecnologies, divulgació de noves maneres de fer a través de l'organització de les guàrdies, col·laboració de dos professors a l'aula, la selecció de llibres de text i l'elaboració de materials complementaris a proposta del departament.

Fer un enfocament més formatiu i amb una nova metodologia.- Hi ha consciència en aquests centres de la necessitat d'avançar cap aquestes dues vessants de manera paral·lela per donar resposta a les necessitats que ha de cobrir l'educació: nou contingut i nova forma. Per una banda cal que el currículum tingui en compte aspectes formatius de l'alumne en *totes les dimensions de la persona*.

Es considera evident que s'ha d'anar progressant en un canvi que suposi que *el professor programi les classes pensant més en el què han de fer els alumnes i no tant en el que ha de fer el professor*. S'han d'emprar un ampli ventall de mètodes i recursos que arribin al major nombre possible d'alumnes. S'ha de tenir en compte allò que és essencial en les matèries, tenir en compte les diferències dels alumnes, lligar ensenyament i avaluació.

Un dels IES destaca que és molt rellevant aquest aspecte i un bon treball de selecció de l'equip docent i de reunions pot assegurar alguna incidència en aquest camp. Es destaca la importància del treball coordinat dels equips docents per millorar el contingut i la metodologia del treball dels alumnes. Un altre IES destaca que cal tenir una bona explicitació del currículum a partir d'uns criteris generals que es compleixen en tots els àmbits. Es tracta d'ajudar a l'èxit de cada alumne i també organitzar estratègies per incidir en una millora del treball de l'aula.

També consideren alguns centres que per incidir s'ha de partir d'una documentació explicitada en un projecte curricular i un reglament

de règim interior actius i detallats. Un dels centres ha fet un treball en profunditat de desenvolupament del currículum en cada àrea especificant els objectius, els continguts, la metodologia i l'avaluació. La planificació detallada d'aquest currículum s'ha convertit en un element viu en el treball dels Departaments didàctics. Es lliura a cada professor que arriba nou (això reforça la cultura de centre) i els professors registren en els seus documents el seguiment de l'aplicació. D'aquesta manera s'assegura el compliment del treball planificat i la cohesió en la pràctica. S'evita que es quedi en un document inactiu i que els professors es desmotivin a l'hora de realitzar reunions de treball per unificar criteris d'actuació. També es passa coneixement als alumnes que d'aquesta manera s'impliquen i en certa manera comprometen l'aplicació. Aquest currículum planificat i el seu seguiment és un element de treball en les reunions d'equips docents.

Aprofitar més el temps d'aprendre.- En els centres hi ha cada vegada més incidència en aquest tema d'aprofitament del temps d'aprenentatge. S'asseguren les condicions normals: assistència d'alumnes i professors, puntualitat del professor per arribar a l'aula i també dels alumnes d'entrar. Es refereixen els centres en aquest nivell a l'esforç organitzatiu que fan per aprofitar de manera formal el temps en el sentit d'incidir en la puntualitat al començar l'activitat, que es tinguin les condicions materials, evitar desplaçaments innecessaris.

Un segon nivell es refereix al clima de l'aula. A la necessitat que cada professor assegurí unes condicions mínimes per facilitar el treball de tots els que estan a l'aula. Es considera que sense aquesta condició no es pot dir que es pugui aprofitar el temps per aprendre.

Un tercer nivell es el de la necessitat d'organitzar el treball de l'aula per tal que els alumnes obtinguin resultats de la manera de treballar. Si el professor prepara la classe per organitzar allò que han de fer els alumnes i adaptar millor les activitats que proposa, els alumnes aprofitaran sens dubte més el temps per aprendre. Que tots els alumnes de l'aula facin tasques útils pel seu aprenentatge, aquest és l'objectiu.

Fer les classes més interessants pels alumnes Els alumnes són els primers en destacar la importància d'aquest element. Els

professors i altres membres de l'equip directiu en general no consideren tant determinant aquest apartat per definir el factor d'eficàcia del centre, ja que consideren que l'aprenentatge també és un esforç i no necessàriament ha de ser sempre interessant a tots els alumnes. En un principi es va formular com a "més motivadores", en lloc d'interessants. Els alumnes entrevistats consideren que no han de ser necessàriament motivadores, que fins i tot és impossible que siguin motivadores algunes matèries ja que les fan per obligació. Però si que entenen que poden ser interessants per la manera d'explicar les coses, pel fet que s'aprenen coses, etc. Aquí posaven molts exemples de com una classe no és interessant i en algun cas van calcular que el nombre de classes en les que no s'aprenien, que és perdria totalment el temps, podria significar molt temps al llarg de l'escolarització. Per tant els alumnes necessiten aprofitar el temps i les classes interessants les relacionen amb l'aprenentatge i que això pot significar o no motivació. Els alumnes diuen que una classe que funcioni bé significa: no perdre el temps, treballar coses interessants, que hi hagi respecte entre els companys i també per part del professor i que t'aclareixen el que no entenguis.

Fan servir més les noves tecnologies de la informació i la comunicació.- S'ha millorat molt en tots els centres. Els centres justifiquen la necessitat d'integrar les noves tecnologies en totes les activitats del currículum dels alumnes i no únicament com a un enriquiment del currículum, també com a metodologia facilitadora de l'atenció individualitzada. L'objectiu és l'aplicació de les TIC en desenvolupament habitual de les diferents matèries. El fet és que els alumnes dels centres de la mostra fan servir les noves tecnologies de manera completa i freqüent. Especialment el cas d'un institut de la mostra s'ha arribat on s'han convertit en un element integrat en tots els aspectes del centre: els alumnes disposen d'una concreció del currículum i a més s'utilitzen pel treball ordinari amb propostes que organitzen els professors. Els alumnes d'aquest centre diuen: *Els sistemes d'avaluació són bons ja que ens informen dels que ens demanaran (per internet) i el sistema de correcció és just. Les noves tecnologies s'utilitzen molt en aquest centre: tenim els currículums penjats, enviem els exercicis per internet, baixem activitats, utilitzem el "canó" per exposicions, tenim 20 Megas per alumne, etc.*

Els alumnes participen i interactuen més.- La participació com a element imprescindible en una formació completa de l'alumne. La incorporació de metodologies interactives més basades en l'activitat de l'alumne que en l'exposició de continguts per part del professorat: treball per projectes, aprenentatge basat en problemes, estudi de casos, etc.

Els alumnes en les seves entrevistes destaquen la importància de la participació per aprendre i també per formar-se millor com a ciutadans. Els alumnes diuen que venen a l'institut per aprendre i *“també per formar-nos com a persones”* i per això necessiten participar. Consideren que han d'opinar i que han de tenir unes classes més vives. Posen alguns exemples de professors que en les diferents àrees organitzen les classes de manera diferent: els deixen participar, compten amb la seva opinió, proposen treballs en grup i *el resultat és que s'aprèn més i millor*, destaquen els alumnes. Pensen els alumnes que encara passa en pocs casos i que cal que sigui més general. La participació dels alumnes està molt més consolidada com a “delegats de curs” que en la metodologia d'aula.

Activitats Complementàries.

Organitzar activitats complementàries i extraescolars que generin aprenentatge en les quals participin la majoria d' alumnes i bastants professors.-

Organitzar activitats complementàries i extraescolars que generin aprenentatge.- Es refereixen a totes les activitats que s'organitzen des del centre adreçades als alumnes i que no es desenvolupen a l'aula. Els alumnes són els primers en destacar la importància de l'oferta d'activitats complementàries i extraescolars. Els professors en general no les consideren tan rellevants com les consideren els alumnes. Pels alumnes les activitats complementàries són activitats que enriqueixen el currículum ordinari, que és més tancat i

que està molt condicionat pel llibre de text. Faciliten una millora notable en la formació social. Es destaca per part dels professors que aquestes han de generar aprenentatge per diferenciar-les d'aquelles activitats que són exclusivament lúdiques i que no tindrien tanta incidència en la formació. Els alumnes però continuen considerant que són igualment importants les activitats que es consideren exclusivament lúdiques i que, si bé és cert que es perd temps del que els professors diuen "educatiu", també és cert que algunes de les activitats que es realitzen a l'aula tampoc serveixen per aprendre i ni tant sols per relacionar-se amb els altres amb una certa normalitat. Les activitats complementàries i extraescolars faciliten el coneixement dels altres i d'un mateix. Les activitats extraescolars afavoreixen la millor inserció en la vida local, estimulen la participació i la creativitat de l'alumne en el seu entorn més immediat social i cultural.

Alguns centres ofereixen la possibilitat de realitzar activitats extraescolars alguns dies fixos a la setmana i a més tenen organitzats equips estables de diferents esports, redacció de revistes, manteniment en alguns casos de la pàgina Web. També cada trimestre fan sortides a concerts, teatres, museus, conferències, exposicions o cinema.

Pel fet que alguns instituts manifesten que *"volem que els alumnes visquin el centre com quelcom propi també després de les classes"* fan un treball molt ric de currículum extern. Organitzen activitats i projectes extraescolars de fort contingut curricular: acció solidària amb el Sahara, concursos de pintura lligats al batxillerat artístic, medi ambient- comissió de sostenibilitat- educació emocional, sexual, olimpíada ibera, programes de radio que contribueixen a crear un clima estimulante d'inquietud per noves àrees de saber, de recerca activa, de creativitat, d'intercanvi d'idees, de sensibilització solidària.

Participació de molts alumnes i bastants professors.- Es considera que l'organització de les activitats ha d'assegurar l'assistència dels alumnes i la participació dels professors per vincular adequadament el seu efecte amb la tasca de tot el centre. Alguns centres contracten monitors per portar determinades activitats més especialitzades, assegurant però l'assistència d'alumnes i la vinculació amb el professorat. Comenta una professora que l'organització

d'aquestes activitats i la participació del professorat és un bon indicador de la vinculació dels professors amb els interessos dels alumnes i afirma que quan no existeixen activitats, es demostra que els professors no s'interessen tant pels seus alumnes, no volen compartir amb ells més que les estones imprescindibles i obligatòries.

Impuls planificat i avaluat des de l'interior del centre

Portar a terme una acció de millora planificada, continuada, avaluada, amb innovacions i impulsada des de l'interior del centre amb vinculacions permanents amb altres centres, especialment amb els de primària d'on provenen els seus alumnes, i també amb altres institucions.

Portar a terme una acció de millora planificada, continuada, avaluada, amb innovacions.- En tots els centres de la mostra hi ha una tradició molt consolidada de planificació del treball per assolir unes fites concretes. Hi ha reunions freqüents dels equips per realitzar aquesta planificació i també d'avaluació i valoració dels nous contextos, de les noves possibilitats i dels resultats obtinguts. A partir d'aquest procés s'introdueixen innovacions per millorar processos i resultats. S'avaluen i es planifiquen noves actuacions, que en molts casos impliquen innovacions. Unes innovacions que també en molts casos requereixen l'actualització i formació del professorat vinculada a aquesta innovació. Aquesta dinàmica està arrelada en tots els centres que tenen una consistència en la seva eficàcia. A més en tots els centres es disposa d'uns documents que recullen els diferents nivells de planificació i que fins i tot es divulguen entre la comunitat educativa. Aquests documents expliciten en general els principis i criteris de funcionament. La dedicació de l'equip directiu a la tasca de planificar i avaluar sistemàticament és molt important i es realitza sovint a partir d'una gran dedicació més enllà de l'horari i calendari escolar. Sovint son

els dies de juliol els que es dediquen amb intensitat a aquesta tasca. La resta del curs en general no permet entrar a fons i es fa la divulgació i es recull l'opinió de la resta de membres de la comunitat.

Destaca un director la importància de tenir una avaluació sistemàtica com a clau de qualitat. Una cultura d'avaluació durant el procés i al final, i en base a ella introduir millores. No ha de ser una millora puntual, ha de ser consistent. No es tracta de posar en pràctica qualsevol interès per part d'un professor de pas per l'institut. Si dura una innovació millora el procés i a més arriba a fer "empremta" a l'entorn. L'institut ha de saber amb quines possibilitats i forces compta, no obrir nous fronts sense possibilitats. També ha d'estar lligat a la seva identitat"

Millora impulsada des de l'interior del centre.- Tots coincideixen en que l'impuls ha de venir des de l'interior del centre. La seva història de millora sempre demostra que des de l'interior del centre ha nascut la iniciativa i que posteriorment l'administració ha ajudat més o menys. Sempre han estat els centres els que han començat a donar força al canvi quan aquests s'ha consolidat durant un temps. En la història de la majoria dels centres hi ha experiències d'innovacions generades i impulsades des de fora que han finalitzat just va acabar l'impuls exterior. Com és que alguns centres tenen un impuls de millora que es fa consistent? Tenint en compte els centres de la mostra pot haver-hi diversitat de respostes. Un cas molt clar és el d'aquells centres que s'han posat a superar una dificultat, que s'han pres com a un repte la millora. És el cas dels centres que provenen de formació professional i s'han convertit en IES. En tots aquests centres i ha un impuls interior i un esforç per mantenir-lo a base d'estratègies com projectes externs (xarxes de centres, programes europeus, plans estratègics, etc.) informació i divulgació sistemàtica, valoració del treball dels professors, rellevància de resultats i reconeixements públics, concursos, etc.

Vinculacions permanents amb altres centres especialment els de primària d'on provenen els seus alumnes, i altres institucions. En primer lloc es considera fonamental que es mantingui una relació efectiva permanent amb els centres de primària dels quals proven els alumnes que escolaritzen. És imprescindible una coordinació

pedagògica i també un coneixement de les circumstàncies prèvies de l'alumne, el treball que han realitzat i el coneixement de les condicions de cada alumne que escolaritzen. A més aquesta és la única forma de donar continuïtat al treball realitzat prèviament i tenir suficient coneixement per actuar de forma efectiva i personalitzada sobre cada alumne.

L'explicació directa per part de l'institut del projecte als alumnes del centre de primària es considera un tema fonamental. També s'assegura el traspàs d'informació inicial complementada a mig curs amb reunions entre professors del primer any de secundària i professors de primària, per fer un seguiment de l'adaptació que té cada alumne a l'institut. A més s'elaboren i es traspassen alguns documents de coordinació per part de l'IES als centres de primària: document sobre hàbits de treball al 1r. cicle, document de mínims de llengua a l'ESO, esquemes conceptuals del currículum de llengua de 1r. cicle. A més es fan visites d'alumnes i professors de 6è al centre (instal·lacions, classes en funcionament ...)

Els centres consideren que és fonamental no quedar-se aïllat, malgrat la temptació a fer-ho per les poques disponibilitats de recursos personals per atendre moltes de les demandes. Els centres consideren que han millorat en el sentit de anar aconseguint elements de prioritització per tal d'assegurar la rendibilització d'aquestes relacions. Consideren que cal aprendre d'altres centres, estimular-se fent coses conjuntament i comptar amb el recolzament i els recursos d'altres institucions. Es considera molt important mantenir una actitud de diàleg, cooperació i intercanvi professional amb altres instituts.

Molts dels centres són especialment actius en participar en activitats externes i experiències. És el cas de la participació en el projecte d'escoles Europa Verda, Comenius, etc. Els centres estan estimulats per la vinculació per participar en una xarxa de centres i institucions que els permetin intercanvis a nivell local i internacional.

Tenir un *estil de centre* que orienta el treball educatiu de tots, que facilita la coordinació i la coherència de les actuacions i incentiva l'aprenentatge permanent del professorat.

Tenir una *estil de centre* que orienta el treball educatiu de tots.- Els centres són conscients que han anat consolidant un estil de fer les coses, una cultura de centre, allò que els distingeix, que els fa diferents a altres centres, que els es propi. Significa fins i tot un estil de "*com no es fan les coses en aquest centre*". En aquests centres aquelles maneres de fer que anaven donant resultat i que facilitaven la gestió es van anar creant d'una manera natural, van anar acompanyant-los i es van anar consolidant. Això ha implicat en tots els centres una feina paral·lela d'anar escrivint, d'anar recopilant les coses per tal de tenir-les a l'abast de tots i que es vagin convertint en referents permanents d'una manera de fer. La cultura de centre, reforçada amb els documents, ajuda molt a no començar de zero cada curs. Per suposat que això també ha implicat alguna discussió amb professors que venen d'altres maneres de fer i que es resisteixen en comptes d'integrar-se en la nova situació. Davant de casos de professors nous que volen imposar noves dinàmiques els centres tenen mecanismes de reacció per demanar a aquests professors que facin les seves propostes per escrit, que les defensin i si s'accepten, s'apliquin el curs vinent. L'estil de centre a més, com explica una professora, *et fa sentir el centre com a propi, permet integrar fàcilment als nous professors i facilita les coses a tots*.

Un membre d'un equip directiu explica que tampoc és fàcil anar consolidant un adequat i positiu estil de centre en els instituts ordinaris, que qualsevol avanç costa molt. Malgrat la dificultat considera que és imprescindible consolidar aquest estil de centre ja que dona a tots una visió global del centre i permet anar més enllà de l'aula. Considera una bona prova de si un centre ha avançat cap a la consolidació d'aquest estil quan els professors ja no es preocupen únicament de la seva aula i

dels seus alumnes sinó que es preocupen de tots els alumnes de l'institut i de l'organització del centre, independentment que afecti directament a les seves tasques. Afegeix que com més professors hagin passat per tasques directives i de responsabilitat, més s'avança. És una fita important arribar a *assolir un estil de centre que es caracteritzi per uns objectius i unes maneres de fer compartides per tota la comunitat educativa i pel respecte a les normes que aquesta s'ha anat dotant al llarg del temps*, diu el director.

Els professors d'un altre institut també destaquen la cultura de centre com un element molt determinant en el bon funcionament del centre i posen èmfasi en com ajuda a millorar el treball d'acolliment i informació que es fa als professors nous, la qual cosa facilitarà la seva implicació i la continuïtat de la línia de treball del centre.

