



Document de treball **FUNDACIÓ JAUME BOFILL**

Estudi Internacional sobre Ensenyament i Aprentatge TALIS 2013

Enric Prats Gil (coordinador), Amèlia Tey Teijón i Ana Marín Blanco

SETEMBRE 2015



Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (by-nc-nd). Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública de l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria. No es permet l'ús comercial de l'obra ni la generació d'obres derivades.



Les publicacions de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web <http://www.fbofill.cat>

Edició a cura de:
Fundació Jaume Bofill, 2012
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

Primera edició: setembre de 2015
Autors: Enric Prats Gil (coordinador), Amèlia Tey Teijón, Ana Marín Blanco
Coordinació de continguts: Valtencir Mendes i Samuel Blázquez
Revisió editorial: Anna Sadurní
Fotografia de la coberta: Lluís Salvadó
Disseny: Amador Garrell

Índex

-Resum	4
-Introducció	5
1- TALIS 2013: Una perspectiva internacional sobre ensenyament i aprenentatge <i>Julie Bélanger</i>	6
2- TALIS 2013: Una mirada des de Catalunya <i>Enric Prats, Amèlia Tey i Ana Marín</i>	17
3- Recomanacions de TALIS per Catalunya <i>Amèlia Tey, Ana Marín i Enric Prats</i>	36
- Altres Mirades	43
4- L'avaluació docent <i>M^a Teresa Galobardes</i>	43
5- Seminari sobre perspectives internacional d'educació: Estudi internacional sobre ensenyament i aprenentatge (TALIS), 10 de juliol de 2014 <i>Francesc Imbernón</i>	44
6- Dues reflexions sobre com formar als docents del segle XXI <i>Miquel Martínez</i>	45
7- L'OCDE i l'informe TALIS <i>Jordi Nomen</i>	47
-Annex	49
- Programa del Seminari de Perspectives Internacionals d'Educació: «Estudi Internacional sobre Ensenyament i Aprenentatge (TALIS)»	49
- Participants al seminari «Estudi Internacional sobre Ensenyament i Aprenentatge (TALIS)»	53

Resum

L'objectiu d'aquest text és fer una anàlisi contextualitzada de les estratègies que es podrien adoptar a Catalunya per contribuir a millorar la tasca del professorat a partir de l'Estudi internacional sobre ensenyament i aprenentatge.

TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey) és una enquesta de l'OCDE dirigida a professorat i equips directius d'educació secundària bàsica per conèixer la seva opinió sobre alguns aspectes de la docència. L'enquesta s'ha administrat a uns 106.000 professors i professores de prop de 30 Estats. Les dades estan agregades per Estats i no en disposem per a Catalunya. L'estudi recull les conviccions del professorat sobre l'aprenentatge dels estudiants, les condicions de la pràctica docent, les activitats de formació permanent, l'avaluació del professorat i la percepció d'autoeficàcia i satisfacció per la feina. L'enquesta es va administrar el primer trimestre de 2013. TALIS 2013 és la segona edició de l'enquesta. La primera es va dur a terme el 2008.

Introducció

El llançament, el juny de 2014, del Teaching and Learning International Survey (TALIS) va servir per posar a debat la situació del professorat i de la qualitat docent. Situar el professorat com a garantia de qualitat del sistema educatiu significa un reconeixement important de la seva tasca i alhora una elevada responsabilitat que no ha fer-nos oblidar la que també tenen els altres agents implicats, des de les famílies a les administracions.

En aquesta edició de 2013, l'informe destaca que el professorat treballa de manera aïllada i sense retorn contrastat per part de col·legues, directors, administracions o altres agents educatius. També ressalta que els docents dediquen la major part del seu temps a activitats lectives, amb poc temps per a la preparació, que participen de manera important en activitats de formació permanent i que, en general, se senten satisfets per la seva tasca. A més, en la majoria de països, el professorat entra a la professió amb un títol universitari avançat i ha tingut ocasió de rebre alguna formació pedagògica específica durant la formació inicial. Una dada inquietant és que només un terç dels enquestats consideren que la professió docent està ben valorada per la societat.

Aquest document presenta algunes reflexions al voltant de l'informe. El primer text, signat per Julie Bélanger, coautora de TALIS2013, exposa a grans trets les dades més rellevants a escala internacional i de l'Estat espanyol, amb un conjunt de recomanacions per a les polítiques educatives. En segon terme, el text signat per Enric Prats, Amèlia Tey i Ana Marín ofereix una mirada crítica a l'informe des de la perspectiva de Catalunya, tot ressaltant la manca de dades específiques en el nostre àmbit geogràfic, i plantejant reptes per a la formació i el desenvolupament professional del docents, les condicions de la pràctica docent, i el reconeixement social del professorat. Tot seguit, en el text següent, presenten un conjunt de recomanacions per a les polítiques de professorat a Catalunya, que parteixen de la necessitat de situar l'alumne en el centre del procés d'aprenentatge i d'augmentar la transparència del sistema. En darrer terme, el document es tanca amb quatre aportacions des d'àmbits diversos de l'educació, signades per M. Teresa Galobardes, Francesc Imbernon, Miquel Martínez i Jordi Nomen.

1 - TALIS 2013: Una perspectiva internacional sobre ensenyament i aprenentatge¹

Julie Bélanger, Analista - Unitat de Primera Infància i Escola, OECD

En molts països, l'ensenyament segueix la visió tradicional de la professió, en la qual els professors treballen tot sols a les aules, darrere portes tancades. En alguns països, es considera l'ensenyament com una feina sense un futur professional real a la qual accedeixen alguns joves que no en poden fer una de millor. Però els professors d'avui dia han de jugar un paper cada vegada més complex i important. La recerca mostra que els professors i els factors relacionats amb l'ensenyament són l'aspecte intern de les escoles més influent en l'aprenentatge dels alumnes (Darling-Hammond, 2000; Konstantopoulos, 2006; Rivkin, Hanushek i Kain, 2005; Rockoff, 2004; Scheerens, Vermeulen i Pelgrum, 1989; Scheerens, 1993; Willms, 2000). Per aquest motiu l'Enquesta Internacional sobre Ensenyament i Aprenentatge (TALIS) té l'objectiu d'ajudar a aclarir els reptes i les possibilitats de les escoles i les aules de tot el món a través dels ulls del qui fan educació cada dia: els professors i els directors de les escoles.