Aquest estil de centre es tradueix en aspectes quotidians, com diu el l'equip directiu d'un dels instituts: *"no cal fer llargs debats amb tothom per acceptar determinades coses"*. Així per exemple és l'estil de centre organitzar els horaris dedicant el màxim d'hores a l'atenció directa als alumnes, també és estil de centre que es controli l'obligatorietat de l'assistència a totes les reunions, també és estil de centre que es faci una distribució equitativa dels horaris entre tots els professors, és estil de centre no deixar mai el professor sol davant els problemes i també és estil del nostre centre que quan es fa un encàrrec a un professor se li donen les condicions per dur-lo a terme. Ja no cal discutir sobre aquests temes cada vegada que es plantegen.

Un estil que facilita la coordinació i la coherència de les actuacions.- Quan hi ha un estil de centre tots els que hi treballen, tenen més clars els processos i també els objectius on porten aquests processos. No són únicament intencions, hi ha una manera de fer estable que porta a unes fites. Els que s'incorporen al centre ja saben quina es la manera de fer les coses doncs ja s'han pogut informar abans d'un estil de centre característic. Fins i tot els que venen i no estan d'acord poden decidir canviar de centre. Facilita molt les coses ja que clarifica les posicions. Els centres amb un estil determinat es diferencien d'aquells en els quals els criteris no són estables i poden variar sovint sense saber com han d'anar les coses. Igual d'important és l'estil de

centre en el cas de les famílies i dels alumnes. Quan tots coneixen la manera de fer es comprometen més fàcilment i llavors es produeix més coordinació i coherència en les actuacions. Cert que la cultura de centre va acompanyada de documentació que recull aquests criteris facilitant coordinació i coherència. No hi ha dubte que és més fàcil col·laborar dins un estil estable que no pas quan no hi ha cap guia, quan les coses canvien segons els interessos i les circumstàncies. Per això alguns professors es sorprenen a sí mateixos del canvi que fan segons actuïn en un centre o en un altre. La influència d'un determinat estil de fer les coses és clau i resulta més fàcil integrar-se en un treball més coherent. Una professora diu que segons la seva experiència professional després de passar per molts centres *quan en un centre allò que és normal és despreocupar-se per l'assistència a les reunions, doncs t'hi acomodes i que quan tothom treballa de manera més compromesa, també t'impliques més.*

Quan hi ha un estil de centre que regula una gran part de decisions fins i tot queda temps per arribar a nous criteris comuns i establir principis consensuats per d'enfocar nous reptes de manera coordinada. A partir de l'estil de centre rendeix més el treball de coordinació del professorat. Un centre que té un estil consolidat *pot aprofitar més el temps de coordinació del professorat, des dels primers i els últims dies de feina, ja que facilita que tothom es reuneixi i es parli de les coses que cal coordinar.*

Un estil que incentiva l'aprenentatge permanent del professorat.- L'estil del centre que regula una manera de fer en la majoria d'activitats del centre i que facilita la coordinació, també incentiva l'actualització del professorat. Tenir un estil no significa aturar-se tal com destaquen aquests centres, ben al contrari, significa innovació i canvi per donar les millors respostes a les situacions que han de resoldre. Justament la cultura de centre permet dedicar-se als canvis. Assegura el funcionament de molts aspectes de forma coherent i allibera temps per dedicar-se a cercar noves solucions. La formació del professorat que s'ha d'entendre com una millora de la capacitat individual i de l'equip es pot construir sòlidament únicament a partir d'un estil de centre. L'interès del professorat per millorar individualment i

donar una millor resposta a les necessitats dels alumnes únicament es pot fer si el professor es sent implicat en un projecte col·lectiu de centre. Si no hi ha una cultura, un estil de centre, una base sobre la qual recolzar-se per millorar, la formació serà normalment dispersa. En els centres amb un estil consolidat els professors poden assumir la formació lligada als projectes de millora derivats de les avaluacions. Es considera per aquests centres que aquest ha de ser l'origen de l'actualització del professorat. A partir de l'anàlisi conjunt de les dificultats i de les possibilitats de millora els professors busquen alternatives per transformar la pràctica de l'aula i la coordinació pedagògica. Així doncs, el centre amb un estil consolidat motiva els seus professors a aprendre de la seva experiència i a assolir un compromís en la millora col·lectiva.

Lideratge de l'equip directiu

Tenir un *equip directiu* estable, compromès i cohesionat que lidera el centre i que facilita la participació del professorat, dels alumnes i de les famílies.

Equip directiu estable, compromès i cohesionat que lidera el centre.- Existeix un gran consens sobre la importància d'aquest factor. És un factor que es troba en tots els centres de la mostra amb un alt nivell de consolidació a diferència dels altres factors respecte als quals hi ha diferències de formes d'aplicació i nivell de consecució. Es pot dir que si un centre educatiu és de qualitat, el treball de la direcció també ho és.

En primer lloc en tots els centres hi ha un *equip directiu* en el qual sovint acostuma a destacar la persona que assumeix la direcció, sobre tot en les relacions externes i amb les famílies. Però amb aquesta persona sempre hi ha un equip directiu que assumeix col·lectivament la planificació i la gestió. Sovint tampoc es dona una especialització en les

funcions tal com estableix el reglament de centres i també es reparteixen les feines en moments de sobrecàrrega. En tots els centres també es considera que és fonamental que sigui un equip, en un institut no pot haver un director/a aïllat que pugui liderar el centre sense un equip.

L'estabilitat de la direcció és un element que sembla clau en tots aquests centres. Una estabilitat des d'un passat, en un present i cap a un futur. Son equips directius que s'han format fa temps, en alguns casos han tingut l'oportunitat de fundar el centre i encara que s'hagin substituït membres, l'equip és una continuïtat d'una línia de treball. Els equips directius de tots els centres es veuen actualment per part d'alumnes i professors com una direcció arrelada i amb continuïtat, no a punt de caure o deixar la tasca. I en el futur es veuen les coses amb tranquil·litat amb relació a la direcció, l'equip directiu no únicament és estable en el present, sino que hi ha mecanismes per preveure el futur del que tots són conscients. En general tenen previst el sistema de substitució. Es valora molt la seguretat que en aquest sentit dóna saber que passi el que passi sempre es té una substitució adequada, no es queda en el buit. En algun centre els professors diuen *valorem especialment la continuïtat i estabilitat de l'equip directiu com a garantia de qualitat. Hi ha un sistema de rotació a partir de ternes que presenten els professors quan hi ha una vacant.*

L'existència del **compromís** es dóna en tots els centres. Són equips que tenen un compromís amb la millora del centre, com una mena de repte personal, de visió i actitud que es demostra per exemple en la gran dedicació d'hores que donen a l'institut, la preocupació pel futur del centre i la resolució de conflictes prioritzant els interessos de futur de l'Institut. La base del compromís a vegades està en una posició política que es vincula o es contraposa a la municipal, a vegades és ideològica, de convenciment del paper rellevant de l'educació. Però sempre hi ha un compromís que compensa els esforços que s'hi esmercen en escriure.

La **cohesió** de l'equip també és rellevant i es demostra sobre la manera d'actuar en la pràctica, a més de compartir una manera d'entendre les coses. Un director diu que ja ha passat l'etapa d'intentar

un equip directiu de “consens” per tal de satisfer a totes les tendències del centre. Vam intentar el model durant una etapa, però es feien constants discussions en el sí de l'equip i no resultava finalment més eficient. Per això tenien clar que s'ha de partir d'un estil de centre, d'una manera de fer de centre, i els membres de l'equip directiu han de tenir una cohesió. Si el centre ha d'anar en una direcció diferent, els equips els han de formar altres persones que vulguin anar totes en aquella direcció. Els alumnes es refereixen a la cohesió de l'equip directiu i destaquen que els membres de l'equip directiu poden ser fàcilment intercanviables a l'hora d'enfocar les situacions que es presentin. Que no trobaran fàcilment esquerdes o enfrontaments, que si el cap d'estudis diu alguna cosa, és que ja estan d'acord els altres membres de l'equip. Alguns membres de l'equip directiu insisteixen en que no cal una coherència o una cohesió ideològica o d'amistat. Que es tracta d'una cohesió professional, que fins i tot pot haver-hi discrepància en algunes coses. Però que per sobre de tot han decidit actuar d'una manera coherent. En alguns centres hi ha sistemes per assegurar la coherència de l'equip directiu tal com la substitució de les vacants a partir de propostes consensuades prèvies a l'elecció.

El **lideratge** l'entenen com a una autoritat reconeguda per la majoria de la comunitat. Ha de significar la capacitat també reconeguda de donar seguretat a tota la comunitat. Els alumnes diuen que estan segurs que davant de qualsevol situació normalment hi ha unes persones, les de l'equip directiu, que es posaran a buscar una solució (a vegades ja la tenien prevista) i saben què s'ha de fer i què no s'ha de fer. Els professors d'un centre consideren que el lideratge s'ha de guanyar i allò el que facilita l'acceptació de l'autoritat en el seu centre es que *saben el que volen, informen a la gent, treballen molt, s'esforcen i són receptius*. El lideratge segons els propis professors és *fonamental per tenir uns criteris generals que donin un sentit al treball del centre, que donin seguretat, que permetin preveure les dificultats, que siguin la base d'una autoritat reconeguda i facilitadora de la participació*. Es considera en tots els casos que el director ha de saber vendre idees i engrescar a la gent pel fet que coneix molt bé a tothom i sap què pot encarregar a cadascú. La direcció d'un dels instituts és conscient que hi ha un equip directiu compromès, amb una intenció i

que busca el sentit de totes les actuacions i planificacions. Les característiques claus de la seva gestió segons ells mateixos són:

Tenir consciència de la realitat i de les possibilitats a l'hora de començar nous projectes i definir les seves condicions. El que es comença s'ha d'acabar.

Distribuir la responsabilitat entre tots els professors tenint en compte les condicions de cada persona i el seu moment així com la distribució equitativa. Distribució equitativa fent que cada professor tingui hores de suport i hores d'alt rendiment del currículum.

Plantejar les millores pedagògiques com a conveniència tècnica, mai com a ideològica per poder comptar amb l'esforç de tots, evitant auto-exclusions, auto-justificacions

Fer una aposta important per les noves tecnologies.

L'equip d'un altre institut considera que la base d'un bon treball és un projecte de centre, amb el compromís creixent d'un nucli de professionals que va creixent. Diuen que *es tracta de donar sentit a la feina de tot l'institut, buscant equilibris entre administració i comunitat*. Un bon lideratge assumit implica preveure les actuacions, planificant amb temps. També convé que es faci molta divulgació dels temes abans de l'aplicació i també que es faciliti la participació dels professors. *És fonamental posar terminis als temes*, diu aquest director.

Facilitar la participació del professorat, dels alumnes i de les famílies. En aquests centres es demostra que l'equip directiu facilita la participació de tots en la planificació del centre, en la seva gestió i en la seva avaluació. La complexitat dels centres no ho posa fàcil i la realitat és que hi ha sempre membres de la comunitat que es mantenen al marge de temes que no els afecten en els seus drets. En aquest punt en tots els centres es posa en evidència el sistema de provisió de personal. Han de dedicar molta energia a resoldre conflictes amb professors que arriben al centre sense cap interès en seguir el sistema de treball que es té consolidat com a línia de centre. En alguns casos són pseudo-professionals de l'ensenyament que no estan en condicions de realitzar la seva feina en cap circumstància i que a més dificulten la participació de la resta de professors. Tot això dificulta molt la feina i

desgasta notablement als equips directius. Malgrat les dificultats els equips directius d'aquests centres no renuncien a tenir sempre operatius al màxim els sistemes de participació. Sempre s'informa amb temps i es demana l'opinió dels professors. La conseqüència és que els professors consideren *que certament el director i el seu equip són un motor potent, on resideix la força inicial i la seva direcció. Hi ha d'haver però tot un engranatge de motors petits i corretges de transmissió molt ben organitzades que permetin que tot funcioni amb certa perfecció.* Quant a la participació un dels directors comenta que s'han de tenir presents uns principis que sempre l'han servit: *A tothom li agrada formar part d'un equip amb èxit, un professor pot canviar si té un projecte que l'engresqui i un professor pot renunciar a avantatges si s'implica en un projecte comú en el qual es sent valorat i reconegut.*

En aquests centres està molt regulada la participació dels alumnes i en alguns centres es potencia especialment el treball dels delegats de curs i fins i tot la participació dels alumnes en la programació d'activitats extraescolars i complementàries.

En el cas de les famílies es preocupen molt de l'atenció inicial i de la informació que arriba en els diferents moments del curs per tal que tinguin coneixement de les línies del centre i també del desenvolupament de les activitats. Es vetlla molt per part dels equips directius la relació amb les associacions de pares i mares d'alumnes i normalment un membre assisteix a les reunions.

Gestió amb prioritats educatives

Organitzar la gestió prioritzant la millora dels processos d'ensenyament aprenentatge i l'obtenció de resultats pràctics de la coordinació pedagògica dels equips docents.

Organitzar la gestió prioritzant la millora dels processos d'ensenyament aprenentatge.- En aquests centres preocupa especialment que tot els esforços que es realitzin arribin a beneficiar els

alumnes en els processos d'ensenyament aprenentatge. De fet es podria dir en la "formació integral de l'alumne " ja que inclou un camp més ampli. Diu un director *que no ens movem únicament en el terreny acadèmic, s'ha de considerar també el clima de relacions com a resultat efectiu i la satisfacció dels alumnes.*

Els centres fan referència aquí a que tots els esforços que es fan a l'hora de gestionar el centre han d'incidir en els processos de millora del treball a l'aula, han de beneficiar directament els alumnes. Consideren que s'han de prioritzar les tasques que amb més seguretat incideixen en benefici dels alumnes, part del temps de l'equip directiu s'ha de dirigir a aquesta finalitat : "primer els interessos dels alumnes". Les decisions de distribució de recursos, d'organització d'horaris, distribució d'espais, adjudicació de professors, les assignacions de tutors, distribució d'alumnes etc. han de prioritzar que millori la pràctica de l'aula. Un professor d'un dels centres diu, tenint en compte tota la seva experiència en altres centres que, *en aquest centre els interessos dels alumnes van per davant dels interessos dels professors a l'hora de la planificació i l'organització del centre.*

És però un tema, segons els responsables dels centres que com el de la millora del treball dels alumnes, costa molt. Alguns centres fan distribucions equitatives d'hores entre professors, però sense cedir davant de la prioritat de l'atenció a l'alumnat, que es manté com a principi general.

Obtenció de resultats pràctics de la coordinació pedagògica dels equips docents. En aquests centres hi ha una especial preocupació per l'organització del temps i les activitats no lectives del professorat per facilitar un treball de coordinació més pedagògic. En primer lloc s'assegura el compliment per part de tots els professors de les seves obligacions, és com a un tema inqüestionable, forma part de la cultura de centre. Les reunions s'han de fer. Aquests centres a més es preocupen de tenir als responsables que dinamitzin de la manera més eficient les reunions i estiguin vinculats amb l'equip directiu per tal de fer una tasca pedagògicament més coherent en tot el centre. En tots els casos hi ha una prioritat per potenciar els equips docents com a motors del canvi pedagògic dels alumnes i també de l'atenció

personalitzada. Es donen cada vegada més hores i més rellevància al seu treball.

Alguns centres expliquen que hi ha dos escenaris bàsics permanents en el funcionament d'un centre: alumnes reunits amb un professor o professors reunits entre ells. *El segon escenari ha d'estar en funció del primer.*

Hi ha reunions de professors per obtenir resultats pràctics per millorar la primera dinàmica (no únicament d'aula, també complementàries, tutories, etc). L'equip directiu ha de ser hàbil per saber organitzar els equips de professors, dinamitzar el treball per obtenir resultats pràctics que millorin el treball amb els alumnes, fer el seguiment, facilitar l'aplicació, revisar, etc. I aquest treball dels professors s'ha d'organitzar de la manera més eficient per incidir en aquests resultats. Algun centre té un calendari de treball molt perfeccionat de reunions que assegura la coordinació de tot el treball del centre.

S'insisteix molt en que s'ha de concretar el treball dels equips docents i departaments en processos que quedin establerts i formalitzats en el centre i que facilitin la pràctica. Així algun centre té com a prioritari en la seva gestió que, per arribar a la millora de la formació dels alumnes, s'ha d'assegurar que el treball de coordinació del professorat sigui vinculant, es porti a la pràctica i existeixen estratègies per fer-ne el seguiment. Un dels instituts obté bons resultats amb l'estratègia de fer periòdicament reunions d'equips docents de diferents nivells que s'expliquen i mostren in situ formes de treballar. Un dels IES de la mostra assegura que els equips docents de cada curs coordinen la intervenció pedagògica del professorat d'un curs a fi que sigui coherent i organitzada al màxim. Per això fan el seguiment de cada grup-classe, tot valorant els seus progressos i dificultats, amb l'objectiu d'adequar les programacions i les estratègies metodològiques del professorat a les necessitats del col·lectiu d'alumnes; acorden els criteris d'avaluació de les tècniques de treball, dels hàbits i de les actituds.

Mantenir un ambient afavoridor i un bon *clima de relacions* entre els alumnes i entre l'alumnat i els professors amb un avanç en la prevenció i la gestió dels conflictes i en una reducció de l'absentisme de l'alumnat i del professorat.