TALIS enquesta professors i directors d'escoles sobre les condicions que influeixen en els entorns d'aprenentatge de les escoles. De fet, TALIS és la primera i única enquesta internacional a gran escala que se centra en les condicions laborals dels professors i els entorns d'aprenentatge de les escoles. TALIS té per objectiu aportar informació vàlida, puntual i comparable per ajudar els països a analitzar i definir polítiques per desenvolupar l'ensenyament com una professió d'alta qualitat. És una oportunitat perquè els professors i directors dels centres facin aportacions al desenvolupament i l'anàlisi de polítiques educatives en àrees clau i perquè es produeixi un esforç col·lectiu entre països participants, l'OCDE, un consorci internacional de recerca, agents socials i la Comissió Europea. La primera etapa de TALIS es va dur a terme el 2008 i es van enquestar professors i directors d'escoles d'educació secundària obligatòria a 24 països. TALIS 2013 s'ha estès per incloure més països fins a un total de 34 països i economies participants.² Espanya va participar en les dues etapes de TALIS.

Entenent que contractar, mantenir i reforçar el professorat és una prioritat en els sistemes educatius de tot el món, TALIS investiga les maneres com es reconeix, s'avalua i es recompensa la feina dels professors. TALIS avalua fins a quin grau s'assoleixen les necessitats de perfeccionament dels professors. L'estudi analitza les creences i actituds sobre l'ensenyament que els professors porten a l'aula i les pràctiques pedagògiques que adopten. Reconeixent el paper tan important que juga la direcció educativa a l'hora de fomentar un ensenyament efectiu i un entorn d'aprenentatge, TALIS descriu el paper dels directors de les escoles i analitza el suport que donen als seus professors. Finalment, TALIS analitza fins a quin nivell alguns factors poden estar relacionats amb la percepció dels professors de satisfacció laboral i autoeficiència.

La principal població destinatària internacional inclou 200 escoles d'educació secundària obligatòria seleccionades aleatòriament en cada país o economia, el director o directora de cada escola i 20 professors escollits aleatòriament a cada escola.³ Conseqüentment, la mostra objectiu de cada país ha inclòs aproximadament 4.000 professors i 200 representants de la direcció educativa de la població d'educació secundària obligatòria. A Espanya van participar a TALIS més de 3.300 professors

¹ Algunes parts de l'anàlisi i del text d'aquest article breu han estat extretes de l'informe Resultats de TALIS 2013: Una perspectiva internacional sobre ensenyament i aprenentatge (*TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OCDE, 2014a).

² Els països i les economies que han participat a TALIS 2003 són: Austràlia, Bèlgica (Flandes), Brasil, Bulgària, Canadà (Alberta), Xile, Croàcia, República Txeca, Dinamarca, Estònia, Finlàndia, França, Islàndia, Israel, Itàlia, Japó, Corea, Letònia, Malàisia, Mèxic, Països Baixos, Noruega, Polònia, Portugal, Romania, Sèrbia, Singapur, República Eslovaca, Espanya, Suècia, Unió dels Emirats Àrabs (Abu Dhabi), Regne Unit (Anglaterra) i Estats Units.

³ Alguns països també van optar per implementar TALIS en centres de primària i/o batxillerat, amb el mateix procediment de selecció i metodologia general. A més, un petit nombre de països també van implementar TALIS en una mostra de 150 centres que havien recollit dades per a PISA 2012, la qual cosa va permetre relacionar els nivells escolars entre els dos conjunts de dades. Aquest article se centra en la mostra principal de TALIS 2013, formada solament per professors d'ESO.

d'ESO de 192 centres. Les seves respostes representen més de 200.000 professors d'ESO de tot el país. Es van donar qüestionaris diferents (traduïts a les llengües estatals) als professors i als directors. Es trigava de 45 a 60 minuts per completar els qüestionaris, que s'oferien en línia o en paper.⁴

Conclusions principals

TALIS confirma —i dissipa— molts mites que existeixen sobre els professors. Per exemple, quan es va preguntar als professors quina era la grandària de la classe i si aquesta grandària tenia efectes perjudicials en la seva satisfacció laboral o percepció d'efectivitat com a professor, les respostes van revelar que no és el nombre d'estudiants d'una classe sinó el tipus d'estudiants (com ara estudiants amb problemes de comportament) el que té una associació més forta amb la satisfacció laboral del professor i la percepció d'autoeficàcia. Això és veritat a Espanya i també a la majoria dels altres països i economies de l'enquesta TALIS.

Les dades de TALIS també indiquen que la majoria dels professors encara treballen sovint de manera aïllada —especialment en el cas d'Espanya. Prop de la meitat de tots els professors de TALIS van indicar que quasi mai o mai no treballen amb els seus companys. A Espanya la proporció és de les més altes observades, en què set de cada deu professors afirmen que mai no fan classes juntament amb altres companys. Així mateix, gairebé la meitat dels professors de TALIS afirmen que mai no observen els seus companys fer classe ni els fan comentaris sobre la seva feina. També a Espanya, la proporció de professors que afirmen que mai observen els altres professors fer classe és de les més altes, el 87%. Un 46% de professors afirmen que mai no reben comentaris sobre la seva feina per part del seu director (78% a Espanya), i el 51% mai no han rebut comentaris d'altres membres de la gestió educativa (58% a Espanya).

Aquesta situació és preocupant perquè TALIS mostra que els professors que no treballen de manera aïllada darrere portes tancades, els que col·laboren amb els seus col·legues, els que participen activament en les decisions educatives i els que reben comentaris rics, també solen estar més satisfets amb la seva feina, confien més en les seves habilitats com a professors i solen usar pràctiques pedagògiques actives i centrades en l'alumne —elements que representen entorns d'aprenentatge més efectius—.

Qui són els vostres professors i on treballen?

La majoria de professors d'ESO són dones en tots els països de l'enquesta, excepte al Japó. De fet, en 22 països, almenys dos terços dels professors són dones. Espanya té una de les plantilles de professors d'ESO amb la proporció més alta d'homes (amb uns quatre homes per cada deu dones). Tot i que la mitjana d'edat dels diferents països és de 43 anys, diversos països poden tenir una manca important de professors quan hi ha un nombre alt de professors que s'acosten a l'edat de jubilació. A Espanya, la mitjana d'edat dels professors d'ESO és de 46 anys i més d'un terç de professors tenen més de 50 anys.