Mantenir un ambient afavoridor .- És especialment important en tots els centres la gran preocupació que mostren els membres del centre en destacar la rellevància d' aquest apartat. També destaquen els resultats que s'aconsegueixen en tots els casos. Es pot així observar un entorn afavoridor del treball educatiu en tots els centres de la mostra. Tots els centres mantenen ben conservades les seves instal·lacions i cuidada la seva imatge externa. Els vestíbuls estan decorats i endreçats, els patis sense brutícia, les parets netes, els passadissos decorats...i els membres del centre explicitaven molta satisfacció per d'aquest detall diferenciador d'altres situacions que havien viscut. És sorprenent com aquest element es comú a tots els centres de la mostra en la màxima intensitat. El visitant té una primera impressió de que les condicions de l'entorn del centre són altament afavoridores d'un clima d'ordre i conservació. En tots els casos doncs, s'assegura molt l'endreçament i el manteniment de l'edifici i no es deixen deteriorar les coses. *Estan convençuts que és determinant tenir un entorn sense cap deteriorament i amb unes condicions estètiques agradables*

Es pot observar durant les visites un ambient relaxat: grups d'alumnes conversant tranquil·lament al pati o gestionant activitats, un alt nivell de conservació del edifici i del mobiliari. Els taulers d'anuncis estan organitzats i actualitzats. En molts casos hi ha una actualització de la decoració que es pot apreciar durant les diverses visites que es vagin fent al llarg del curs.

En la majoria de centres també es té molta cura per la relació amb les persones externes i es vigilen tots els detalls: una bona

recepció, han avisat, t'ofereixen, t'acompanyen a la sortida per acomiadar-te, tenen sales d'espera, etc.

Un bon clima de relacions entre els alumnes i entre els alumnes i els professors.- És un dels temes prioritaris dels centres i en tots els casos consideren que estan molt lligades les relacions entre els alumnes i les d'aquests amb els professors. Un tema diferent és el de les relacions entre els professors, que es vetllen, però que es considera que no depenen gaire dels esforços del centre. Els centres expliquen experiències de persones que tenen problemes entre ells i que és millor no ficar-s'hi. Els alumnes fan una valoració de les relacions en aquests centres i consideren que l'element clau és l'existència d'un clima de respecte per part dels professors, quan els professors s'interessen pels alumnes, no els tracten amb indiferència o com a una càrrega, llavors es genera a la llarga un bon clima que influeix en tot. Els professors d'un dels instituts de la mostra consideren que sempre *el professor sigui el millor exemple de l'alumne. Si els professors s'estimen el que fan aquí, i s'hi troben bé i s'hi aboquen, llavors les relacions són bones entre els professors i amb els alumnes i amb les famílies.*

En aquest clima de relacions entre els alumnes i d'aquests amb els professors també es destaca un element important per part dels alumnes: la necessitat que els alumnes captin que existeix un clima de ordre i disciplina clara i justa. La sensació de **justícia** que els alumnes relacionen amb el fet que no es pensi que sempre tindrà raó el professor, sense tenir en compte la versió de l'alumne. *Que quedi clar que un alumne, que és una persona també, sempre serà escoltada.* Uns alumnes que no han obtingut bons resultats fan especial referència a la justícia dient *que els alumnes han de tenir la sensació que es fa justícia, que no es pugui donar un cas en què un professor que no ha tingut raó se'n surti amb el recolzament total dels professors i de la direcció. Que es tingui en compte l'opinió de l'alumne. Que no estiguis condemnat de principi. Els professors es passen el dia explicant la necessitat de justícia i després no compten amb nosaltres. Quan hi ha justícia (i han de començar per escoltar) i quan el professor respecta l'alumne, sempre hi ha bon ambient*". Altres alumnes diuen que *"si els professors es preocupen perquè els alumnes aprenguin llavors es genera un bon*

rotllo, els alumnes sabem que importem als professors i millora la relació”.

El centres parteixen de la necessitat de respecte i que és molt determinant l'actitud, podriem dir estimar-se als alumnes, però també calen **concrecions documentades de procediments**. Es determinant la formulació d'un bon pla d'acció tutorial amb un programa molt estudiat i concret: distribuït per quinzenes, graella de seguiment, temes, activitats, etc. També es destacable la pràctica a la que es refereixen alumnes d'un dels instituts d'un sistema ben establert *que hi ha un reglament, amb sancions clares, que tots apliquen i que existeixen unes garanties. Com per exemple que una sanció greu mai la pot imposar un professor implicat en l'afer. Ha de ser un professor diferent a partir d'una comissió de convivència*”. En un altre centre es considera també fonamental que tots els professors assumeixen un model organitzatiu de centre amb les estratègies que es posen en funcionament ordinàriament. Es considera que quan hi ha una vinculació del professorat amb el centre es facilita molt el bon clima de relacions i la prevenció i resolució de conflictes.

Les relacions entre els professors es considera que són força importants i que és bo que existeixi un bon clima de relacions entre ells professors. Però l'experiència dels centre demostra que s'han de mantenir en un nivell professional, sense barrejar altres tipus de relacions d'amistat explicitada i d'agrupaments que desequilibren les relacions en tot el centre. S'ha de vetllar molt per mantenir aquestes relacions en el terreny professional. No és per aquests centres un tema tant destacat el tema de les bones relacions entre el professorat. Consideren que són molts professors, que coincideixen poques hores, amb maneres de fer, històries personals, ideologies, personalitats molt diferents. Fins i tot alguns afirmen que les persones tenen cada vegada més manies personals i és millor no barrejar el tema de les relacions personals amb la feina. S'ha de procurar un bon ambient de col·laboració i de respecte professional, res més. A més no creuen que un “bon rotllo “ entre tot el professorat porti a la millora de la qualitat del treball dels alumnes.

Millora progressiva en prevenció i gestió de conflictes.- Els centres de la mostra reconeixen que cada vegada tenen menys conflictes i menys greus. Que s'ha millorat fent tasca de prevenció i gestió dels conflictes entre alumnes i dels conflictes entre alumnes i professors. En tot cas també es reconeix que és variable. També que hi ha casos de professors que faciliten la generació de conflictes i que s'hauria d'actuar a un nivell diferent ja que els centres no poden intervenir. Manifesten que és una càrrega important i que no entenen com determinats professors continuen treballant si no tenen una mínima capacitat per relacionar-se amb adolescents. També reconeixen que hi ha alumnes que per diversos motius no accepten les regles del centre que malgrat es fan tots els esforços i que determinades famílies fan impossible una millora en alguns casos. En general però la conflictivitat no és un tema molt preocupant en aquests centres.

En un primer moment s'havia formulat el factor com a "decreixement progressiu dels conflictes" però els centres afirmen que el conflicte no és negatiu. No interessa anul·lar els conflictes sinó fer una bona resolució dels conflictes. Una bona resolució és positiva per l'aprenentatge que suposa per a tots els que hi intervenen. En un centre volen parlar de prevenció de conflictes en lloc de resolució. Volen distingir entre proveir-se dels mitjans per afrontar els conflictes en millors condicions diferenciant-se de prevenir com a tendència a anular els conflictes, a no deixar-los sortir. El treball dels centres és millorar les actuacions en els conflictes i per això han elaborat reglaments de règim interior amb participació dels alumnes, divulgació de les normes, tasques de mediació en els conflictes. Insisteixen en que la clau és el que el professor tingui interès per l'alumne, i tingui condicions personals per tractar amb adolescents, però que ho facilita molt tot, tenir un bon reglament de centre ben detallat en tots els aspectes (com actuar a l'hora del pati, guàrdies, etc) ja que és un element determinant en la qualitat de les relacions. Es necessari que el reglament de règim interior s'hagi elaborat participativament. També destaquen que els criteris de sanció i la sanció a alumnes s'ha d'assumir per l'equip docent, no pel professor individualment.

Reducció de l'absentisme de l'alumnat i dels professors.- No és un element que depengui exclusivament de l'entorn del centre ni del clima de relacions. Tots els altres factors són importants en afavorir una reducció l'absentisme dels alumnes i dels professors. Però en tots els centres consideren que cal incloure especialment aquest aspecte dins d'algun factor i que aquest és el que pot tenir més vinculació. Els equips directius, en base a la seva experiència, afirmen que les tensions del centre fins i tot acaben justificant absències del professorat tal com expressa un professor: *els professors sembla que es senten legítimats a faltar més en un clima de tensió, fins i tot podrien alguns voler interpretar que tenen dret a revenja per la tensió patida*. En el cas dels alumnes també hi ha una influència però no tant directa com en cas dels professors. En el cas dels alumnes és també molt rellevant el tema de l'atenció personalitzada i el respecte del professorat per minvar l'absentisme. Quan hi ha una atenció personalitzada es poden conèixer les dificultats d'un alumne i és possible un cert pacte que permeti que l'alumne que no vol treballar, no ho faci. Un professor diu sobre aquest aspecte: *no els forcem, els fem pensar. Si vol estar sense fer res, ho pot fer. L'important és que vingui al centre i estigui amb nosaltres. Els alumnes ens responen venint i dient que estan millor a l'escola que a casa o al carrer. Els professors hem d'estar molt pendents dels alumnes, hem de pensar que els alumnes estan fets un lio a l'edat adolescent i necessiten orientació*.

Suport i vinculació amb l'entorn

Comptar amb la confiança de les *famílies* i el suport d'altres membres de la comunitat.

Comptar amb la confiança de les *famílies* en els interessos i les activitats l'institut. En tots els centres es manifesta una confiança de les famílies evidenciada per exemple per la creixent demanda d'escolarització. Són centres que freqüentment tenen més demanda que oferta de places. Aquesta confiança de les famílies es manté durant

l'escolaritat ja que les baixes per canvi de centre en la mateixa localitat són mínimes. A més alguns centres fan enquestes de satisfacció per comprovar l'opinió de les famílies respecte als centre i obtenen resultats molt favorables.

Els centres valoren molt la conveniència que les famílies portin els seus fills a un centre en el que confien, que han triat després de tenir un coneixement previ de com fan les coses. Consideren que és molt desfavorable el fet que les famílies es vegin obligades a portar als seus fills a un centre amb el qual no estan a gust, no hi confien prou. Llavors es generen constantment conflictes per actuacions puntuals. Quan els pares confien en el centre llavors participen més col·lectivament a través de les associacions i a més defensen els interessos del centre, col·laboren activament en les activitats que es proposen a l'institut. En tots els instituts almenys els equips directius tenen organitzats sistemes de recepció a les famílies dels nous alumnes, presentació del projecte del centre, lliurament d'informació periòdica, generalment amb revistes o fulls informatius, etc. Es vetllen molt les relacions amb les famílies tant individualment i com col·lectivament.

Es té en compte l'opinió de les famílies i s'informa detalladament. La consideració de la importància del suport, que es construeix sempre sobre la confiança, és més relativa segons els centres. En alguns centres es vol destacar que depèn força de les característiques socioeconòmiques de les famílies. És considera molt important que el centre formi part del barri o de la ciutat i que realment estigui vinculat a l'entorn. En alguns centres les relacions amb la comunitat també s'avaluen i per això es fan enquestes de satisfacció periòdicament a alumnes i famílies. També els centres fan reunions sistemàtiques de l'equip directiu amb membres de l'associació de pares. També hi ha un gran esforç per part dels centre per explicar el seu projecte. Constantment tenen vinculació amb les famílies, amb la revista i la pàgina web especialment. Es considera que cal fer entenedor a cada família tot allò que porten a terme ja que la implicació i la consideració de la comunitat educativa facilita unes bones relacions.

Suport d'altres membres de la comunitat – Els centres de la mostra valoren força el fet de rebre suport de les famílies, però també

de altres membres de la comunitat on està ubicat l'institut i fins i tot d'altres àmbits. Un dels seus objectius és consolidar una xarxa amb vinculacions amb l'entorn. El que més destaquen són les col·laboracions amb l'Ajuntament i el Consell Comarcal ja que entre les seves funcions estan les d'assumir la col·laboració i el suport als centres educatius. Tenen relacions freqüents i els centres també participen en les propostes que reben d'aquestes institucions. Consideren en aquests centres que *l'arrelament de l'institut a la ciutat i a la comarca els fa estar atents a les seves necessitats laborals i educatives. Les relacions han de ser fluides, efectives, transparents i marcades per la imaginació i la creativitat en benefici dels objectius del centre.* Els centres es proposen en tots els casos promoure relacions de col·laboració amb empreses de l'entorn i participar en activitats culturals i educatives proposades per institucions diverses, sempre que siguin coherents amb el projecte educatiu del centre.

A més d'aquests entitats els centres mantenen relacions, col·laboren i reben el suport d'associacions del seu àmbit d'ubicació i és més destacable en els centres que ofereixen cicles formatius.

CONDICIONAMENTS

L'anàlisi dels centres de la mostra em va permetre fer la descripció dels factors integrats que són la base de la seva eficiència, però al mateix temps ha posat en evidència una sèrie de condicionaments que els dificulten assolir fites de qualitat. Aquests condicionaments o limitacions expliquen també la feblesa d'algunes situacions i fins i tot la difícil generalització dels mateixos nivells en tota la xarxa pública.

Classifico aquests condicionaments en dos blocs: *els derivats del sistema econòmic-polític-social i els derivats de la gestió del sistema educatiu*. Aquest últim bloc a la vegada el subdivideixo en tres apartats: gestió de personal, compensació de desigualtats i reglament de centres.

Condicionaments derivats del model econòmic-polític-social

El sistema *econòmic-polític-social* és determinant en el del funcionament dels centres. És evident que els centres educatius formen part de l'entramat social i que no poden estar al marge d'unes condicions polítiques, d'un entorn social determinat del que reben tota la influència. El model econòmic-social-polític imperant, el neoliberalisme, condiona de manera determinant l'enfocament de l'educació i els seus resultats. Amb una mirada analítica sobre la més petita concreció d'intervenció educativa en un centre és pot detectar la seva incidència: el contingut del currículum, el model de relacions entre els alumnes, entre els professors, les formes d'organització, les relacions amb les famílies, les relacions amb les institucions, els treball dels alumnes a les aules, etc.

Es tracta d'un marc que pot dificultar notablement l'avanç d'un sistema educatiu que vulgui assolir la funció de contribuir a construir una societat més justa i equitativa. Contràriament, està fent que el sistema educatiu miri enrera i continuï participant activament en l'exclusió i la desigualtat. És un model que en el fons va consolidant, amb formes més modernes, el que ja assenyalava Bourdieu (1966): *Para que resulten favorecidos los más favorecidos y desfavorecidos los más desfavorecidos, es necesario y suficiente que la escuela ignore en el contenido de*

la enseñanza transmitida, en los métodos y en las técnicas y las desigualdades culturales entre los niños de diferentes clases sociales. Tratando a todos los educandos, por distintos que sean de hecho, como iguales en derechos y deberes, el sistema escolar se encamina a otorgar de hecho su sanción a las desigualdades iniciales ante la cultura.

Aquest marc no facilita que el sistema educatiu assoleixi el paper que hauria de ser rellevant en l'educació: la cohesió social. Gabriel Tortella (2003), fins i tot des d'un plantejament ideològicament que accepta el neoliberalisme manifesta que: *lo que justifica la necesidad de enseñanza pública es que la educación es un bien público, es decir, un bien que no es una mercancía....beneficia tanto a los que la consumen como a los que no. Que la sociedad en la que uno vive tenga un alto nivel educativo no sólo hace la convivencia más soportable, sino que nos enriquece a todos a través de una mayor productividad y creatividad. No se trata de subvencionar la educación de los pobres para compensar su pobreza, sino porque los hijos de los pobres tienen tanta probabilidad de ser inteligentes y trabajadores como los de los ricos. Si sólo se educan los ricos, la educación se distribuye en la sociedad de manera poco eficiente.*

Tedesco J.C (2000) fa un estudi en el que destaca que en el moment actual hi ha un profund procés de transformació de la societat amb l'aparició de noves formes d'organització social, econòmica i política. Considera que s'estan fent canvis importants i simultanis en les institucions de l'estat, responsables de la cohesió social; en les relacions entre economia i societat i en les formes de constitució de les entitats individuals i col·lectives. Actualment el coneixement i la informació estan substituint els recursos naturals, la força i els diners com a variables clau de la generació i distribució del poder en la societat. Però a diferència d'altres autors que en un començament pensaven que aquest nou valor facilitaria una distribució equitativa, demostra justament que la distribució del coneixement no és més democràtic i que de fet està augmentant la distància entre les persones i generant *una exclusió que substitueix a la tradicional explotació*. Per contrarrestar aquests efectes proposa que la nova educació assoleixi uns nous desafiaments :

Definir polítiques educatives que garanteixin a tots un ensenyament de qualitat (tots poden aprendre i no estan tant limitats pels contextos socials, s'ha de confiar en la capacitat d'aprenentatge de les persones)

Assegurar un ensenyament bàsic de qualitat també permanent per mantenir la mobilitat horitzontal i evitar l'exclusió social.

Assolir des de l'educació la socialització per garantir una cohesió i equitat necessàries amb la finalitat d'aconseguir un desenvolupament social sostenible.

ESCUDERO MUÑOZ J. M. (2003) fa unes aportacions també molt notables en relació amb les fites socials del sistema educatiu pel que fa a l'educació independentment de *“quines siguin les convulsions que s'estiguin donant”* ho concreta en que ha de ser una educació oberta a tots, inclusiva, culturalment rellevant i centrada en la provisió a tots d'un salari cultural mínim (Perrenoud 2002) per a viure amb dignitat, participar en la vida social i econòmica, i creadora de ciutadans i ciutadanes que aprenguin a viure amb els altres amb democràcia, i a defensar aquesta forma de vida i relacions personals i socials. Ha de ser una educació com a espai social, cultural i educatiu de lluita activa contra l'exclusió social, compensadora de desigualtats, compromesa amb els valors i principis d'una societat equitativa i justa. També una escola que ho sigui no únicament en l'accés a ella de tots, sense cap tipus d'exclusions, sinó que sigui eficaç en la provisió d'educació per l'assoliment de les competències bàsiques. Per això ha de comptar amb una comunitat de professionals que treballin cap endins però també tinguin capacitat institucional, idees, compromisos i capacitats per mantenir un diàleg permanent amb l'entorn (famílies, comunitat, altres forces socials i agents) així com amb el coneixement i la informació relativa a la millor comprensió i desenvolupament de les seves finalitats educatives.

Hi ha per tant un primer nivell d'actuació, que correspon a la societat en general i també als professors com a ciutadans, sobre les causes externes que condicionen el treball dels centres educatius. Aquí és quan ens hauríem de plantejar el que ha de ser un principi bàsic en tots els camps socials : *actuar sobre les causes* i no únicament sobre els efectes. L'estratègia habitual és però la contrària, actuar sobre els efectes i oblidar-se o no atrevir-se a actuar sobre les causes. No existeix la prioritat d'actuar sobre la prevenció i en general els recursos es dediquen a buscar solucions a les problemàtiques que es generen. L'actuació sobre les causes sens dubte obriria moltes més possibilitats de millora consistent dels centres educatius i consolidaria un bon treball educatiu. Les solucions al tema de la integració d'alumnes amb necessitats educatives derivats de dèficits econòmics-culturals-socials pot ser un exemple d'aquestes actuacions sobre efectes. S'integra a aquests alumnes en els centres per donar resposta a un “problema” d'exclusió social i es vol resoldre en gran part des dels centres educatius. No es plantegen altres polítiques d'immigració i d'habitatge diferents per

tal de donar solució a les causes que generen aquests situacions. És un exemple de les limitacions del sistema educatiu que no es poden superar exclusivament des del centres educatius i que són conseqüència del marc polític-econòmic-social-cultural.

Condicionaments derivats de la gestió del Sistema Educatiu

Un segon grup de condicionaments poden ser *els derivats de la gestió del sistema educatiu*, com a conseqüència de polítiques educatives concretes. No hi ha dubte que aquestes depenen del marc que fixa el sistema econòmic-polític-social, però sempre es pot fer de més i de menys per facilitar l'assoliment de la qualitat en la majoria de centres educatius. Els responsables de la gestió del sistema educatiu tenen possibilitats d'incidir de manera afavoridora en la planificació, execució, control i avaluació dels diferents elements claus en la qualitat dels centres.

Certament que hi ha centres educatius en la xarxa pública d'un alt nivell de qualitat. Però en la majoria dels casos és fent però un esforç suplementari, sortint-se fins i tot dels límits normatius i fent una interpretació creativa i favorable d'alguns marges de la normativa vigent. Justament això té la seva dificultat i per tant és més preocupant pel fet que els assoliments de la qualitat es fan en l'excepcionalitat i en conseqüència la seva estabilitat resulta més precària. No és una qualitat derivada exclusivament de condicions estructurals facilitadores, i a la vegada exigents, amb la qualitat de tots els centres.

Podem acceptar que l'Administració Educativa a Catalunya està realitzant un gran esforç durant els últims anys en la planificació i la gestió del sistema. Aquesta administració assumeix la responsabilitat de definir amb precisió i coherència els principals objectius educatius on han d'arribar els centres, i també la d'assegurar l'organització i la gestió dels recursos necessaris per facilitar el seu assoliment en cada centre educatiu. No hi ha dubte que es dediquen molts esforços i recursos però no sempre s'obtenen els resultats òptims en la majoria dels centres educatius.

Si bé no era l'objectiu inicial d'aquesta recerca, he considerat que també algunes de les aportacions dels centres amb relació als condicionaments poden contribuir a donar dades per millorar la coordinació d'esforços dels dos nivells,

centres i administració, per assolir resultats de qualitat amb consistència a partir de les informacions dels centres de la mostra i el seu anàlisi. He descrit anteriorment el que poden fer els centres per millorar. A continuació, tenint en compte aquesta mateixa informació dels centres, descriuré una sèrie de línies d'actuació que facilitarien l'aplicació dels factors de qualitat en un major nombre de centres educatius de la xarxa pública. Agruparé els elements en tres blocs: **gestió de personal, estratègies de compensació i reglamentació dels centres educatius.**

GESTIÓ DE PERSONAL

És reconegut que la funció docent es el factor clau de la qualitat del sistema educatiu, per davant de tots els altres. Els investigadors el consideren més determinant que l'efecte del centre sobre la formació de l'alumne. Meuret (2000) afirma que *“és evident que existeix un efecte centre, però és relativament moderat, més moderat que l'efecte docent o l'efecte classe”*. Chavarria i Borrell (2002) el quantifiquen dient que *“quan existeix una cultura professional molt arrelada i desenvolupada, influeix notablement sobre l'efecte docent o l'efecte classe. Convé tenir present que l'efecte docent explica el 14 % de la variació dels resultats. Això significa que, si considerem l'efecte dels dos elements nuclears, escola i professorat, del sistema educatiu obligatori, comprovem que són responsables de fins el 20,22 % de la variació”*.

A partir de la descripció dels factors de qualitat dels centres es podria concloure que la clau final de l'eficiència d'un centre és podria resumir: *un equip de professionals amb competència individual que treballa en equip per ajudar a tots i cada alumne en particular.*

Per una banda la incidència de la capacitació individual de cada professional i per altra les condicions de cohesió pedagògica d'un equip de professors en un centre educatiu. Es necessiten els dos elements combinats, tal com hem comprovat en els factors de qualitat dels centres educatius. Un dels centres de referència concreta aquestes condicions manifestant que es necessita *“disposar d'un professorat competent, molt compromès, amb capacitat per dinamitzar grups d'adolescents i amb una alta tolerància a la frustració.”*

L'Administració Educativa selecciona pràcticament en tots els casos i “subministra” el personal als centres públics. Els equips directius dels centres assumeixen realment una funció receptora malgrat que s'han obert algunes vies

que permeten una relativa participació dels centres educatius en la selecció del seu personal : plans estratègics, comissions de serveis per diversitat, continuïtat d'interins, etc. Vies que la realitat demostra que cada vegada són més excepcionals, ja que el nombre de personal amb plaça definitiva als centres augmenta i per tant aquesta participació es limita a un percentatge de places que no supera el 15% del total. A més de ser reduït el nombre de professors sobre els que es pot tenir alguna incidència des del centre, acostumen a ser propostes insegures i que no es coneixen fins al darrer moment per la qual cosa no és possible planificar amb aquest personal el curs següent amb temps. En tot cas s'ha de dir que malgrat ser un percentatge reduït, els equips directius dels centres de la mostra, donen especial importància a la participació en la selecció relativa d'aquest personal al que consideren rellevant en el compromís amb el centre. Els directors dels centres de la mostra dediquen molts esforços a aprofitar les petites "esquerdes" que els permet el sistema vigent de provisió per intervenir en una mínima selecció de personal. També reconeixen que acostumen a ser origen d'importantes decepcions ja que es dediquen molts esforços a alguna proposta que a darrera hora no es concreta.

Tenint en compte doncs que els centres tenen poca possibilitat d'intervenir en la selecció del seu personal, sent aquest tant determinant, l'Administració Educativa hauria d'assegurar, en coherència, la responsabilitat de que aquest professorat s'ajusti a les condicions que els centres requereixin per desenvolupar la seva tasca amb eficàcia. És una important responsabilitat que han d'assumir les administracions, tal com indica molt encertadament Elmore (2002): *la condició de bon professor no s'hauria de considerar com un atribut que únicament correspon a subjectes particulars i excepcionals, sinó, com a una propietat inscrita en el marc de garanties que els sistemes escolars proveeixin per fer possible que el servei d'una bona educació arribi efectivament a tots, sense exclusions*

En tot cas el tema de personal cal enfocar-lo des de dues perspectives: la capacitat individual i la de facilitar la constitució d'equips pedagògics de centres per desenvolupar el projecte curricular.

La capacitat individual del professorat

El disposar de professors competents és el que més preocupa als equips directius i als alumnes dels centres. Encara que normalment formulen aquesta preocupació de forma negativa: no tenir al centre professors incompetents. Necessiten els centres educatius tenir assegurat un personal que reuneixi d'entrada, i mantingui posteriorment, les condicions adequades per desenvolupar la tasca que ha de realitzar en un centre educatiu d'ensenyament secundari. Seria contradictori establir unes finalitats de qualitat que han d'assolir tots els centres i dotar-los de personal que en alguns casos no està en condicions o en disposició de complir amb el perfil necessari. Fins i tot convindria plantejar-se com fan alguns dels centres de la mostra, la conveniència d'una intervenció més integrada d'altres professionals experts amb l'adolescència que treballin de forma interdisciplinària. Alguns dels centres ja compten amb resultats a partir de col·laboracions externes però consideren que han d'avançar més a un perfil professional a l'ESO que no sigui l'expert exclusiu en una determinada matèria curricular.

Els centres educatius que estan aconseguint millores de qualitat reclamen la necessitat d'assegurar amb relació a la capacitat individual del professorat el següent:

- Una **formació inicial** que els hagi proporcionat una base pedagògica i una pràctica correcta per atendre adequadament els nous reptes de l'educació en la desenvolupament del currículum i també per gestionar adequadament l'aula. Per ara no està gens assegurat que els professors que s'incorporen als centres recentment tinguin aquesta mínima formació inicial.
- Que la **selecció inicial** del professorat es faci en base a una preparació pràctica que correspongui al perfil requerit. Es considera que el sistema actual d'oposicions no garanteix que els seleccionats tinguin les necessàries condicions del perfil requerit. L'actual període de pràctiques, segons l'experiència dels centres, tampoc assegura s'aturi el pas a una persona amb incapacitat per gestionar la pràctica adequadament.
- El **procés d'entrada d'interins i substituïts** a partir de llistats que únicament requereixen una determinada especialitat universitària no

garanteix la seva capacitat amb el perfil que requereix l'ESO. Amb aquest sistema, sense períodes de prova, normalment qui aconsegueix accedir per ordre de llista, amb paciència, ja és professor d'ensenyament secundari obligatori, malgrat no tingui les mínimes condicions.

- És determinant garantir les mínimes condicions **d'estabilitat emocional** personal de les persones que es vulguin dedicar a educar "adolescents", és a dir a treballar en centres d'ESO, per tal d'evitar que agreugin les dificultats dels alumnes en la seva formació. Per això cal aplicar un test psicotècnic abans de començar a treballar, i periòdicament després en determinats casos, a totes les persones que optin per treballar de professors.
- Assegurar una tasca de **prevenció de disfuncions** de les tasques assignades als professors. Cal fer un control sistemàtic del treball dels professors per part dels equips directius, que també puguin assumir la supervisió i més eficàcia dels inspectors d'ensenyament.
- Aconseguir una **resolució ràpida dels desajustaments** de conductes de professors contràries a les necessitats dels centres i que es produeixin en els centres per conflictivitat i absentisme injustificat d'alguns professors. Alguns directors demanen actuar especialment, pels seus efectes de desmotivació en la resta de professors compromesos, sobre una bossa que diuen és creixent de personal que aconsegueixen justificar baixes durant una part important del curs i s'incorporen abans de les vacances, desplaçant del centre als professors responsables del treball amb els alumnes
- Aplicar **mesures d'incentivació i reconeixement** de les tasques meritòries i l'esforç de determinats professors. La implicació dins un equip de centre i el treball individual eficient de determinats professors, requereix un reconeixement i per això s'han d'establir procediments de valoració sistemàtics en les que puguin intervenir col·lectius de professors i també els sindicats de professors.

Treball col·lectiu del professorat

Les noves funcions de l'educació en l'etapa d'ensenyament secundari obligatori, exigeixen un treball coherent d'un equip en cada centre a més de la capacitat individual del professorat. Els **factors integrats d'eficiència** que he descrit en aquest treball demostren que tenen un fonament molt sòlid en el treball col·lectiu dels seus professors. Això requereix que els centres tinguin un equip de professors coherent i compromès amb els objectius concrets de cada projecte. Professors que s'impliquen en un determinat estil de centre, que es coordinen en equips docents per organitzar i aplicar el currículum en les millors condicions d'atenció personalitzada a tots els alumnes. S'ha de partir d'una diversitat de professorat i per tant no són peces intercanviables, un personal s'ajustarà a un projecte i no un altre. Cada centre ha de comptar amb personal que tingui unes condicions bàsiques comuns i unes específiques que s'ajustin a uns determinats projectes.

L'actual sistema de provisió de personal no facilita als centres tenir aquestes condicions. La realitat és la conclusió a la que arriba Sanahuja i Torres, D. (2000) en la memòria de la seva llicència d'estudis, en relació amb les causes que expliquen la dificultat d'arribar a consolidar una línia de centre: *"El criteri de constitució dels claustres i dels equips directius, es fruit de l'atzar"*.

Aquest fet ha estat evident en tot l'anàlisi dels **factors integrats d'eficiència** analitzats en els centres durant aquesta recerca. És una barrera que dificulta la possibilitat d'una millora dels centres que vulgui ser consistent. Es també un element que determina un alt nivell de *feblesa* en el manteniment de la qualitat. Les condicions que hauria d'assegurar l'Administració Educativa per facilitar la cohesió dels equips docents són:

- Fer una modificació del **sistema de provisió** de professorat que asseguri una estabilitat de professors vinculada a plans de centre avaluable que fomentin la qualitat educativa. Cada centre ha d'intervenir en els criteris de selecció del seu professorat i tenir possibilitats de substituir fàcilment al professorat que es desajusti de l'equip. L'experiència dels equips directius dels centres demostra que no únicament són necessaris bons projectes sinó que cal que

estiguin vinculats a persones concretes que els portin a la pràctica.. L'impuls de la millora del centre ha de venir de l'interior i en concret dels professionals que formen el claustre.

- Assegurar una **formació permanent** del professorat vinculada a projectes de centre que impliqui un compromís amb la seva millora. Una formació que no estigui lligada en exclusivitat a les matèries, si no a la relació amb els alumnes amb el treball d'equip. Els centres són conscients que la millora de l'educació, com a millora de l'aprenentatge dels alumnes, no es pot aconseguir sense la millora substancial i efectiva de l'aprenentatge dels professors i per tant ha de variar la finalitat de la formació permanent actual.
- **Vincular l'actual professorat itinerant a cada centre** per facilitar el compromís d'aquest amb el centre en una tasca pedagògica comú. Hi ha molts recursos que no s'aprofiten per la desvinculació als equips de centre en un projecte global comú. L'experiència que manifesten alguns directors sobre el personal itinerant els confirma aquesta necessitat ja que, a part de la lògica obligació de compartir diferents situacions de centres, la disponibilitat de temps no-lectiu obligatori en els centres de secundària és una dificultat més per coordinar actuacions entre professionals.
- **Incrementar el temps de permanència no-lectiu del professorat** en els centres. L'actual reglamentació i el seu control no facilita la disponibilitat de temps de permanència comú en horari no lectiu al centre. Els centres de la mostra aprofiten especialment els dies de juny i setembre quan no hi ha classes. Consideren que hi ha poques hores previstes d'obligat compliment en la pràctica destinades a coordinació del professorat i que s'haurien d'augmentar.
- Responsabilitzar en exclusiva a cada centre del **sistema de substitucions** amb una dotació complementària (de personal o econòmica) per evitar la desvinculació i facilitar la integració del treball de substitució en un projecte de centre. L'actual sistema de substitucions vigent no ajuda a la millora qualitativa dels centres. El cost podria ser el mateix , i fins i tot inferior, i al mateix temps facilitaria que cada centre l'ajusti més a les seves necessitats.

Quines dificultats pot tenir L'Administració Educativa per donar solució a aquests temes que els centres evidencien com a limitacions en la seva qualitat. Fernández Enguita (1999) considera que la explicació s'hauria de buscar en un poderós corporativisme del professorat que ha segrestat el sistema educatiu públic amb l'ajuda dels sindicats, als quals no es vol enfrontar l'Administració Educativa. Segons aquest autor, l'estatus actual és el que més beneficia als professors ja que els assegura llibertat de moviment, sense petició de responsabilitats sobre la qualitat de la seva feina. Per aquest motiu hi ha una gran resistència a modificar-ho i segurament és converteix en un factor que les administracions educatives tenen en compte per no immolar-se políticament en aquestes batalles.

COMPENSACIÓ DE DESIGUALTATS

Hi ha un objectiu general al qual ha de contribuir de manera especial l'educació del nostre temps, desitjable per a tots i que és explícit i reconegut per la majoria de plantejaments polítics: la cohesió social amb la reducció de l'exclusió social. El reconeixia com finalitat la LOGSE impulsada per un govern socialista amb el recolzament de la resta de tendències polítiques. Per no ha estat rebutjat per cap plantejament polític posterior. Així podem trobar, per exemple el que afirma Unió Democràtica de Catalunya:

Eliminar les carències educatives: Aquest repte, es tradueix amb un augment de les inversions en educació i constitueix un element polític clau a llarg termini per a prevenir la pobresa i l'exclusió social. Això implica adaptar el sistema educatiu per tal que els centres responguin eficaçment a les necessitats i les característiques dels nens i adolescents dels entorns desafavorits, prevenir l'absentisme escolar, desenvolupar i ampliar l'aprenentatge permanent, per tal que els grups vulnerables disposin d'oportunitats d'educació i formació adaptades a les seves necessitats, millorar l'accés a les qualificacions bàsiques i eradicar l'analfabetisme funcional. També suposa reforçar el paper dels centres de formació i educació en el treball de promoció de normes i valors com la cohesió social, la igualtat d'oportunitats i la ciutadania activa.