En general, els professors tenen una bona formació i la majoria afirmen que han completat estudis universitaris o un nivell de formació equivalent i un programa de preparació per esdevenir professors. A més, els professors que han rebut una formació específica i oficial sobre continguts, pedagogia i pràctica de les assignatures que ensenyen afirmen que se senten més ben preparats per fer classes.

Avui dia els entorns d'aprenentatge, en general, tenen recursos abundants i les relacions entre el professorat i entre professors i estudiants normalment són positives. No obstant això, més d'un terç dels professors treballen en escoles amb una manca important de professors qualificats, professors per a estudiants amb necessitats especials i personal de suport. A Espanya el 62% de professors treballen en escoles en què el director manifesta que la manca de professors amb compe-

⁴ Per obtenir més informació sobre la implementació de TALIS, vegeu l'Informe Tècnic de TALIS 20013 (*TALIS 2013 Technical Report*, OCDE, 2014b).

tències en ensenyament d'alumnes amb necessitats especials dificulta la capacitat de l'escola d'oferir un ensenyament de qualitat. Així mateix, el 72% de professors d'Espanya treballen en escoles on el director manifesta que hi ha mancança de personal de suport. A més, uns quants països atreuen els seus professors amb experiència cap a les escoles més difícils, que defineixen com escoles on, segons els directors, més del 30% de l'alumnat prové de llars socioeconòmicament desfavorides. Efectivament, en la majoria de països, incloent-hi Espanya, els professors amb més experiència acostumen a treballar menys sovint en aquestes escoles difícils que en escoles que no ho són tant.

En quina mesura els professors participen en activitats de perfeccionament?

Per molt bona que sigui la formació inicial del professorat, no es pot esperar que prepari els professors per tots els reptes que afrontaran en la seva tasca com a professors. Els programes d'iniciació i d'orientació poden aportar als professors novells o que comencen a treballar en una escola un ajut inestimable a l'hora de trobar-se amb els primers alumnes. L'aprenentatge tampoc no s'atura quan ja han començat a ensenyar. El perfeccionament en qualsevol punt de la carrera d'un professor cal que es mantingui actualitzat amb les canviants recerques, eines, pràctiques i necessitats dels estudiants.

Els programes d'iniciació de professorat han resultat efectius i útils en el suport i l'assessorament de professors novells perquè tenen una influència positiva en diversos resultats, com ara el compromís dels professors i el manteniment del rendiment de l'alumnat (Fuller, 2003; Cohen i Fuller, 2006; Fletcher, Strong i Villar, 2008). TALIS defineix els programes d'iniciació per a professorat com un ventall d'activitats estructurades a l'escola per donar suport a la incorporació de professorat a l'escola (o a l'ofici de professor de nous professors). Aquestes activitats poden incloure el treball en equip o l'orientació.

Les dades de TALIS mostren que la participació del professorat en programes oficials d'iniciació és un indicador important de la participació en el seu perfeccionament en el futur. A més, en 17 països i economies, els professors que han indicat que han participat en un programa oficial d'iniciació en el passat solen afirmar que en el present participen com a mentors d'altres professors. Tot i que dos terços de professors de TALIS treballen en escoles on el director indica que disposen d'un programa oficial d'iniciació, a Espanya només un de cada quatre professors treballa en una escola amb aquestes característiques.

Basant-nos en evidències empíriques que mostren la importància de la qualitat del mentor a l'hora de modular els efectes positius de l'orientació (Evertson i Smithey, 2000), ens sembla interessant examinar els factors associats al compromís en les activitats d'orientació. En alguns països, TALIS suggereix que, almenys en alguns països, les intervencions precoces, com ara la participació en un programa d'iniciació durant la primera feina, podrien tenir un impacte a llarg termini en la voluntat posterior del professorat d'ajudar altres professors a millorar les seves capacitats pedagògiques. En efecte, en 17 països de TALIS, els professors que indiquen que han participat en un programa oficial d'iniciació en el passat solen afirmar que en el present actuen com a mentors més que no pas els que no han participat en aquest tipus de programes.

Així com en la primera etapa de TALIS 2008, la majoria de professors d'ESO indiquen que participen en activitats de perfeccionament. A TALIS 2003, una mitjana de 88% professors d'ESO van indicar que s'havien implicat en el perfeccionament l'any anterior (el 84% a Espanya). A Espanya, els professors indiquen índexs de participació més baixos en la majoria d'activitats de perfeccionament que la mitjana, però tendeixen a dedicar més temps en el perfeccionament quan s'hi comprometen.

Tot i que el compromís de perfeccionament és relativament alt en els països de TALIS, algunes necessitats es mantenen insatisfetes. Concretament, els professors tendeixen més a identificar neces-

sitats importants de perfeccionament en relació amb l'ensenyament a estudiants amb necessitats especials i l'ús de les TIC i les noves tecnologies. A Espanya, els professors tendeixen a identificar necessitats importants en l'ensenyament d'estudiants amb necessitats especials (22%), però també en l'ensenyament en un àmbit multicultural i multilingüe (19%).

Les raons esmentades més sovint pels professors per no participar en activitats de perfeccionament són incompatibilitat amb els horaris de feina i l'absència d'incentius per a la participació. A Espanya, una proporció molt més alta de professors indiquen aquesta manca d'incentius com un impediment: el 80% comparat amb el 48% de la mitjana de TALIS. En general, els professors indiquen alts índexs de participació en el perfeccionament en els països on també hi ha nivells alts de finançament. En alguns casos, fins i tot quan no s'ofereix una ajuda econòmica, els professors als quals s'ofereix una ajuda no econòmica, com ara temps per fer activitats durant la jornada escolar, indiquen que participen en el perfeccionament.

Com s'utilitzen l'avaluació del professorat i el feedback?

L'avaluació del rendiment i el feedback sobre la pràctica ajuda els professors a millorar. Els professors enquestats a TALIS normalment estan d'acord que el feedback que reben és útil, ja que sis de cada deu professors afirmen que l'avaluació els condueix a canvis positius en la seva pràctica educativa, i més de la meitat afirmen que les avaluacions els condueixen a canvis positius en l'ús de l'avaluació dels estudiants la pràctica de la gestió de l'aula. No obstant això, els professors a Espanya indiquen menys canvis positius en relació amb el feedback que reben: Menys de la meitat (45%) afirmen que el feedback els ha conduït a canvis positius en les pràctiques pedagògiques i en la pràctica de gestió de l'aula.