La LOCE, la llei d'educació més recent i que ha tirant endavant el Partit Popular, en el seu preàmbul destaca la finalitat compensadora de l'educació:

El tercero de los ejes que inspiran la concepción reformadora de la presente Ley consiste en reforzar significativamente un sistema de oportunidades de calidad para todos, empezando por la Educación Infantil y terminando por los niveles postobligatorios. Como se ha dicho, en el contexto de una sociedad basada en el conocimiento, la educación y la formación se han convertido hoy en los elementos clave para el logro de los objetivos de progreso personal, social y económico. Precisamente por ello, nuestro sistema de educación y formación debe asimilarse a una tupida red de oportunidades, que permita a cada individuo transitar por ella y alcanzar sus propios objetivos de formación. El sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos.

I aquesta mateixa llei acaba definit uns principis que evidentment atorguen als sistema educatiu aquesta funció compensadora:

Artículo 1. Principios. Son principios de calidad del sistema educativo:

*a) La **equidad**, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales.*

*b) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la **cohesión** y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado.*

*c) La capacidad de actuar como elemento **compensador** de las desigualdades personales y sociales.*

Per progressar en aquest objectiu, com es veu defensat per tots els plantejaments polítics democràtics, cal que es donin les circumstàncies generals que facilitin el treball concret de cada centre.

Un element clau que s'ha de garantir per millorar en la compensació de desigualtats i en definitiva en la cohesió social, és la distribució equilibrada dels alumnes amb necessitats educatives socials, de capacitat, econòmiques o culturals. Tant en el cas de necessitats derivades de dèficits econòmics i socials com en el cas dels alumnes immigrants o fills d'immigrants desafavorits.

S'ha de fer una gestió eficient per tal que s'aconsegueixi la distribució equitativa entre tota la xarxa actual de centres educatius: els centres concertats i els centres públics. La societat catalana acull actualment a un 5% de població immigrada. Un percentatge que ha crescut de manera notable en els últims anys *“des dels anys vuitanta la proporció d'estrangers respecte a la població catalana s'ha multiplicat per cinc”*¹. Resulta que gairebé el 90% dels estudiants immigrants es concentren en aules públiques. Es donen casos de poblacions en les quals *“alguns centres públics acullen un 40% d'alumnes immigrants i en escoles concertades veïnes la seva presència no arriba al 0'25%”*²

Aquesta desigualtat es fa evident en les dades de distribució d'alumnes i les conseqüències d'aquesta distribució desequilibrada es poden comprovar a partir de proves objectives externes. Es poden utilitzar els resultats generals de les proves de competències bàsiques Cb14, malgrat no tenen aquesta funció comparativa. Són unes proves d'avaluació de resultats dels alumnes que són considerades pels centres com d'una gran adequació al currículum que es vol avaluar. Son un instrument que serveix fonamentalment per ajudar al centre a realitzar una avaluació interna, però que utilitzada amb les degudes precaucions i limitacions, poden orientar algunes anàlisis comparatives.

Les investigacions d'en Murillo (1996) avalen el fet que el nivell socioeconòmic dels alumnes és un factor que explica millor els resultats quan diu: *en els centres de Secundària, si hi ha un bon clima, si es treballa en equip i si el treball de l'equip directiu es positiu, la comunitat educativa estarà satisfeta amb el centre. Però això no te per què afectar necessàriament als resultats dels alumnes. Per explicar els resultats acadèmics dels estudiants s'ha d'anar a factors externs com la localització del centre i el seu nivell socioeconòmic”*.

Però també s'ha d'anar fent un canvi consistent del currículum academicista actual tal com alguns centres s'estan plantejant i fins i tot han començat a introduir en crèdits variables, tallers i activitats complementàries. Pérez Gómez (2002) en relació amb el paper de l'educació en aquests moments, afirma que no és únicament l'ampliació de l'obligatorietat fins al setze anys el que fa la situació difícil i conflictiva en els centres, si no l'evolució de la societat i la cultura contemporània la que ha convertit en obsolet el sistema educatiu actual. Proposa la necessitat de

¹ El País/Catalunya 10 maig 2003

² El País/Catalunya 5 de maig de 2003

canviar i fonamentar el currículum en la resolució de problemes per part dels alumnes i organitzant-lo preferiblement per projectes de treball que provoquin la participació dels estudiants ja que, afegeix: *la denominada cultura de masas no es solo ni fundamentalmente el rescoldo histórico de la tradición y la experiencia acumulada de la comunidad o de un grupo humano, sino la amalgama ideologicovital que los intereses económicos y políticos de la más rancia actualidad estan difundiendo como cultura social, en forma de modas y estilos de vida dominantes*

REGLAMENTACIÓ DEL FUNCIONAMENT DELS CENTRES

Durant la recerca ha pogut comprovar que els principals progressos qualitatius dels centres no s'han fet a partir de l'aplicació del model organitzatiu establert en la vigent reglamentació de centres d'ensenyament secundari recollit concretament en el Decret 199/1996. És molt destacat que els grans eixos de coordinació establerts en aquest reglament, és a dir el Departament/Seminari i la matèria, àrea o assignatura, no són els protagonistes en la diferenciació qualitativa d'aquests centres. En la majoria dels centres de la mostra les funcions d'aquests òrgans de coordinació han tingut poc pes en el canvi ja que sovint s'han limitat a tasques formals: decidir les editorials, designar els caps de departament, distribuir les hores, decidir els tutors, decidir qui impartirà les matèries, etc. Els centres no han avançat a partir d'aquesta estructura de coordinació en les innovacions curriculars, en replantejaments del projecte curricular, en canvis metodològics, en canvis d'avaluació, en l'atenció personalitzada, en les tutories, en les organitzacions per atendre la diversitat (o a la normalitat de manera diferent), etc.

Els principals avanços en la línia d'innovació s'han fet bàsicament a partir dels equips que tenien l'atenció personalitzada a l'alumne, en comptes de l'assignatura, com a eix de coordinació: la comissió d'atenció a la diversitat i els equips docents de cicle o nivell.

Fins i tot en molts moments de la recerca els equips directius fan referència a esforços complementaris que han de realitzar per sobreviure respectant el reglament i no exposar-se a les constants reivindicacions legals que en base a ell poden fer determinats professors quan veuen que no es respecta "la normativa" que els beneficia. Així per exemple no poden ni plantejar-se posar a un professor que no

sigui catedràtic com a cap de departament, malgrat la idoneïtat d'altres, han d'acceptar organitzar el currículum del primer cicle per matèries i no per àmbit ja que alguns professors no accepten impartir altres matèries, no es facilita la flexibilització dels espais i del temps, etc

La reglamentació vigent no s'ajusta, segons la majoria d'aquests centres, a les necessitats organitzatives i de funcionament dels centres de qualitat *en l'etapa d'ESO*. La funció dels centres educatius d'ensenyament secundari ha canviat en aquesta etapa i per tant el reglament legal base del seu funcionament també hauria de facilitar l'assoliment d'aquestes finalitats i no pot convertir-se en un reglament que faciliti disfuncions. Abans la base d'organització dels centres era l'assignatura i el treball especialitzat del professorat, reunits en departaments o seminaris com a principal òrgan de coordinació. Ara la base d'organització ha de ser l'assoliment de les competències bàsiques, no necessàriament distribuïdes en matèries aïllades, per part de tots els alumnes i la coordinació dels equips docents de cicle i nivell de professors.

L'educació centrada en la instrucció, en ensenyar conceptes agrupats per assignatures, està desbordada i la instrucció no és suficient, ja que s'ha d'educar en un sentit més ampli. Els alumnes dels centres de la mostra es manifestaven constantment en aquest sentit: *venim a que ens ajudin a educar-nos com a persones*.

Malgrat això no s'ha modificat substancialment el model d'organització i funcionament de centres públics d'ensenyament secundari. Es va partir del reglament dels centres d'ensenyament secundari anterior (BUP i FP) i es van fer algunes aportacions que s'han sobreposat sobre les altres, que continuen vigents. Per tant la conseqüència és que es continua utilitzant el reglament que, amb algunes modificacions inicials i posteriors aportacions, no facilita l'assoliment de les funcions que corresponen i tenen assignades els centres que han d'impartir l'ESO.

L'exclusiva especialització en matèries ja no resulta la més adequada com demostra la pràctica dels centres. Em primer lloc perquè es va fer servir aquesta estructura per assolir unes finalitats diferents, bàsicament de selecció, i estan carregades de formes culturals inadequades.

Però també la simple lectura d'aquests finalitats de l'Educació Secundària Obligatoria a la LOCE fa evident el relatiu paper de l'àrea de coneixement específica.

*La **finalidad** de la Educación Secundaria Obligatoria es transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científico, tecnológico y humanístico; afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades; formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos y prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral.*

Així doncs cal fer un nou reglament dels centres d'ensenyament secundari públics en base a l'atenció als alumnes i al treball dels equips docents i que faciliti l'organització dels instituts tenint en compte especialment els següents elements clau:

- **Treball dels equips docents** . –Els equips docents, de nivell i de cicle, que han de tenir responsabilitat sobre un grup més reduït d'alumnes i han de tenir continuïtat en una etapa. Els equips docents han de tenir una reglamentació que faciliti un treball de coordinació estable i productiu. Els equips docents han d'assolir com a òrgan col·lectiu de coordinació les principals decisions de l'etapa en relació amb els alumnes sobre els que tenen responsabilitat: en el seguiment personalitzat de l'alumnat, en els agrupaments dels alumnes, l'avaluació, la metodologia a l'aula, l'adaptació del currículum, l'organització dels espais, etc. La idea de fons l'expressa un membre d'un equip directiu quan diu que *l'èxit d'un institut es basa en aconseguir que un equip de professors es prengui la responsabilitat de que tot un grup d'alumnes assoleixi les finalitats de l'ESO.*
- **Organització de les matèries per àmbits** .- Els professors, en aquesta etapa d'ESO, han de poder assumir diferents matèries per tal de fer un enfocament més globalitzat del currículum. S'ha de possibilitar també que el nombre de professors que es dediquen als alumnes es redueixi per permetre ajustar-se més a les necessitats dels alumnes i la seva atenció més personalitzada.

- **Nous perfils de personal en els centres.-** Molts dels aspectes de la formació integral dels alumnes no es poden abordar exclusivament des d'un perfil d'especialista en matèria curricular. Ha d'haver altres professionals experts en atenció a adolescents que treballin conjuntament dins dels instituts amb els professors, tals com psicòlegs, pedagogs, educadors socials, monitors de lleure, tècnics en TIC, etc. Fins i tot amb la possibilitat de tenir horaris diferents als lectius dels alumnes i poder donar continuïtat exterior al treball de l'institut. Alguns instituts han començat experiències amb col.laboració amb ajuntaments o amb el suport de les AMPAS.

- **Vinculació estable amb centres de primària.-** És un factor força destacable en els centres de la mostra que consideren que cal donar continuïtat al treball realitzat prèviament i tenir suficient coneixement per actuar de forma efectiva i personalitzada sobre cada alumne. S'ha de superar l'actual vinculació formal que no assegura normalment l'efectiva coordinació permanent entre els centres dels dos nivells. Hi ha d'haver una estable i forta connexió i coordinació amb les escoles vinculades de primària i cada institut per tal d'aconseguir un trànsit harmònic de l'escola a l'institut.

- **Atenció a la normalitat, no atenció a la diversitat.** De l'anàlisi del treball dels centres de la mostra es detecta una tendència a reenfocar l'atenció a la diversitat per evitar la seva "marginalització". Es tracta de començar a considerar que no és el camí tractar-la com una atenció tècnica en una organització segregadora. Es veu la necessitat d'aprofundir en el canvi del treball a l'aula i per tant es va a un enfocament diferent del que s'ha anomenat "atenció a la diversitat" *Segurament ha estat un error destacar-lo tant. No es tracta d'atendre especialment als alumnes diferents. Es tracta d'enfocar el treball a l'aula de manera diferent.* El donar rellevància a aquest aspecte ha desenfocat el tema i el professorat s'ha pogut treure la responsabilitat de millorar el seu enfocament del treball a l'aula i en conseqüència el treball dels alumnes. *El destacar-lo amb documentació normativa específica fins i tot pot haver ajudat a justificar el fet que existeixen alumnes problemàtics justament per ser diferents.* En aquestes circumstàncies pot passar que alguns professors considerin que si

aconsegueixen la millora d'algun alumne, llavors s'atribueixen el mèrit. Si no s'aconsegueix res, llavors és el propi alumne (els alumnes que he entrevistat s'atribueixen en principi a ells mateixos tot el fracàs !!!), les famílies, l'administració que no posa els recursos o la societat en general. Per tant pot ser convenient començar a enfocar de manera diferent el tema de "l'atenció a la diversitat". Caldria fins i tot oblidar-se durant un temps de la diversitat, com diu un professor Tots els alumnes són diversos. No són diversos també els professors especialment en els centres públics d'ensenyament secundari? Tal vegada convindria constituir una comissió de tractament de la diversitat del professorat abans de fer la comissió de diversitat de l'alumnat.

METODOLOGIA DE LA RECERCA

La base metodològica d'aquest treball s'emmarca en el **paradigma crític**. Un enfocament metodològic que té per finalitat l'anàlisi de la realitat per contribuir a millorar-la. Es diferencia del paradigma positivista que parteix d'una concepció relativament estable de la realitat i es limita a fer la seva descripció. També es diferencia del paradigma interpretatiu que es limita a descriure la realitat i a explicar-la.

El paradigma crític vol anar més enllà i es proposa modificar i transformar la realitat comptant amb les persones que intervenen. Segons els plantejaments d'aquest paradigma no ens hem de quedar en obtenir un esquema de com funcionen uns bons centres de secundària, aquest en tot cas és un primer pas. Després d'obtenir la descripció s'ha de buscar l'explicació, que queda recollida a l'apartat que he titulat a l'apartat de "condicionaments". Però a més, ja durant la recerca he interaccionat amb els participants fent propostes sobre la millora de la seva realitat i els participants m'han aportat elements per modificar els meus criteris i la meua pràctica posterior. Coincideixo plenament amb Meirieu (1998) en que la finalitat de la investigació pedagògica és generar discursos que ajudin als professors a accedir a la comprensió de la seva pràctica per millorar-la.

En tot cas s'ha de tenir en compte també que en el camp de l'educació no serà exclusivament la qualitat tècnica de les conclusions obtingudes, el que garantirà la seva aplicabilitat. Les decisions dels centres educatius estant molt condicionades per representacions subjectives que són tant important com els fets demostrables. No s'entendria d'un altre manera que després d'haver demostrar en estudis de molta credibilitat la inadequació de determinades pràctiques pedagògiques, aquests continuïn estant vigents en els centres. Això és impensable en qualsevol altre activitat en la que ja no es proven les pràctiques que en altres llocs s'han demostrat inefficients. En educació es fàcil trobar que cada centre comenci de nou a fer el seu camí d'assaig-error sense tenir en compte

investigacions que evitarien perdre temps en camins equivocats. A ensenyament és possible mantenir practiques ineficients i fins i tot contraproductes. Dos exemple únicament. Està demostrat que un professor no s'ha enfrontat a un alumne que el provoca dins l'aula. La realitat però és que podem estar segurs que cada dia es repeteix aquesta situació en molts centres sense que es tinguin en compte les experiències d'altres professors. Un segon exemple és el de que està demostrat que la simple divisió d'alumnes en grup homogenis per fer la instrucció en les matèries instrumentals no millora la capacitat dels alumnes. Si no es canvia la metodologia, si l'alumne no té confiança amb el professor i si el professor no té expectatives de normalitzar la situació de l'alumne, no s'aconsegueix res. Doncs malgrat això molts dels instituts de Catalunya utilitzen aquesta estratègia consumint milers i milers d'hores de recursos sense obtenir resultats. Per tant l'eficàcia de la investigació en la millora de la pràctica depen molt de la interacció entre els agents.

Per tant les conclusions d'aquesta recerca tindran alguna incidència tant per la credibilitat tècnica que puguin tenir com per la implicació dels agents que intervenen. Tal com diu Elliott (1990) hem de considerar que la investigació educativa no és solament sobre educació, també educa als agents per la transformació de la pràctica. L'anàlisi de les diferents situacions amb els implicats dels centres té el sentit de recollir la seva interpretació de la situació en la que estan treballant però pot anar més enllà. Els que intervenen expliciten les seves intencionalitats, tots els que participen en la investigació, també l'investigador, i el fet d'explicitar-les és un avanç significatiu. Si s'acompanya de dubtes es fan valoracions sobre la seva implementació i els resultats que s'obtenen, llavors s'avança en la transformació. He tingut l'oportunitat de comprovar com la valoració de les situacions i l'intercanvi d'opinions basades amb altres experiències semblants portava a la conveniència de la revisió i modificació de plantejaments i practiques. En tots els casos, no únicament dels centres educatius, també de l'investigador. S'ha d'entendre que és possible i convenient que la intervenció meva per recollir informació i contrastar-la per analitzar els factors d'un centre porti després d'una reflexió personal i contrastada amb l'investigador permeti modificar línies de treball. El coneixent que es va obtenint de l'anàlisi de cada situació i de totes les situacions en conjunt permet a tots els que intervenen incorporar aquest coneixement al seu pensament i posteriorment a l'acció. Com exemple d'aquesta vinculació entre recerca i acció vull citar el que un director dels centres manifestava després de la valoració del resum de factors: *l'utilitzarem com a referència a partir d'ara*

Dins d'aquest enfocament general he tingut en compte la necessitat d'adequar la recollida de dades i les tècniques d'anàlisi a la principal pregunta que em formulo, es a dir, que sempre les preguntes em condueixin a les tècniques de recollida i a les d'anàlisi, i no al contrari. També he vigilat la coherència dels supòsits respecte als antecedents. Les conclusions garantides no s'aconsegueixen únicament per la vinculació entre les tècniques de recollida de dades i l'aplicació competent d'aquests tècniques. Es necessita que no contradiguin estudis semblants.