Els resultats o l'impacte de l'avaluació semblen menys evidents per als professors enquestats a TALIS. Aproximadament la meitat dels professors d'Espanya i la mitjana de tots els països participants indiquen que l'avaluació i el feedback es porten a terme per complir requisits administratius. Prop del 44% dels professors treballen en escoles en què el director afirma que l'avaluació oficial del professorat mai no té com a resultat un canvi o un avanç en la carrera del professor —i aquesta proporció gairebé és de 3 de cada 4 professors a Espanya—.

El professorat de TALIS rep feedback oficial i no oficial sobre la seva pràctica per diversos mitjans, des de diverses fonts. No obstant això, només un de cada cinc professors indica que rep feedback des d'almenys tres fonts (incloent-hi, per exemple, el seu director, altres membres de l'equip de gestió de l'escola, altres professors o avaluadors externs). A Espanya, les avaluacions i el feedback fins i tot són més escassos: Tres de cada deu professors (32%) indiquen que no han rebut mai cap feedback de les seves escoles.

Un dels mètodes més freqüents —i efectius— per aportar el feedback als professors és a través de les observacions de classe. Tot i que gairebé el 80% dels professors de mitjana en tots els països afirmen que reben feedbacks a través de l'observació a l'aula, aquesta proporció només arriba al 43% a Espanya. De fet, en comparació amb la mitjana de TALIS, a Espanya també menys professors indiquen que reben feedbacks provinents d'enquestes a l'alumnat (36% vs. 53%), de l'avaluació del coneixement de continguts per part del professorat (21% vs. 55%), de l'anàlisi de les puntuacions de les proves dels alumnes (54% vs. 64%), de l'autoavaluació del treball dels professors (27% vs. 53%) o de converses i enquestes als pares (46% vs. 53%).

Què passa darrere de les portes de les aules?

Un dels objectius de TALIS és examinar les pràctiques educatives que els professors afirmen que usen a l'aula i com aquestes pràctiques tenen relació amb les creences que els professors tenen i els entorns en els quals els professors treballen. Potser tranquil·litza el fet de pensar que els pro-

fessors de TALIS indiquen que passen ensenyant la major part del temps durant una classe estàndard. Tot i que els professors afirmen que passen el 80% del seu temps ensenyant i aprenent, de mitjana, aproximadament un de cada quatre professors en més de la meitat dels països participants indiquen que perden almenys el 30% del temps en interrupcions a la classe i tasques administratives.

L'enquesta TALIS demanava als professors identificar una classe concreta del seu horari i tot seguit respondre a una sèrie de preguntes sobre la freqüència amb la qual utilitzen un nombre de pràctiques en aquesta classe. Els dos tipus de pràctiques que els professors indicaven que utilitzen més freqüentment de mitjana en tots els països eren presentar un resum d'un contingut que havien après recentment i comprovant els llibres d'exercicis o els deures dels estudiants. De mitjana, més del 70% de professors dels països de TALIS indiquen que han participat en un d'aquests tipus de pràctiques freqüentment o en totes o quasi en totes les classes (72% i 78% respectivament pel que fa a professors espanyols).

Es fa una distinció important entre estratègies d'ensenyament «actives» i «passives», que es diferencien pel grau amb què els estudiants es comprometen amb el procés d'aprenentatge. Quan els professors creen instruccions en les quals els estudiants juguen un paper central en el procés d'aprenentatge, com ara estratègies conegudes com a pràctiques actives d'ensenyament. Menys professors indiquen que utilitzen sovint aquestes pràctiques actives d'ensenyament. Quasi la meitat (47%) dels professors de mitjana indiquen que sovint utilitzen pràctiques en què els grups treballen en petits grups (33% in Spain). A més, quasi un terç de professors de mitjana (37%) afirmen que utilitzen pràctiques en què s'utilitzen les TIC freqüentment (també el 37% a Espanya) i només un quart (27%) aproximadament indiquen que utilitzen pràctiques relacionades amb projectes que requereixen almenys una setmana per ser acabats (26% a Espanya). TALIS també mostra que els professors que es dediquen a un perfeccionament professional col·laboratiu (com ara en una xarxa de professors, fent visites per observar altres escoles, fent recerca col·laborativa) solen utilitzar aquests tipus de pràctiques. Aquests descobriments subratllen el paper tan important que les pràctiques col·laboratives i l'ensenyament poden tenir a l'hora de configurar les pràctiques dels professors.

Efectivament, molts estudis han examinat l'efecte de la cooperació productiva entre professors així com entre alumnes (DuFour, 2004; DuFour i Burnette, 2002; Murawski i Swanson, 2001; Slavin, 1995, 2009, 2013). Les actituds de col·laboració professional poden considerar-se més adequades a les formes més progressistes de professionalitat que emfatitzen un intercanvi d'idees en un grau més alt. Les dades de TALIS mostren que aquestes actituds es produeixen en índexs més baixos quan els comparem amb un simple intercanvi i coordinació entre professors (incloent-hi actituds superficials com ara intercanviar materials educatius amb companys, tenir converses amb alumnes o anar junts a conferències). Sorpren que de mitjana més de quatre professors sobre deu mai fan classes junts (42%) o mai observen classes d'altres professors per tenir un feedback (45%). A Espanya, aquestes proporcions mai no superen el 69% i 87% respectivament, la qual cosa indica que molt pocs professors apliquen formes complexes de col·laboració amb els seus companys. L'anàlisi de TALIS reflecteix que una estructura de lideratge educatiu que promogui la implicació d'un ventall ampli d'agents a l'escola també pot promoure la col·laboració dins de l'escola. D'altra banda, aquestes activitats col·laboratives entre professors poden ajudar a fomentar el clima positiu a l'escola i desenvolupar entorns de classe forts que poden facilitar l'aprenentatge de l'alumne.

Qui són els directors de les nostres escoles i què fan?

Els directors de les escoles sovint són el nexa entre professors, alumnes i els pares o tutors, el sistema educatiu i la comunitat més extensa en la qual hi ha l'escola. Encara que els directors sempre hagin ocupat aquest punt de trobada, la professió ha esdevingut cada vegada més complicada. Alguns directors diuen que afronten exigències incompatibles en relació amb el repte de satisfer les

exigències dels professors, estudiants i pares o tutors, per una banda, i de respondre a les expectatives que els sistemes en què treballen i les comunitats en què es troben dipositen en ells, de l'altra banda. En els contextos en què l'autoritat de la presa de decisions ha estat delegada a l'àmbit de l'escola, és possible que els directors es trobin pressionats pel nombre i la varietat de dificultats que afronten. Aquestes dificultats poden incloure una diversitat social creixent, la inclusió d'estudiants amb necessitats especials, l'èmfasi en la retenció dels alumnes fins a la graduació, i assegurar que els alumnes tinguin els coneixements necessaris per ser capaços de participar en una economia cada vegada més competitiva. Aquestes dificultats requereixen que els directors puguin gestionar els recursos humans i materials, comunicar i interactuar amb les persones que ocupen diverses posicions, prendre decisions basades en informes i oferir el necessari lideratge educatiu als professors per contribuir a l'èxit escolar dels alumnes.

D'aquesta manera, el lideratge educatiu és cada vegada més una prioritat per molts països preocupats pels resultats de rendiment (Pont, Nusche i Moorman, 2008; Robinson, Hohepa i Lloyd, 2009) i per millorar les escoles que no compleixen els objectius o fallen (Branch, Hanushek i Rivkin, 2013). La direcció escolar i l'èxit escolar estan relacionats, mitjançant l'impacte que els directors tenen en l'organització del treball del professorat, l'organització de l'escola i les relacions entre l'escola i tota la comunitat (Aydin, Sarier i Uysal, 2013; Lucas et al., 2012; Chin, 2007; Bell, Bolam i Cubillo, 2003; Hallinger, Bickman i Davis, 1996). En altres paraules, els directors tenen influència en l'ambient i l'organització de les escoles i el seu personal i les condicions en les quals el personal, sobretot els professors, treballen.

A diferència de la població de professors d'ESO, la meitat dels directors de les escoles de TALIS són homes (55% a Espanya). Els directors també tenen una bona formació, la majoria indiquen que han acabat estudis superiors. Almenys tres quartes parts dels directors de tots els països participants indiquen que aquesta formació inclou programes de gestió escolar, preparació de professorat o lideratge educatiu. Tanmateix, a Espanya, quasi la meitat de directors afirmen que mai no han rebut formació de lideratge educatiu.

Mentre que els directors afirmen que passen la major part del temps (41%) de mitjana gestionant recursos humans i materials, planificant i informant, cada vegada més distribueixen les tasques de lideratge i de presa de decisions, la qual cosa pot beneficiar tant el professorat com els mateixos directors. Efectivament, els directors amb càrregues de treball que distribueixen menys les tasques i la presa de decisions també indiquen nivells més baixos de satisfacció laboral.

Distribuir el lideratge també contribueix a estalviar el temps tan valuós dels directors per al que alguns consideren la tasca més important: el lideratge educatiu. Els directors que demostren més lideratge educatiu passen més temps en tasques relacionades amb plans d'estudis i ensenyament i observen l'ensenyament a les aules com una part de l'avaluació de la feina dels professors. En alguns països (incloent-hi Espanya), aquests directors sovint afirmen que treballen en un pla de perfeccionament a les escoles i que desenvolupen plans específics de perfeccionament per a cada professor seguint les seves avaluacions.

Què dona més satisfacció laboral als professors?

La sensació d'autoeficiència dels professors (o confiança en les habilitats pròpies com a professors) i de satisfacció laboral poden tenir implicacions per a la retenció de professors i el compromís amb l'escola, el seu rendiment laboral i els resultats dels alumnes (Klassen et al., 2009; Price i Collett, 2012). Tot i que l'autoeficiència no mesura realment l'eficàcia a l'aula, és important mesurar la confiança del professor en les seves pròpies habilitats a l'aula, la qual cosa s'ha relacionat amb els resultats dels alumnes, les pràctiques educatives dels professors i l'entusiasme (Skaalvik i Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran i Barr, 2004; Caprara et al., 2006). També és important considerar la satisfacció laboral del professorat, atès que s'ha constatat que té relació amb l'absentisme del professorat (Wriqi, 2008; Zembylas i Papanastasiou, 2004).

Lògicament, en la majoria de països i economies de TALIS, els professors amb més de cinc anys d'experiència en ensenyament indiquen una confiança més forta en les seves habilitats pedagògiques (autoeficiència), així com els professors que treballen en col·laboració amb els seus col·legues. En la majoria de països, els professors que afirmen que participen en un aprenentatge professional col·laboratiu almenys cinc vegades l'any mostren més autoeficiència. A més, en tots els països, quan els professors indiquen més relacions positives amb els estudiants i relacions col·laboratives amb altres professors, també indiquen nivells d'autoeficiència més alts.

Un descobriment especialment interessant, en relació amb la qüestió de la grandària ideal de la classe que preocupa en molts països, és que la grandària de la classe sembla que té un efecte mínim en l'eficàcia de l'ensenyament i en la satisfacció laboral només en alguns països. Les dades de TALIS indiquen que no és el nombre d'estudiants el que s'associa més amb l'autoeficiència i la satisfacció laboral del professor, sinó el tipus d'estudiants que hi ha en la classe d'un professor. Els professors que ensenyen en classes on més d'una desena part dels estudiants obtenen resultats acadèmics baixos o tenen problemes de comportament mostren nivells bastant més baixos d'autoeficiència i satisfacció laboral en molts dels països de TALIS.

Els resultats de TALIS mostren que, en gairebé tots els països, quan els professors veuen que l'avaluació i el feedback condueixen a canvis en la seva pràctica pedagògica, també manifesten una satisfacció laboral més alta. Quan els professors creuen que l'avaluació i el feedback només es duu a terme per motius administratius manifesten menys satisfacció laboral. A més, els professors que manifesten que participen en la presa de decisions de l'escola també manifesten més satisfacció laboral. En efecte, tot i que menys d'un terç de professors creuen que ensenyar és una professió apreciada al seu país, els professors que afirmen que poden contribuir a la presa de decisions de les escoles solen manifestar que l'ensenyament es valora en la seva societat.

D'altra banda, les relacions entre professor i estudiant tenen una influència molt forta en la satisfacció laboral del professorat. Generalment, la qualitat de les relacions entre els professors a l'escola sembla especialment important per la sensació d'autoeficiència dels professors, i per la satisfacció laboral dels professors, la percepció de la qualitat de les relacions estudiant-professor a l'escola sembla el més important. De fet, TALIS mostra que les relacions que els professors tenen amb altres professors als centres són altament valuoses, per molts motius. Aquestes relacions interpersonals poden ser tan importants que poden anul·lar la relació perjudicial tan habitual que es produeix entre classes d'estudiants difícils i la satisfacció laboral o les sensacions d'autoeficiència dels professors. Els tipus de canvis que es necessiten per fomentar més relacions interpersonals productives en una l'escola no són les que poden ser dictades pels responsables de polítiques. Han de tenir lloc dins les escoles, han de tenir el suport dels directors i han de ser iniciats pels mateixos professors. Les polítiques poden oferir als directors flexibilitat d'organització per formar el seu equip de professorat de tal manera que aquestes relacions interpersonals poden créixer i ser promogudes.