Per tal d'assegurar la credibilitat de les dades obtingudes i del posterior procés d'anàlisi i síntesi considero que s'ha de ser exacte no tant sols en la medicació de les coses, si no també s'ha de lògic en la interpretació del significat d'aquestes medicions. Per aconseguir la confirmació necessària, així com per augmentar el crèdit de la interpretació i per a demostrar una asserció, he procurat assegurar la "triangulació" a diferents nivells:

Contrastant la informació sobre el mateix fet amb alumnes, professor, equips directiu, documents i observacions.

Fent diferents visites durant el curs per saber si segueix sent el mateix en moments diferents, en espais diferents o quan les persones interactuen de forma diferent.

Contrastant amb l'inspector del centre l'opinió sobre la mateixa realitat.

Revisió de les observacions i de les interpretacions comprovant si mantenen l'estabilitat amb les aportacions de noves informacions

L'anàlisi i la interpretació s'ha basat normalment en dos estratègies: interpretació directa de casos individuals i la suma d'exemples fins que es pugui dir alguna cosa sobre ells com a conjunt. La recerca de significats a la informació que he anat obtenint es converteix sovint en una recerca de models, de consistència d'unes determinades condicions seguin el procediment aconsellat per la majoria d'autors:

REDUCCIÓ DE DADES

DISPOSICIÓ DE LES DADES

OBTENCIÓ DE CONCLUSIONS

VERIFICACIÓ

Els passos seguits han estat bàsicament amb la següent seqüenciació:

- L' observació de la realitat dels centres a partir de la qual vaig fer les afirmacions (asertions, segons Erickson).
-
- A partir d'aquestes afirmacions faig les primers interpretacions, amb regles lògiques i justificació amb proves del que fan realment els centres.
- Amb les interpretacions, ajudat per l'experiència personal i les assercions d'altres investigacions, arribo a les generalitzacions que formulo als centres.
- Contrasto les generalitzacions amb centres i faig les reformulacions corresponents.
- Amb les generalitzacions contrastades, formulo les conclusions.

MOSTRA DE CENTRES

La metodologia qualitativa obliga a seleccionar un nombre reduït de centres. En un primer moment m'havia proposar seleccionar únicament tres centres públics de reconeguda qualitat. En aquests centres fer una anàlisi que em permetés sintetitzar els factors determinants. En el curs 2002-2003 hi ha un total de 465 instituts públics d'ensenyament secundari que escolaritzen 140.393 alumnes amb una dotació total de 21.107 professors.

Vaig començar fent un primer llistat de centres. En aquest llistat vaig incloure els centres a partir de les opinions d'inspectors sobre els centres de la seva delegació que funcionaven bé i de manera consistent. Vaig afegir a aquest primer llistat centres que havien publicat experiències, centres que tenien plans estratègics d'enfocament global i centres que consideraven de qualitat altres agents com membres d'EAPS, professors d'universitat, tècnics d'ensenyament, professors, etc. Per ajudar-me a fer aquest primer llistat vaig enviar durant els mesos de setembre i octubre de 2002 una comunicació a inspectors de les diferents delegacions de Catalunya.

Del primer llistat vaig eliminar els que tenien un absentisme del professorat superior a la mitjana i els que tenien un percentatge de graduats en ensenyament secundari inferior a la mitjana dels centres públics de Catalunya.

Posteriorment la selecció definitiva de centres la vaig fer tenint en compte els centres sobre els que havia una gran coincidència i no havia opinions que qüestionessin la seva qualitat. Aquesta diferència m'ha fet ampliar el nombre final de centres de la mostra fent dos nivells. Un primer nivell de centres sobre els que havia acord sobre la qualitat dels seus processos i resultats. Un segon nivell de centres sobre els que havia acord sobre la qualitat dels seus processos. Per això vaig decidir obtenir informació també de centres que estiguin en procés de millora. No em vaig limitar-me a l'estudi de tres casos el vaig ampliar a set centres afegint els que hagin aconseguit, o estiguin en procés, d'aconseguir qualitat en un procés global de centre, no únicament en alguns aspectes. Finalment també vaig tenir en compte l'accessibilitat per ajudar-me en el treball proposat, a més d'una distribució territorial i social variada.

Centres de la Mostra

El centres sobre dels que he obtingut la principal informació, als que em refereixo com a mostra, son els següents:

CENTRES DE LA MOSTRA

IES Marina
IES Reguissol
IES Ramon Berenguer IV
IES Josep Pla
IES Costa i Llobera
IES Lacetania
IES Ronda

La Llagosta
Sta Maria de Palautordera
Sta Coloma de Gramanet
Barcelona
Barcelona
Manresa
Lleida

Centres de Referència

Centres amb els que vaig contrastar les conclusions obtingudes de l'anàlisi i classificació de la informació dels centres de la mostra.

Els centres de la ciutat de Mollet, on treballo i sobre els que tinc un coneixement previ del seu funcionament i podré continuar fent el seguiment de la seva evolució:

IES Mollet

Mollet del Vallès

IES Gallecs

Mollet del Vallès.

IES Vicenç Plantada.

Mollet del Vallès.

Els centres amb projectes especials i reconeguts on he contrastat també les conclusions per conèixer les possibilitats de generalització o formes específiques d'aplicació dels factors:

IES Bosc de la Coma

Olot

IES Cel.lesti Bellera

Granollers

IES Garrotxa

Olot

PROGRAMA DE TREBALL DE LA RECERCA

Fixat l'objectiu i seleccionats els centres, vaig concretar un pla de treball que em permetés fer tota la tasca durant un curs escolar. Vaig preveure dedicar un

temps inicial a tenir informació suficient sobre altres experiències. i a continuació a obtenir dades dels centres per finalment dedicar-me bàsicament a les conclusions.

Les circumstàncies m'ha marcat un programa diferent. El primer element que provoca un canvi en la dinàmica és la mateixa característica de la mostra. Havia previst en el projecte fer la recerca sobre tres centres exclusivament i vaig ampliar la selecció a 7 centres incloent també centres en procés de millora, com he dit abans.

Havia previst dedicar periòdicament estades llargues en la mostra reduïda de centres per comprovar els canvis que s'havien produït en l'enfocament del currículum a l'aula. Pensava que en aquests centres havien desenvolupat molt aquests aspectes curriculars. Ja al començament em van advertir que no s'havien fet avanços destacats general sobre aquest factor, fins i tot en alguns centres, s'havia aturat. A més els alumnes, en les primeres entrevistes, m'advertien gairebé permanentment en tots els centres que "*cada professor és un món*" i que en tot cas es podria parlar de mètode de treball de professor però mai de centre. Per tant vaig fer estades més curtes i més sovintejades a més centres i no estades llargues a pocs centres.

A més el procés m'ha portat a distribuir les accions en etapes obertes en comptes de fer fases tancades. No he pogut fer una fase d'estudi, una fase de recollida de dades de camp i, posteriorment, reflexió d'estudi, anàlisi i conclusions. Fases que podien correspondre a cada trimestre. La realitat és que he anar alternant durant el curs successivament les diferents fases. Així, després d'un temps d'organització de la informació sobre centres i de les primeres lectures d'estudis, vaig realitzar els primers instruments per obtenir la informació dels centres. Els primers contactes amb els centres, les primeres informacions em van crear la necessitat de tornar a revisar estudis per buscar altres explicacions als fets que m'aportaven aquestes informacions. Posteriorment vaig tornar als centres i vaig contrastar les generalitzacions amb la reflexió conjunta amb persones que treballaven en els centres, deixant una mica de banda la literatura pedagògica. Necessitava captar amb el vocabulari dels centres el contingut dels factors clau.

He començat fent un anàlisi de la literatura especialitzada en aquest tema per tal de conèixer els seus mètodes de treball i les principals conclusions obtingudes. A partir de les seves conclusions vaig tenir una base per començar a organitzar el treball i fonamentalment distingir els centres eficients dels centres en

procés de millora. Els primers centres eren els que obtenien ja resultats eficients consolidats i els altres centres es destaquen per el procés de millora dels processos. Em va ajudar força aquesta distinció a l'hora concretar posteriorment la selecció de centres de la mostra.

Però les dades determinants les havia d'obtenir del treball en els centres, directament de les seves informacions. Per això vaig elaborar un pla de treball que em permetés obtenir aquestes dades directament del centre en les millors condicions de fiabilitat i utilitat per classificar-les. Sempre tenint en compte un bon nivell de triangulació de la informació i la prioritització de l'obtenció de dades rellevants i fiables per poder fer una posterior classificació i una anàlisi final.

En certa manera he fet durant el curs un viatge a centres educatius públics d'ensenyament secundari de Catalunya per poder dibuixar un mapa de la seva ruta cap a la qualitat. He dibuixat amb les dades que m'han proporcionant els principals nuclis i les característiques d'aquests nuclis. Amb els diferents centres vaig anar trobant com ells també passaven per aquests nuclis diferents del mapa i com les característiques dels nuclis eren molt semblants. El que cada centre en concret feia en aquest nucli i els nuclis que més potenciava cada centre ja començaven a ser diferents. Però el principals nuclis eren comuns: personalització, cultura de centre, lideratge, resultats, clima de centre, etc. Les característiques de cada nucli, el que defineix en tots els centres el clima de centre, era pràcticament comú. La diferencia eren els sistemes que té cada centre per mantenir un entorn afavoridor mantenint les instal·lacions, el sistema de resolució de conflictes, el reglament, etc.

Una vegada fet el mapa de factors he tornat als centres educatius dels quals vaig treure la informació i vaig comprovar novament si aquests eren els seus nuclis principals i les seves característiques. Vaig comprovar com els centres el reconeixien com el seu mapa en la guia dels projectes i realitzacions. Vaig fer entrevistes amb profunditat per recollir tots els matisos de la pràctica i l'experiència d'aquestes persones amb un paper rellevant a la pràctica. Aquí em va sorprendre la seva disponibilitat i l'interès que manifestaven quan conceptualitzaven la seva situació construïda amb l'esquema que inicialment els aportava i que havia estat elaborat en base a la seva realitat.

En resum el treball, que ha estat bàsicament cíclic, l'he organitzant al voltant de les següents tasques específiques:

- ❑ Selecció i lectura de documents, articles, llibres, ponències, etc. sobre la qualitat del funcionament de centres educatius d'ensenyament secundari.
- ❑ Realització d'entrevistes amb experts o tècnics sobre el funcionament de centres.
- ❑ Selecció dels centres de la mostra i dels centres de referència.
- ❑ Elaboració de criteris i instruments d'obtenció d'informació sobre pràctiques i opinions.
- ❑ Elaboració d'esquemes de classificació de la informació.
- ❑ Exploració dels indicadors de qualitat de les "bones pràctiques" a partir de dades obtingudes.
- ❑ Realització d'entrevistes en centres a directors, membres d'equips directius, professors i alumnes.
- ❑ Realització d'observacions d'activitats en centres de la mostra.
- ❑ Classificar la informació obtinguda en els centres i de la lectura de documents,
- ❑ Interpretació i anàlisi.
- ❑ Elaboració de les primeres conclusions.
- ❑ Visita als centres de la mostra per comprovar conclusions,
- ❑ Reelaboració de les conclusions amb noves aportacions .
- ❑ Visites a centres de referència per contrastar conclusions.
- ❑ Descripció de les limitacions dels centres.
- ❑ Memòria final

LA NOVA REALITAT EDUCATIVA

Els estudis sobre educació ja no parlen de que els temps estant canviant, afirmen que ja han canviat. Parteixen de la conceptualització d'una nova societat que ha rebut diferents denominacions: era post-industrial segons Touraine, la societat post-capitalista segons Drucker, neoconservadurisme segons Dubiel etc. El terme que sembla que ha va arrelant més és la “**societat del coneixement**” de l'Alvin Toffler.

Aquesta nova societat del coneixement implica unes noves formes d'organització social, econòmica i política que estant portant a un augment de les desigualtats socials i a una progressiva desaparició dels vincles socio-culturals.

Però a més d'aquestes conseqüències en el camp social també està portant a unes notables modificacions en relació a la informació i que incideixen molt directament en l'enfocament del treball educatiu. Aquesta societat s'està caracteritzant en relació a la informació per una redundància d'informació que s'ha de processar i que requereix la necessitat d'organitzar significativament i de manera rellevant les informacions fragmentades. També per un important dèficit de la comunicació vital propera i fins i tot per l'abundància d'informació mediatitzada amb dubtosa fiabilitat.

La resposta educativa a aquesta nova realitat requereix d'un nou plantejament en l'educació. López Ospina des de la seva perspectiva internacional, afirma que hi ha un acord generalitzat en tots els països en el sentit de que l'educació és un gran instrument del canvi mundial. Que és evident que tota la humanitat es preocupa d'aconseguir un “bon viure” per a tothom, amb estils de vida sostenibles que permetin guardar per a les noves generacions la riquesa del planeta. Que això requereix una educació per a tots i per tant aquesta intenció està

recollida en tractats que orienten aquest procés com és el cas dels acords de Johannesburg (agost 2002) amb l'adopció d'una "Dècada d'Educació per al Desenvolupament Sostenible". El mateix autor destaca els eixos principals d'aquesta nova educació:

- Educació durant tota la vida.*
- Educació de qualitat per a tothom.*
- Educació contextualitzada, funcional o pertinent.*
- Educació amb sentit planetari.*
- Educació per al desenvolupament humà sostenible.*
- Educació en i per el treball creador i productiu.*
- Educació per a la democràcia, al pau, la ciutadania i els drets humans.*
- Educació científico-tecnològica.*
- Educació en valors.*
- Educació per al desenvolupament del pensament complex.*
- Educació per a l'autoformació en la societat de la informació i del coneixement.*

Aquests principis han d'arribar a integrar-se dins totes les peces dels sistemes educatius per concretar-se en actuacions que consolidin el nou sentit de l'educació en una societat que realment aprèn:

- *Ampliar la visió educativa entenent la societat com a un tot, no sectorialitzant-la, expedint títols, etc.*
- *Disposar d'una noció apropiada del saber i d'aprendre. D'aquesta manera s'integren les accions i els coneixements per afirmar el saber fer i enfortir les competències de l'ésser humà i la col·lectivitat educativa.*
- *Obrir camí i espai a lo relatiu, a lo diferent, a lo insospitat, al risc creador. Lo inqüestionable, la homogeneïtat seran part del passat.*
- *Fer més estretes les relacions entre els processos socials i els educatius.*
- *Repensar globalment l'educació des de les necessitats, els desafiaments, les pistes de futur, els problemes i les demandes socials, més que de la simple oferta.*

- *Assegurar als educands el lloc central que els correspon en el procés educatiu. Que explicitin les seves aspiracions, forteses, febleses, i a partir d'elles enfortir lo individual i la motivació per aprendre, per conviure solidàriament, per fer, per conèixer assegurant els aprenentatges vitals: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser.*

El paper de l'educació a aquest nivell general, però també ja des de la mínima acció a l'aula, a nivell micro, no pot reforçar una visió reduccionista del món. L'educació necessita un canvi de mentalitat ja que en tots els racons del planeta hi ha noves formes de pensar, noves regles i nous valors i tot està interrelacionat. Aquesta nova situació únicament es pot afrontar amb educació en un sentit ampli. Els educadors han de tenir present en totes les activitats aquesta nova realitat planetària de la qual fins i tot ja tenim una mostra en les nostres aules.

En aquest context la institució escolar que encara tenim majoritàriament és un sistema educatiu tancat, localista i habitualment reproductor de models que es basen fonamentalment en la interiorització psico-afectiva de la dependència i els que hi ha una gran asimetria entre educador-alumne. Uns sistemes que en la pràctica plantegen generalment l'aprenentatge en base a una retòrica d'una memòria conceptual prèviament classificada.

Pérez Gómez destaca també que *"l'objecte central de la pràctica educativa en l'escola ha de ser provocar la reconstrucció de les formes de pensar, sentir i actuar de les noves generacions, oferint com a instruments o eines de treball, els esquemes conceptuals que ha anat creant la humanitat i que es troben en les diferents formes de creació cultural. Més allà del simple rendiment acadèmic de l'alumne, estimat amb proves objectives, l'objecte d'investigació és un complex sistema de comunicació que tenen lloc en un espai institucional determinat, on s'intercanvien, espontàniament i intencionadament, xarxes de significat que afectin al contingut i a les formes de pensar, sentir, expressar i actuar del qui participen en aquest sistema"* (pàg. 26). El mateix autor insisteix que seguint aquesta línia cal basar el currículum en problemes i organitzat per projectes de treball, interpretació, i experimentació que provoqui la participació activa dels alumnes. Els educadors han de facilitar la reconstrucció del coneixement per part dels alumnes i han d'intervenir en l'educació fent un paper més actiu en la socialització dels alumnes per garantir més cohesió social i més equitat amb l'objectiu d'aconseguir un desenvolupament social sustentable. Es necessari donar sentit als aprenentatges en un marc de

relació a l'aula diferent. Passar d'un model d'aula discursivo-expositiu a un model més participatiu-cooperatiu. El professor ha de programar les classes pensant més en que han de fer els alumnes que no amb el que el professor ha de fer.

Són també especialment rellevants les aportacions d'en Morin per consolidar les bases d'aquesta nova educació quan far referència als sabers necessaris per l'educació del futur :

Ensenyar la incertesa del coneixement ja que està científicament demostrat que les vies d'entrada i sortida del nostre sistema neurocerebral, que connecten l'organisme amb el món exterior, representen únicament el 2% de tot el conjunt, la resta es tot funcionament interior. La nostra memòria també és font d'errors. La racionalitat és llavors la millor defensa contra l'error però aquesta racionalitat està molt influïda per paradigmes que determinen la nostra conceptualització (imprinting). Per tant, cal constantment revisar i qüestionar per avançar en la consolidació de coneixements.

Ensenyar els principis del coneixement pertinent i tenir en compte que el coneixement de les informacions i les dades aïllades és insuficient. Cal buscar la globalitat que fins i tot és més que el context ja que és el conjunt que conté parts diverses lligades de manera interretroactiva u organitzional.