Conclusions

Una de les conclusions més importants de les anàlisis inicials de TALIS 2013 és que les escoles on hi ha un entorn educatiu col·laboratiu, on s'ofereixen avaluacions i feedbacks significatius als professors i on els professors juguen un paper important en el desenvolupament de les escoles, són escoles on els professors se senten més eficaços en la seva feina i n'estan més satisfets.

Per tant, la direcció escolar és important per moltes raons. En la majoria dels països els professors que manifesten que tenen l'oportunitat de participar en la presa de decisions en l'àmbit educatiu també mostren nivells més elevats de satisfacció laboral en tots els països de TALIS i més percepció d'autoeficiència. A més, en la majoria de països de TALIS, la mesura en la qual els professors poden participar en la presa de decisions té una relació positiva molt forta amb la seva opinió que

l'ensenyament és una professió valorada a la societat. Aquesta és una altra conclusió perquè TALIS reflecteix que aproximadament només un terç de professors (31%) creuen que l'ensenyament és una professió valorada per la societat (només el 8% a Espanya). Una manera d'ajudar a transformar aquesta estadística tan trista és tractar els professors com a professionals i implicar-los en les decisions de les escoles.

El quadre següent presenta recomanacions de polítiques basades en les anàlisis presentades a l'informe principal TALIS 2013 (TALIS 2013 Report).

Les recomanacions de polítiques principals a partir de TALIS 2013

-Les recomanacions de polítiques següents es basen en les anàlisis presentades en l'informe Resultats de TALIS 2013: Una perspectiva internacional sobre ensenyament i aprenentatge (TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OCDE, 2014a):

Direcció educativa

- Desenvolupament de programes per preparar els directors dels centres educatius per a l'inici de la tasca
- Ofertir oportunitats i eliminar obstacles perquè els directors continuïn el perfeccionament
- Animar els directors perquè distribueixin el lideratge
- Garantir que els directors rebin la formació adequada i tinguin l'oportunitat d'aplicar el lideratge educatiu

Iniciació, orientació i perfeccionament continu del professorat

- Fomentar que les escoles ofereixin programes d'iniciació oficials per a nous professors i instar els professors a assistir-hi
- Fomentar la participació del professorat en programes d'orientació en tots els àmbits de les seves trajectòries professionals
- Garantir la disponibilitat perquè tots els professors puguin participar en el perfeccionament
- Eliminar obstacles perquè els professors puguin participar en el perfeccionament

Avaluació de professorat i feedback

- Assegurar que els professors puguin rebre el feedback de la seva feina a través de moltes vies
- Promoure l'ús de diverses fonts d'informació per a l'avaluació del professorat
- Garantir que l'avaluació oficial del professorat s'inclouï en el perfeccionament
- Establir un marc ampli i coherent per a l'avaluació del professorat
- Veure l'avaluació del professorat com una eina per millorar l'aprenentatge de l'alumnat

Pràctiques pedagògiques, autoeficiència i satisfacció laboral

- Ofertir més suport (a través del perfeccionament o de la formació inicial del professorat) per animar el professorat a utilitzar pràctiques pedagògiques actives
- Promoure la cooperació del professorat i un ambient positiu als centres
- Ofertir possibilitat de perfeccionament o de feedback per millorar les habilitats de gestió de l'aula del professorat
- Habilitar els professors perquè participin en la presa de decisions en l'àmbit educatiu
- Preparar el professorat perquè sigui capaç de gestionar els problemes de comportament d'una manera més reeixida i eficient
- Donar suport al desenvolupament de relacions interpersonals dins l'entorn dels centres educatius
- Establir sistemes d'avaluació i feedback coherents que estiguin connectats amb la pràctica educativa
- Fomentar la col·laboració entre professors a través del perfeccionament i de les pràctiques a l'aula

Referències

- Aydin, A., Y. Sarier i S. Uysal (2013), «The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction», *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 13/2, p. 806-811.
- Bell, L., R. Bolam i L. Cubillo (2003), «A systematic review of the impact of school leadership and management on student outcomes», a *Research Evidence in Education Library*, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, Londres.
- Branch, G. F., E. A. Hanushek i S.G. Rivkin (2013), «School leaders matter: Measuring the impact of effective principals», *Education Next*, Vol. 13/1, p. 63-69.
- Caprara, G. V. et al. (2006), «Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level», *Journal of School Psychology*, Vol. 44/6, p. 473-490.
- Chin, J. M. (2007), «Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA», *Asia Pacific Education Review*, Vol. 8/2, p. 166-177.
- Cohen, B. i E. Fuller (2006), «Effects of mentoring and induction on beginning teacher retention», paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Darling-Hammond, L. (2000), «Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence», *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8/1, <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>
- DuFour, R. (2004), «What is a "professional learning community"?», *Educational Leadership*, Vol. 61, 6-11.
- DuFour, R. i B. Burnette (2002), «Pull out negativity by its roots», *Journal of Staff Development*, Vol. 23/3, p. 27-30.
- Evertson, C. M. i M. W. Smithey (2000), «Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study», *Journal of Educational Research*, Vol. 93, p. 294-304.
- Fletcher, S. H., M. Strong i A. Villar (2008), «An investigation of the effects of variations in mentor-based induction on the performance of students in California», *Teachers College Record*, Vol. 110, p. 2271-2289.
- Fuller, E. (2003), «Beginning teacher retention rates for TxBESS and non-TxBESS teachers», unpublished manuscript, State Board for Educator Certification, Austin, Texas.
- Hallinger, P., L. Bickman i K. Davis (1996), «School context, principal leadership, and student reading achievement», *The Elementary School Journal*, Vol. 96/5, p. 527-549.
- Klassen, R. M. et al. (2009), «Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries», *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 34/1, p. 67-76.
- Konstantopoulos, S. (2006), «Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82, and NELS:92», *Teacher College Record*, Vol. 108/12, p. 2550-2581.
- Lucas, O., et al. (2012), «School principal's leadership style: A factor affecting staff absenteeism in secondary schools», *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, Vol.

3/4, p. 444-446.

Murawski, W. W. i H. L. Swanson (2001), «A meta-analysis of co-teaching research», *Remedial and Special Education*, Vol. 22, p. 258-267.

OCDE (2104a), «The TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning» OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

OCDE (2014b), «TALIS 2013 Technical Report» OECD Publishing, Paris.

Pont, B., D. Nusche i H. Moorman (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>

Price, H. i J. Collett (2012), «*The role of exchange and emotion on commitment: A study using teachers*», *Social Science Research*, Vol. 41, p. 1469-1479.

Rivkin, S., E. Hanushek i J. Kain (2005), «Teachers, schools, and academic achievement», *Econometrica*, Vol. 73/2, p. 417-458.

Robinson, V., M. Hohepa i C. Lloyd (2009), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why: Best Evidence Synthesis Iteration*, University of Auckland and the New Zealand Ministry of Education.

Rockoff, J. E. (2004), «The impact of individual teachers on students' achievement: Evidence from panel data», *American Economic Review*, Vol. 94/2, p. 247-252.

Scheerens, J. (1993), «Basic school effectiveness research: Items for a research agenda», *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 4/1, 17-36.

Scheerens, J., C. J. A. J. Vermeulen i W. J. Pelgrum (1989), «Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations», *International Journal of Educational Research*, Vol. 13/7, p. 789-799.

Skaalvik, E. M. i S. Skaalvik (2007), «Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout», *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99/3, p. 611-625.

Slavin, R. E. (2013), «Classroom applications of cooperative learning», a *APA Handbook of Educational Psychology*, S. Graham (ed.), American Psychological Association, Washington DC.

Slavin, R. E. (2009), «Cooperative learning», a *International Encyclopedia of Education*, G. McCulloch and D. Crook (eds.), Routledge, Abington.

Slavin, R. E. (1995), *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*, 2nd edition, Allyn and Bacon, Boston, Massachusetts.

Tschannen-Moran, M. i M. Barr (2004), «Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement», *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 3/3, p. 187-207.

Tschannen-Moran, M. i A. Woolfolk Hoy (2001), «Teacher efficacy: Capturing an elusive construct», *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17/7, p. 783-805.

Willms, J. D. (2000), «Monitoring school performance for standards-based reform», *Evaluation and Research in Education*, Vol. 14, p. 237-253.

Wriqi, C. (2008), «The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm», *Chinese Education and Society*, 40 (5), p. 17-31.

Zembylas, M. i Papanastasiou, E. (2004), «Job satisfaction among school teachers in Cyprus», *Journal of Educational Administration*, 42, p. 357-374.

2 - TALIS 2013: Una mirada des de Catalunya

Enric Prats, Amèlia Tey i Ana Marín

Breu descripció de TALIS: una perspectiva crítica

TALIS (Teaching and Learning International Survey) és una enquesta de l'OCDE que recull l'opinió de professorat i equips directius d'educació secundària bàsica (nivell ISCED2 de la UNESCO) per conèixer alguns aspectes relacionats amb les condicions en què es du a terme la docència. L'enquesta s'ha administrat a més de cent mil docents de prop de 30 estats, una xifra considerable i que, en termes concrets, significa menys de 4.000 informants per a cada estat, que és la unitat d'anàlisi de l'enquesta. Aquesta circumstància, la presentació de les dades per unitats estatals, impedeix disposar d'informació específica del professorat de Catalunya.

La primera edició de TALIS es va dur a terme el 2008 i partia amb la voluntat d'esbrinar els factors vinculats amb la docència que explicarien els resultats de les proves PISA. Amb aquesta intenció, l'edició de 2013 s'ha administrat també a centres on els alumnes havien participat de PISA 2012. L'estudi recull les conviccions del professorat sobre l'aprenentatge dels estudiants, les condicions de la pràctica docent, les activitats de formació permanent, l'avaluació del professorat i la percepció d'autoeficàcia i satisfacció per la feina. En aquest informe ens cenyim a les dades generals de la fase principal del projecte.

En un cop d'ull, TALIS 2013 destaca que les aules són com «caixes negres», per seguir l'expressió del conegut informe de McKinsey & Co. (Barber & Mourshed, 2007), i que l'hermetisme del professorat es fa palès en la poca inclinació a treballar en equip amb altres col·legues. En altres paraules, el professorat treballa sobretot de manera aïllada i té poques evidències externes de l'eficàcia de la seva feina, sense un retorn contrastat per part de col·legues, directors, administracions o altres agents educatius. Aquesta situació és especialment més acusada entre el professorat de la mostra espanyola.

Els docents, segons TALIS 2013, destinen la major part del seu temps a activitats lectives, i dins l'aula n'han de dedicar una bona part per aconseguir i mantenir el «control» de la classe. L'alta dedicació lectiva, dins l'aula, resta minuts a altres activitats docents, com ara preparar classes, atendre tutories amb els alumnes, formar-se, mantenir reunions amb col·legues i entrevistes amb famílies, etc. Des del punt de vista didàctic i metodològic, les pràctiques docents actives i constructivistes són percebudes com a més eficaces, i un percentatge important del professorat fa servir instruments o proves pròpies per avaluar. D'altra banda, el professorat participa de manera important en activitats de formació permanent (en termes de l'OCDE, de «desenvolupament professional»), té un nivell universitari avançat (de postgrau o màster) i ha rebut alguna formació pedagògica específica. A més, se sent satisfet amb el que fa però percep poc reconeixement social per la seva feina, que no canviaria per cap altra. En les pàgines següents detallarem aquestes consideracions i oferirem algunes dades referides al nostre context, tot recordant que TALIS només proporciona informació de l'Estat espanyol, que mirarem de complementar amb altres informes.

De tota manera, el marc conceptual i metodològic que dona suport a l'informe es basa en supòsits certament qüestionables. Com recull l'informe en un quadre sinòptic (OCDE, 2014: 151, Fig. 6.1), la hipòtesi principal descansa sobre la convicció que els resultats de l'estudiant són el resultat de les seves motivacions i interessos, les quals depenen en gran mesura de les conviccions i creences dels docents, que són la raó principal segons la qual acaben optant per unes pràctiques educatives i una cultura de treball determinades.