Ensenyar la condició humana sent conscients de la nostra permanent immaduresa (P.Sloterdijk) som éssers infantils, neuròtics, delirants, i som al mateix temps racionals. Tot això constitueix el teixit pròpiament humà.

Ensenyar la identitat terrenal considerant que ens trobem en una era planetària en la qual els éssers humans estem en una aventura comú. En un món que cada vegada és més un tot cal aprendre a estar en el planeta

Ensenyar a afrontar les incerteses ja que podria ser una gran conquesta de la intel·ligència poder finalment desfer-se de la il·lusió de preveure el destí de l'home. És impossible associar un interès col·lectiu a partir dels interessos individuals. No és absolutament cert que la puresa dels medis condueix als fins desitjats ni tampoc que la seva impuresa sigui necessàriament nefasta.

Ensenyar la comprensió és un punt central per als éssers humans tenint molt clar que comunicació no porta a la comprensió, és certament una primera condició, però no suficient. Existeixen dos tipus de comprensió: Intel·lectual u objectiva (captar el conjunt) i la humana o intersubjectiva (inclou empaita, identificació i projecció, exigeix obertura, simpatia, generositat). Comprendre als demés requereix tenir consciència de la complexitat de l'ésser humà.

Ensenyar l'ètica del gènere humà, ensenyar la democràcia per facilitar la participació en l'assoliment d'una societat més justa, cohesionada, igualitària i sostenible.

La qualitat educativa s'associa normalment a la funcionalitat per satisfer les expectatives dels usuaris, a l'eficàcia per aconseguir els objectius que es proposen, a l'eficiència per aconseguir aquests objectius amb un cost raonable, a la perdurabilitat i a l'extensió dels seus efectes. La seva concreció ha de tenir com a base els principis, pel fet que el concepte de qualitat educativa depèn sobretot de l'esquema de valors culturals, socials i polítics sobre els quals es fonamenta. Tanmateix, a més dels principis cal tenir en compte el procés i les condicions que ens portin a obtenir uns determinats resultats

Quan plantegem la qualitat a nivell de centre concret, hi ha una sèrie de factors que indiquen si els centres assoleixen de manera eficient els seus objectius justificats per uns principis vàlids. És fins i tot interessant contemplar aquesta visió contrària de caracterització d'un centre que considera Marchesi (1998):

Falta de visió que es manifesta en que el personal docent no participa en un projecte comú i ni tant sols tenen un coneixement del centre i del context.

Absència de lideratge o lideratge desenfocat que es caracteritza per la poca experiència del director, la seva inoperància, la seva escassa influència i les seves poques expectatives sobre la millora dels alumnes i el centre.

Relacions disfuncionals entre els professors que es fan evidents en la poca confiança, entre ells, la poca coherència entre els principis enunciats i les realitzacions, la por, l'apatia i la inestabilitat..

Pràctica de classe poc eficient amb baixes expectatives sobre les possibilitats dels alumnes, poques relacions amb ells, poc ordre, temps dedicats a activitats distractores i sorolls.

Una definició en positiu i que integra les diferents tendències la proposa Meuret (2000) quan afirma que més enllà de l'enfrontament entre tradicionalistes o hi ha un model de qualitat de centre més ampli i que es caracteritza per: *docents exigents, preocupats per l'èxit dels seus alumnes, als que tracten com a persones; instituts que posen tots els seus mitjans al servei de l'aprenentatge dels alumnes i*

que són capaços de motivar a les famílies per tal que s'interessin per l'èxit dels seus fills.

La qualitat es pot entendre com a efecte i també com a procés per això es pot separar els indicadors de resultats que posen de manifest el que s'ha assolit i ofereixen un visió de la qualitat de la institució i els processos que aquesta institució posa en funcionament per arribar-hi. Així es poden considerar com a resultats per la majoria d'autors els relatius a la satisfacció dels alumnes, a la satisfacció del personal del centre i a l'impacte-efecte de l'educació en resultats de formació, tant d'alumnes com de professors.

Pel que fa referència a processos cal considerar els elements que el centre posa en funcionament per aconseguir resultats del tipus assenyalat. Així en aquest cas agafen importància la metodologia de qualitat, la disponibilitat de recursos humans i materials, la gestió d'aquests recursos, l'organització i el lideratge pedagògic.

Processos de millora

Hi ha importants moviments d'investigació que fan aportacions sobre les característiques dels centres que milloren: escoles efectives, escoles que milloren, la integració dels dos anteriors amb el moviment millora de l'escola, les escoles que aprenen i el moviment de qualitat institucional.

EL MOVIMENT DE LES EFFECTIVENESS SCHOOLS

Aquest moviment té el seu origen en la motivació inicial que va portar als investigadors d'educació per replicar a Coleman i Jencks (1966) en un estudi encarregat pel govern dels EEUU per establir la relació entre la quantitat de recursos destinats a educació i els rendiments obtinguts pels estudiants demostrava que:

Els centres educatius tenen poca influència per reduir les diferències produïdes per la classe social i la intel·ligència.

L'educació rebuda afecta molt poc al futur professional dels alumnes.

La família és el factor clau, Les escoles poc poden fer per millorar l'educació.

Els programes específics i les reformes no modifiquen significativament la desigualtat educativa.

La única manera d'igualar- al marge de la dotació intel·lectual de cadascú- es la redistribució de riquesa.

Per intentar rebatre aquestes conclusions el plantejament de la investigació de *l'eficàcia escolar* intenta esbrinar per què unes escoles són més eficaces que d'altres, si són consistents en el temps i quins són els elements que es troben amb més freqüència.

Així els diferents autors fan aportacions a partir de les seves investigacions com el cas d'en Reynolds (1994) qui destaca cinc factors: un lideratge educatiu fort, altes expectatives quant a resultats acadèmics, èmfasi en les destreses bàsiques, un clima segur i disciplinat i avaluacions freqüents del progrés de l'alumnat.

Dintre d'aquest moviment un dels models de factors més acceptat és el de Jaap Scheerens (1990) "School effectiveness and the development or process of school functioning" que proposa un model teòric global flexible que permet acomodar nous factors i dimensions d'eficàcia. 4 grups d'indicators : de context, d'entrada, de procés i de producte (context-imput-process-output), amb relacions entre els meso, macro i micro sistemes.

Creemers(1997), a partir dels seus estudis far una organització diferent dels factors i els presenta en quatre blocs:

a nivell d'alumne (aptitud, habilitat per entendre, perseverància, etc)

a nivell d'aula (qualitat de la docència, incentius, temps efectiu).

a nivell de centre (metes significatives i compartides, coordinació d'equips, coordinació amb pares, atenció al funcionament diari, desenvolupament del professorat.

a nivell extern d'escola: comunitat, administració,etc.

Aquest mateix autor proposa una sèrie d'Indicadors del producte per comprovar l'assoliment de les fites que es proposen aquests centres i manifesta que cal tenir en compte: la taxa d'acreditacions, el percentatge de repetidors i la satisfacció global. Més en concret, referit al rendiment dels alumnes considera que

és determinant l'equitat en el sentit de beneficiar igualment a tots els alumnes i la consideració del valor afegit en les mesures.

Altres autors com Sammons (1995) fa la una proposta de factors que condicionen l'eficàcia :

Lideratge professional (lideratge compartit, professional...)

Visió y objectius compartits (propòsit únic, consens sobre valors i metes que es reflecteixen en un enfocament comú de la pràctica i en la realització d'un treball col·legiat i cooperatiu)

Ambient d'aprenentatge, amb clima positiu

Ensenyament-aprenentatge com a centre de l'activitat escolar

Ensenyament intencional amb un propòsit definit.

Altres expectatives.

Reforç positiu que implica disciplina explícita i compartida.

Seguiment del progrés.

Drets i responsabilitats dels alumnes. Normes clares.

Col·laboració escolar-llar.

Escola com a organització per a l'aprenentatge.

Hi ha d'altres aportacions molt interessants com la de Sudlow (1990) en la que a partir de l'estudi de centres arriba a unes conclusions sobre el propi procés d'investigació més que sobre la determinació dels factors concrets de cada centre eficaç. Va fer la investigació sobre els centres d'un districte i considero que són d'un gran interès la majoria de les seves conclusions:

Els centres que van intentar inicialment aplicar la investigació de les escoles efectives van ser conscients de que podrien millorar els seus procediments instructius i programes educatius, especialment per atendre a estudiants amb alt risc.

Els principals responsables de la posada en marxa del pla de millora van reconèixer que els canvis moderats en tècniques d'ensenyament no són suficients per generar un canvi.

Es va considerar necessari establir paral·lelament la formació del professorat.

Trobar temps per reunir-se, planificar i supervisar l'aplicació del procés és una tasca més difícil del que sembla.

La qualitat i l'equitat han de ser definits i les seves fites especificades.

Potencialment tots els alumnes són educables, quan l'educació es defineix com a l'adquisició per part de l'alumne de competències bàsiques.

La investigació conclou que els efectes escolars són més poderosos que els familiars en aquest cas, encara que no es pot dir que no tingui influència la família.

L'objectiu anual d'educació és fer que cada alumne adquireixi al menys l'estandar mínim del nivell educatiu corresponent, de manera que pugui continuar amb èxit en el nivell següent.

Hi ha una correlació positiva entre rendiment acadèmic de l'estudiant i les expectatives del professorat.

L'èmfasi sobre l'aprenentatge o el rendiment acadèmic és el primer objectiu de l'educació pública.

Els professors i directius poden marcar i marquen una diferència clau en la qualitat de l'educació que rep cada alumne.

Un centre educatiu és un complex sistema social amb un conjunt de normes, creences i models de conducta que poden facilitar o dificultar l'aprenentatge.

La planificació en equip, cooperativa, col·legiada amb el recolzament extern és clau per la millora.

El director té un paper clau en aconseguir el clima adequat en el seu centre.

El canvi és un procés, una sèrie de fets relacionats, no un únic fet.

Donat que el clima de centre depèn sobre tot dels seus ocupants, el centre com a tot és la unitat estratègica per el canvi planificat. Per aconseguir el canvi es donarà atenció a la cultura del centres; centrar-se en la conducta dels professors individualment considerats o els estudiants no és suficient.

EL MOVIMENT MILLORA DE L'ESCOLA (SCHOOL IMPROVEMENT)

És un moviment que es planteja saber quins processos desenvolupen les escoles que aconsegueixen posar en marxa un procés de millora. Com s'ha de fer el canvi?

Hopkins(1997) proposa un marc d'anàlisi de la Millora de l'Escola en base als factors que influeixen en la marxa del centre i en la seva possibilitat de canvi: capacitat dels líders escolars, la comunicació, la pressa de decisions, la planificació i l'avaluació del procés.

Les condicions que caracteritzen a un centre que millora, que demostren una capacitat de canvi segons el resum que presenten Chevarria i Borrell (2002) són:

<i>Compromís de participació/implicació.</i>
<i>Acords de col·laboració amb la planificació.</i>
<i>Enfocaments de lideratge transformacional.</i>
<i>Estratègies eficients de coordinació.</i>
<i>Compromís de desenvolupament del professorat.</i>
<i>Atenció als beneficis de la investigació i la reflexió.</i>

Hopkins (1990) a partir de noves investigacions va arribant a conclusions que convé tenir en compte en relació als processos de canvi en els centres educatius. En primer lloc arriba a la conclusió que per aconseguir el canvi cal aplicar noves pràctiques, no és suficient prendre la decisió, es necessita idea i pràctica. També arriba a la conclusió que el canvi que es consolida és un procés que requereix bona planificació i gestió durant anys.

EL MOVIMENT INTEGRADOR DE LA MILLORA DE L'EFICÀCIA ESCOLAR

Descrit principalment per Muñoz-Repiso (2000) intenta integrar les dues tradicions anteriors: la de les teories de l'eficàcia escolar i de la millora de l'Escola i analitza experiències en 8 països en una investigació, finançada per la Unió Europea amb l'objectiu de la "millora de l'eficàcia escolar" (*Effective School Improvement -ESI-*). Obté uns resultats que poden ser una guia pel desenvolupament d'experiències de millora dels centres escolars. L'objectiu de la part empírica de la investigació és conèixer quins són els factors que afavoreixen i quins són els que dificulten el desenvolupament de programes exitosos de millora

escolar i analitzar com funcionen. A partir d'aquí s'elabora un marc comprensiu per explicar els factors que afavoreixen o impedeixen aquest programes i sobre les estratègies que contribueixen a la millora de l'eficàcia en els centres educatius.

En els centres seleccionats és dona:

Una acció duradora

Orientat a aconseguir finalitats educatives concretes (adquisició i domini de destreses instrumentals bàsiques, d'ordre superior i metacognitives) i el desenvolupament socio-afectiu d'alumnes professors i pares.

Es fan accions per modificar tant els processos d'ensenyament i aprenentatge, com els processos organitzatius i relacionals dins del centre escolar.

Hi ha un impuls de desenvolupament i coordinació que prové del centre educatiu, no de l'exterior.

Participa i s'implica activament gran part del personal docent del centre.

Es busca la implicació dels alumnes, pares i demés membres de la comunitat educativa.

EL MOVIMENT DE LES ESCOLES QUE APRENEN

És un enfocament procedent de l'àmbit de la gestió empresarial i es va desenvolupar principalment en educació per Fullan (1993); Dalin y Rolff (1993); Leithwood y Louis (1998) i Leithwood (2000)

Aquest plantejament ofereixen unes aportacions en relació al canvi dels centres educatius, tenint en compte les seves limitacions. Miguel Ángel Santos (2000) descriu aquest moviment i amb les seves aportacions intenta traslladar l'enfocament empresarial a l'escola. Proposa partir de com un centre- institució podria adoptar formes de feina que contribueixin al seu aprenentatge. Posa èmfasi en la conveniència d'un desenvolupament professional col·legiat, l'escola com a comunitat crítica d'aprenentatge, com a projecte conjunt d'acció que permeti la col·laboració, la deliberació i fins i tot el conflicte.

Quan una organització aprèn?

Antoni Bolívar (2001) fa referència al model que presenta Pearn et alt (1995) basat en la literatura de camp i en les seves experiències en companyies no

educatives. Destaca 6 grans components de OA (Organitzacions que Aprenen). Aquest model permet valorar cada component segons el grau en el que troba una organització:

Persones com aprenents, motivades per aprendre contínuament, per aprendre de l'experiència i compromesos per l'autodesenvolupament de l'organització.

Cultura afavoridora que recolza l'aprenentatge constant i promouen el canvi, qüestionant actuacions i els les formes establertes de fer les coses.

Visió per l'aprenentatge. Visió compartida que inclou la capacitat de l'organització per identificar i veure les seves possibilitats futures. Aquesta visió inclou el reconeixement de la importància de tots els nivells de l'organització per autoformar-se a si mateixa contínuament, de manera que pugui sobreviure en un context impredecible.

Increment de l'aprenentatge estructurant processos i estratègies per augmentar i sostenir l'aprenentatge de tots els components.

Recolzament a la gestió a l'aprenentatge convençuts que donen millors competències i resultats que el control.

Estructura transformadora que permet la ràpida adaptació al canvi, tota l'organització està per facilitar i fomentar el canvi, recompensar la innovació, l'aprenentatge i el desenvolupament.

EL MOVIMENT DE LA QUALITAT INSTITUCIONAL

El model d'excel·lència de la fundació Europea pera a la Gestió de la Qualitat estableix criteris referits a Lideratge, Planificació i estratègia, Personal, Col·laboradors i recursos, Processos, Resultats. El model que recull els criteris i subcriteris d'una gestió de qualitat EFQM adaptat per a centres educatius es caracteritza per:

Lideratge .- Considerat com el comportament i l'actuació de l'equip directiu i de la resta de responsables guiant al centre educatiu cap a una millora contínua. Implica el desenvolupament dels fites i objectius, el compromís personal i el reconeixement i valoració per part de la comunitat.

Planificació i estratègia que s'entén per planificació i estratègia el conjunt de fites, objectius i valors del centre educatiu així com la forma en que aquests es formulen i integren en les projectes institucionals. Les fites expressen la raó de ser del centre i

justifica la seva existència continuada. Els objectius manifesten la imatge desitjada i assolible en un futur immediat. Els valors són les idees bàsiques que configuren el comportament del personal del centre educatiu i influeixen en les seves relacions. Es tracta també de basar-se en necessitats i expectatives de tots, fer revisions i fer identificació de processos clau.

Personal del centre educatiu. És determinant com es gestiona, desenvolupa i aprofita en el centre educatiu l'organització, el coneixement i tot el potencial de les persones que el componen, tant en aspectes individuals com d'equips o de l'organització en el seu conjunt. També es determinant com el centre organitza aquestes activitats per recolzar la seva planificació i estratègia i de l'eficac funcionament dels seus processos. Cal fer una correcta planificació, gestió i millora del personal així com assolir la seva formació.

Col·laboradors i recursos.- Aquest criteri es refereix a la forma en que el centre educatiu gestiona eficaçment els recursos disponibles i les col·laboracions externes per portar a terme les seves activitats, en funció de la planificació i l'estratègia establerta en el centre. Implicar vetllar la correcta gestió de les col·laboracions externes, la gestió dels recursos econòmics, la gestió de l'edifici, instal·lacions i equipaments, la gestió de la tecnologia i la gestió dels recursos de la informació i el coneixement.

Processos.- Fa referència al conjunt d'activitats que serveixen per aconseguir la formació de l'alumne i la prestació del servei. Cal atendre adequadament els processos claus de tot el centre: Organització (horaris, adscripció del professorat, agrupaments, gestió de serveis...) Clima escolar (convivència, control d'assistència, inserció d'alumnes nous,...) Ensenyament aprenentatge (concreció del currículum, promoció de l'alumnat...) Orientació i tutoria.

Resultats en els usuaris del servei educatiu. Es refereix a l'eficàcia en la prestació del servei en relació als èxits que aconsegueixen amb els usuaris del servei educatiu . Usuaris directes són els alumnes i indirectes les famílies. Els èxits s'entenen com la percepció que tenen els usuaris en relació a si el centre compleix les seves fites, els seus objectius i els seus valors. Servei educatiu és la formació que rep l'alumne en coneixements i habilitats. És important mesurar de la percepció (imatge del centre, processos del centre, organització i funcionament) i la mesura del rendiment (imatge externa del centre , processos del centre, organització i funcionament)

Resultats en el personal.- Referit aquí als èxits que està assolint el centre en relació amb el personal que l'integra. Per això cal mesurar la percepció (resultats, motivació, satisfacció) i disposar d'indicadors de rendiment (resultats, motivació, satisfacció i serveis).

Resultats en l'entorn del centre educatiu.- Fa referència al que aconsegueix el centre per satisfer les necessitats i expectatives de la societat en general i el seu entorn en particular. Cal plantejar-se mesures de percepció, implicació en la comunitat, indicadors de rendiment.

Resultats clau del centre educatiu. Mesura del que aconsegueix el centre amb els objectius previstos com a prova de la seva eficiència en la formació de l'alumne. S'avaluen els resultats en els processos clau, en la gestió de l'equip, en la planificació, en la gestió de recursos, clima escolar, processos d'ensenyament-aprenentatge, avaluació d'alumnes i en l' orientació i tutoria.

La meva intenció ha estat fer una síntesi dels factors que caracteritzen a un centre públic d'ensenyament secundari que funcioni amb eficàcia en l'etapa d'ensenyament obligatori. M'he proposat descobrir l'entramat intern sobre el que està construït un centre educatiu buscat el conjunt d'elements que tenen en comú els centres que aconsegueixen treballar amb eficiència .

He buscat aquests factors que condicionen la qualitat parant atenció a les diferents interrelacions que es poden establir entre elles. M'ha interessat intencionadament trobar una imatge global, integrada, que descrigui els centres de manera sintètica, una mena de dibuix, de mosaic de peces integrades. Crec que una visió holística sobre la realitat escolar permet fer una anàlisi més ajustat i una valoració més adequada. He buscat doncs una descripció que respongui a la realitat de factors interdependents en el funcionament dels centres. Una descripció que pugui copsar el conjunt que sintetitza la visió que realment ens fem dels centres educatius en un moment determinat per emetre una valoració sobre el seu conjunt i copsar al temps els elements més disfuncionals.

La proposta de factors l'he fet a partir de la informació obtinguda en centres docents públics d'ensenyament secundari de Catalunya i més en concret en l'etapa d'ensenyament obligatori. No he obtingut dades de centres de l'actual xarxa de centres concentrats.

Des d'un primer moment m'he plantejat si es justificava la necessitat de fer una recerca per elaborar un llistat de factors de qualitat, tenint en compte la gran quantitat d'aquests llistats de factors que es poden trobar en altres publicacions. He optat per fer-la ja que en primer lloc la majoria dels llistats es referien a realitat educatives fora del nostre àmbit, el que podia explicar que es destaquessin factors que em resultaven irrelevants partint de la meva experiència. Es donava també el cas que els autors d'alguns d'aquests llistats manifestaven que s'havien concretat a partir d'altres estudis, no informaven que s'haguessin fet directament sobre la realitat dels centres.

Especialment per aquest motiu vaig considerar que calia apropar-se als centres educatius i partir de la realitat actual de Catalunya. A més coincidint en un moment d'una certa consolidació del model proposat per la LOGSE. He volgut partir doncs de la base, es a dir dels centres, per poder elaborar un llistat de primera mà, un llistat de factors que descrigui el treball i les intencions d'uns centres concrets. El resultat obtingut al menys ha de donar la seguretat que responen a uns determinats centres, amb nom concret, que tenen aquest esquema com a guia del seu funcionament.

També m'he plantejat si era possible arribar a una síntesi que representi a la majoria de centres públics, donada la gran diversitat. La complexitat dels centres i la quantitat d'elements que intervenen pot desanimar en un primer moment a emprendre la recerca. Certament que cada centre actual sembla tenir uns trets diferenciadors notables. Però són més aspectes formals que de fons, segons es pot comprovar quan s'analitza el funcionament més detingudament. La realitat és que pràcticament la totalitat de centres de secundària de Catalunya tenen uns recursos, unes expectatives i unes limitacions molt semblants. Els elements determinants són pràcticament els mateixos: l'equivalent dotació de recursos materials, l'estandaritzada forma de provisió de personal, la mateixa normativa, les cada vegada més uniformades tasques dels inspectors, les mateixes normes de matriculació, el mateix protagonisme del llibre de text, els equips directius en precari, etc.

Seria normal disposar de propostes de factors integrats de qualitat vàlids en la majoria de centres de Catalunya si tenim en compte la gran uniformitat. Com és que no es fan i cada centre ha de partir de zero en el moment de concretar el seu projecte educatiu?. Tal vegada la resposta està en un cert consens entre els tècnics, els professors, els responsables de l'administració i fins i tot els usuaris sobre la consideració de la gran diversitat i especificitat de cada centre: condicions de partida diferents, recursos diferents, resultats diferents, etc. I realment una mirada comparativa als centres, malgrat a la seva separació física, continua indicant el contrari.

Així fa normal que cada centre vagi fent el seu camí que orienti globalment tota la seva tasca. Els directors ja tenen prou feina amb atendre la gran quantitat de demandes disperses i interrompudes que tenen des de que arriben al centre fins a quan tornen al dia següent. Es freqüent que els directors no presentin candidatures amb programes detallats i compromesos que explicitin les seves fites. Quan ja han

assumit les funcions difícilment tenen condicions per aturar-se i fer-se un mapa de ruta i consultar-lo sovint per triar la ruta més pertinent en cada circumstància, però sense oblidar cap element important al final. I menys temps encara tenen condicions per compartir-la amb un equip o amb la resta de professors i la comunitat educativa del seu centre.

Per això crec que la proposta que faig, obtinguda de l'anàlisi d'uns centres reals, podrà ajudar als equips directius i a la inspecció educativa. He comprovat que pot ser un referent que ajudi a revisar les fites possibles que es proposi qualsevol altre centre públic de Catalunya i per tant ajudar en la seva millora. Pot ajudar als equips directius i als agents que intervenim en els centres a organitzar el treball amb prioritats. En alguns moments de la recerca ja he pogut comprovar com aquesta relació de factors integrada facilitava la síntesi i ajudava als centres a emmarcar el que feien i que els situava per visualitzar el camí a seguir. La complexitat de la gestió educativa no facilita la reflexió serena sobre el sentit global de les actuacions disperses per ubicar-les en una dinàmica que vagi donant les millors orientacions al treball dels centres per assolir els millors resultats. Si considerem que és important que qui assumeixi la responsabilitat en la millora de la qualitat del centres tinguin un quadern de ruta de cap a on ha d'anar la institució, llavors un esquema que reculli de manera sintètica els factors, pot ser de gran interès. I també que aquest esquema pot ajudar a compartir prioritats d'actuació amb tots els membres de la seva comunitat, encara que sigui per iniciar un debat per superar-lo.

En un primer moment vaig pensar que posats de cop tots els factors podrien tenir un efecte de minvar motivació i per tant no ajudar a estimular la millora. Amb l'experiència de comentar-los amb els equips directius crec que justament poden ajudar a treure angoixa al donar una perspectiva general del que cal fer. La realitat és que la visió parcial de les coses pot ser un element encara més fort d'anul·lació de l'estímul. L'origen de l'angoixa està sovint en la desorientació i en la necessitat d'afrontar noves demandes que no se sap a on ubicar-les.

Crec que tots els que estan implicats en la millora de la qualitat dels centres educatius necessiten reflexionar sobre el que fan, i fins i tot tenir interlocutors que els ajudin a organitzar el seu esquema teòric sobre la pràctica que estan realitzant. Aquesta podria ser una funció interessant dels inspectors. Aturar-se i pensar conjuntament amb els responsables pedagògics dels centres sobre els seus plantejaments generals. Una reflexió conjunta és convenient per evitar "avançar

amb entusiasme” en la direcció contrària o per “avançar angoixats” en un camí incert.

En el cas dels inspectors crec que tenir una idea sobre els principals factors que determinen la qualitat del funcionament d'un centre en una realitat concreta, dóna seguretat de treball i orienta les actuacions. També és un estímul. A partir d'aquest model, d'aquest esquema, hauria de conèixer quins són els factors que en un determinat centre s'estan posant en joc per assolir unes fites amb les seves possibilitats. Fins i tot crec que podrà donar noves perspectives a determinats requeriments administratius. Per exemple aprofitar l'avaluació externa per col·laborar amb un centre a progressar en factors que té deficitaris o analitzar la seva situació en relació a d'altres. És determinant tenir una seguretat inicial d'una visió més global del funcionament del centre a partir de la qual encaixar i negociar totes les actuacions.

I finalment crec que els responsables de la gestió del sistema educatiu poden tenir en compte els actuals condicionaments, que també es fan evidents en aquesta recerca, i posar mesures per facilitar el camí a la majoria de centres de Catalunya.

BIBLIOGRAFIA

AJA, E i altres (1999): *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona. Fundació la Caixa.

ANGUERA, M.T. (1988): *Observació a l'escola*, Barcelona, Editorial Graó.

ASSOCIACIÓ DE CATEDRÀTICS D'ENSENYAMENTS SECUNDARIS DE CATALUNYA (1997): *Millorem L'Ensenyament Secundari*. Barcelona. Document fotocopiats

BELTRAN LLERA, J.A. (1999): "La nueva frontera de la instrucción". *Revista de Educación* nº 320 pp 99-119

BISQUERRA, R.; MARTÍNEZ, M. (1998): *El clima escolar als centres d'ensenyament secundari a Catalunya*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

BOLIVAR, A (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid. La Muralla.

BONAL SARRÓ, X (1996) "Escuelas aceleradas para alumnos desaventajados" *Cuadernos de Pedagogía* 201

BORDAS, I i altres (1999): *Avaluació del sistema educatiu a Catalunya*. Barcelona Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Departament d'Ensenyament..

CANTÓN MAYO, I (Coord) (2001): *La implantación de la calidad en los centros educativos*. Madrid. Editorial CCS

CASTEJÓN COSTA, J.L. (1994): "Estabilidad de diversos índices de eficacia de centros educativos". *Revista de Investigación Educativa*, (24), 45-60.

CHEVARRIA, X i BORRELL, E (2002): *Calidad en educación*. Barcelona Edebé

COLEMAN, J. S. i altres. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, D. C. U. S. Department of H. E. W., Office of Education.

CONFERENCIA NACIONAL D'EDUCACIÓ 2000-2002: *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Departament d'Ensenyament Catalunya"

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (1998): *La Reforma Educativa a debat. Cicle de Conferències*. Setembre 1988. Departament d'Ensenyament . Generalitat de Catalunya.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (1998): *Valoracions i propostes sobre la implantació i seguiment de l'ESO*. Juliol 1998. Departament d'Ensenyament . Generalitat de Catalunya.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2001): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo curso 1999 – 2000*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (1998): *Resultats acadèmics de l'alumnat de 14 i 16 anys a Catalunya*. Departament d'Ensenyament . Generalitat de Catalunya.

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (1999): *L'educació de l'alumnat de 14 i 16 anys a Catalunya*. Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya.

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2001): *Sistema d'indicadors d'Ensenyament de Catalunya*. Departament d'Ensenyament . Generalitat de Catalunya.

COOK, T.D. i REICHARDT, C.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata.

COROMINAS, P. i altres (1992): *VAQ Instrument per a l'avaluació de centres docents*. Barcanova. Barcelona

CREEMERS, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. Londres: Cassell

DE MIGUEL M y otros (1994) *Evaluación de la calidad de los institutos de Educación Secundària* Madrid. Escuela Española

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1991): *Avaluar per Innovar. "Avaluació dels plans d'experimentació per a la reforma de l'ensenyament secundari"* Generalitat de Catalunya. Servei de Difusió i Publicacions. Barcelona

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1998): *Seguiment de la implantació de l'ESO*, Generalitat de Catalunya. Servei de Difusió i Publicacions. Barcelona

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2000): *Avaluació Externa de Centres. Estudi del primer any d'aplicació. Pla Director 1997-2000*. Generalitat de Catalunya. Servei de Difusió i Publicacions. Barcelona

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1994): *L'opinió pública i l'ensenyament a Catalunya*. Generalitat de Catalunya. Servei de Difusió i Publicacions. Barcelona

ESCUADERO MUÑOZ, J M (1999) *De la calidad total y otras calidades* Cuadernos de Pedagogía 285

ESCUADERO MUÑOZ J.M. (2003) La gestió de la formació de l'equip docent. IX *Jornades de direcció Escolar. Forum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya*. Bellaterra Maig 2003

ESCUADERO, J.M. (2001): *La escuela como una organización que aprende: Una contribución a la renovación y mejora de la educación*. Organización y Gestión Educativa, Núm. 1, pps19-20, 29-33

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1999) *La organización escolar :agregado, estructura y sistema*. Revista de Educación nº 320 pp 255-267

FUENTES, A. (1988). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*. Madrid: Universidad Complutense.

FUNES, J (2001) *Adiós a la Eso* El periódico de Catalunya 25-Noviembre-2001

GAZIEL, H WARNET, M i CANTON, I (2000) *La calidad en los centros educativos del siglo XXI Propuestas y experiencias prácticas*: Madrid, La Muralla

GENTO, S (1994) *Técnicas, procedimientos e instrumentos para la aplicación de la escala de evaluación de centros*. Madrid. Sanz y Torres.

GIL FLORES, J (1994): *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. PPU. Barcelona.

GINÈ, N i altres (1977): *Una canya o un pal? El pensament de l'alumnat sobre l'ESO*. ICE Universitat Autònoma de Barcelona.

HARGREAVES, A. (1998), *Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era postmoderna*, Kikiriki. Cooperación educativa, 49, 16-24.

HOPKINS, D (1996) *Estrategias para el desarrollo de los centros educativos en VVAA* Dirección participativa y evaluación de centros, Bilbao. Mensajero.

INSPECCIÓ D'ENSENYAMENT (1999): *Organització de l'Educació Secundària Obligatoria*. Generalitat de Catalunya. Document intern. Barcelona

INSPECCIÓ D'ENSENYAMENT (2000): *Resum d'estudis dels resultats acadèmics dels alumnes 1989-1999*. Generalitat de Catalunya. Document intern. Barcelona

LOPEZ OSPINA G. (2002) *Ciudadania Educativa en un mundo global*. I Congreso AIEC. Tarragona 2002

MARCHESI, A MARTIN, E (1998) *Calidad de la educación en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza

MARTINEZ, M i BISQUERRA, R (1998): *El clima escolar als centres d'ensenyament secundari a Catalunya*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Departament d'Ensenyament. Barcelona.

MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C. (coord.) (2001). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel.

MEURET, D (1999): *Inequality and school effects: school effectiveness search in France*, Townsend, T, and al. *ed Third Millenium schools, a world of difference in effectiveness and improvement*. Swets and Zeitlinger.

MEIRIEU, PHILIPPE (1998) *Frankenstein Educador* Laertes Psicopedagogia. Barcelona

MICHEL, Alain (2002) *Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades*. Revista de Educación nº extraordinario 2002, pp. 13-23

MORIN E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós Studio. Barcelona

- MUÑOZ-REPISO M, i altres (2000): *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Cide. Ministerio de Educación Cultura i Deporte. Madrid.
- MURILLO TORRECILLA, F.J (1996) *Son eficaces nuestras escuelas?* Cuadernos de Pedagogía nº 246 Abril 1996
- OFSTED, 2000: *Inspecting schools, the framework*, 44p (www.ofsted.gov.uk/pubs/)
- PEREZ GOMEZ, A. I (2002) *Un aprendizaje diverso y relevante* Cuadernos de Pedagogia nº 311 Marzo 2002
- PEREZ GOMEZ, A.I (2000) *Historia de una Reforma Educativa*. Diada Editorial
- PUIG, J.M. (coord.) et al. (2000). *Educar a la secundària*. Vic: Eumo Editorial
- SAMMONS, P et alt (1995) *Characteristics of Effective Schools*. London Ofsted
- SANAHUJA i TORRES, D (2000) *Sistemes educatius i fracàs escolar a la Unió Europea* Llicència Retribuïda del Departament d'Ensenyament
- SAVE THE CHILDREN (2000) *Infancia y economía en la Unión Europea: hacia políticas favorables para la infancia* Edita Save the Children Madrid
- SANTOS GUERRA M.A. (1998) *Las trampas de la calidad* . Aula de innovación educativa nº 68
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Akal Universitaria Madrid
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SLOTEDIJK, P (2002) *Normas para el parque humano*. Siruela.Madrid
- STAKE, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos* Madrid. Morata
- STOLL, L and FINK D (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Octaedro Barcelona.
- TEDESCO J.C (2000) *Educación y sociedad del conocimiento*. Cuadernos de Pedagogia 288
- TOMLINSON, C.A. (2001) *El aula diversificada dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Octaedro.
- TORTELLA, G (2003) *Defender la educación pública* El pais 22 gener 2003
- VILLAR ANGULO, I M (1999) *Construcción y análisis de los procesos de enseñanza*. Barcelona Oikos-Tau
- VILLA SANCHEZ, A i alt (1998) *Percepción de la reforma educativa. Informe sobre la implantación del Primer Ciclo de l'ESO en la comunidad Autónoma Vasca*, Bilbao. Universidad de Deusto
- WHITAKER, P (1998) *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid Narcea