En primer lloc, les creences sobre l'aprenentatge i l'ensenyament es van formant a partir de les constatacions que va rebent el professorat, basades en evidències sobre els resultats que van obte-

nint els alumnes. Quan, a partir dels resultats, el docent modifica les seves creences, acaba canviant les pràctiques educatives. Les creences pedagògiques no fonamentades en evidències, segons TALIS, condueixen a pràctiques ineficaces. L'argumentari està fortament bastit i ben suportat amb abundant literatura acadèmica. De tota manera, el punt dèbil de l'esquema es troba en el fet que quan vincula de manera directa la motivació de l'alumnat amb la capacitat del docent per incentivar l'aprenentatge oblidava que els factors de motivació estan més vinculats al perfil estratègic de l'estudiant que no pas a les creences del docent sobre la docència (Gargallo et al., 2012). Aquest perfil estratègic es construeix a partir d'elements com ara el valor concedit a la tasca, l'autoeficàcia percebuda, el control de l'ansietat, la capacitat de planificar-se i organitzar l'aprenentatge, l'autoavaluació i autoregulació, el control del context, les habilitats de selecció de la informació, o la creativitat. Per tant, la intervenció del docent és rellevant juntament amb el marc de motivacions, intrínseques i extrínseques, de cada estudiant.

En un segon grup de factors, TALIS remarca que el professorat que treballa en col·laboració amb altres docents se sent més satisfet per la feina i això fa que millori el rendiment acadèmic dels estudiants. Segons l'informe, el professorat espanyol, i per extensió els docents catalans, treballen de manera aïllada i no és habitual que preparin classes amb altres col·legues, que imparteixin classes conjuntament o que siguin observats pels companys. Amb tot, la bondat d'aquestes pràctiques docents topen amb dificultats importants de caràcter cultural, organitzatiu i institucional. D'una banda, la tasca docent ha estat tradicionalment concebuda com una tasca individual i individualista, on cada docent es feia responsable d'unes funcions particulars, sense capacitat de control sobre el resultat global, fruit d'una cultura laboral fordista de treball en cadena, segons la qual l'acumulació concatenada en la impartició dels coneixements, més que no pas la integració, acaba aconseguint els resultats termes. A més, les condicions materials de la docència impedeixen adoptar un model organitzatiu capaç d'harmonitzar adequadament les dedicacions horàries del professorat en espais físics poc propicis per al treball en equip, amb instal·lacions poc adequades (manca de despatxos o d'espais de reunió als centres docents; horaris compactats i concentrats en determinades franges horàries, etc.). En darrer terme, l'administració educativa no ha promogut en absolut el treball en equip; en realitat, els decrets de retallades o contenció de despesa dels darrers anys han suposat la reducció de les hores de coordinació o tutoria a favor d'un augment de les hores lectives. Finalment, quan, malgrat les circumstàncies adverses, alguns docents han tirat endavant projectes en col·laboració amb altres col·legues, aquesta tasca no ha estat gens reconeguda ni degudament incentivada per l'administració.

TALIS afirma que no pretén fer una avaluació del professorat ni dels centres educatius i que fuig de dictar normes sobre l'aprenentatge i l'ensenyament, tot i les recomanacions que inunden l'informe. Per tant, convé evitar-ne una lectura com si fos una guia de bones pràctiques o un manual de pedagogia. Però, en realitat, l'informe desperta suspicàcies sobre les motivacions directes o més profundes dels seus promotors, en particular per la reiterada voluntat de vincular la qualitat de l'educació, mesurada només en termes de resultats en les proves PISA, amb la qualitat dels docents, tan sols recollida per mitjà d'enquestes d'opinió.

En el mateix sentit, focalitzar de manera insistent en el professorat la responsabilitat dels resultats acadèmics dels alumnes significa oblidar aspectes rellevants i potser més significatius que poden tenir-ne uns efectes més profunds, com ara la base formativa assolida pels alumnes en etapes anteriors, les condicions facilitades per l'entorn familiar, les circumstàncies actuals derivades de la crisi econòmica, que afecten a alumnes, famílies i professorat, les decisions emanades de les administracions, etc. En aquest context, un aspecte que caldrà valorar és la incidència que el professorat de secundària, de manera particular i individual, pot arribar a tenir en la qualitat final del producte assolit, ja que normalment, de manera volguda o per imperatius externs, el seu paper es redueix a formar els alumnes en una matèria específica però sense una visió àmplia i integrada del fet educatiu. Per tant, es pot detectar una contradicció en la proposta de l'OCDE quan promou el treball en col·laboració com a criteri de qualitat però focalitza l'avaluació en l'acció individual del docent. De ben segur, una bona educació no és possible sense bons professionals, però l'educació de qualitat

sempre serà el resultat d'un conjunt de factors el control dels quals es troben lluny de l'abast dels professionals. L'informe, per tant, arrossega una càrrega individualista i individualitzadora de la tasca docent.

Sense una anàlisi acurada de les dades convé ser prudents i no aventurar conclusions prematures i precipitades, però els interrogants s'acumulen:

- Com hem apuntat, quin grau de relació hi pot haver entre les pràctiques docents i els resultats acadèmics dels alumnes? És convenient reduir el focus i limitar la qualitat de l'educació al rendiment en algunes matèries? És tan senzill reduir tot això a una equació de causa-efecte?
- La influència del context socioeconòmic dels estudiants és important en el seu rendiment però, com intervé l'efecte Pigmalíó en les respostes del professorat pel que fa a les condicions contextuais de l'aprenentatge dels estudiants?
- Segurament les aules són caixes negres i el professorat treballa sol, però tendeixen a aquest aïllament per rutina, per convicció o per força? En aquest aïllament, quin grau de responsabilitat té el mateix docent, el context o l'encotillat administratiu? Sens dubte, l'aïllament desemboca en l'ús d'avaluacions pròpies o domèstiques, però són compatibles les pràctiques docents actives i constructivistes amb avaluacions estandarditzades que anul·len la creativitat i la innovació del docent?
- Amb més formació del professorat haurien de millorar els resultats acadèmics dels alumnes però, tenen prou reconeixement les iniciatives i experiències de millora i innovació pedagògica que du a terme el professorat dia a dia? Caldria incentivar-les com a element destacat del desenvolupament professional dels docents?
- En un context de desprestigi continuat de la cosa pública, en especial del funcionariat, com ha de respondre el professorat quan se li demana l'opinió per la situació de l'ensenyament? Hi pot haver relació entre la poca valoració social que percep el professorat i la precarietat progressiva de les seves condicions laborals? En altres paraules, com influeix la situació de crisi econòmica i de retallades repetides en educació en l'actitud dels docents a l'hora de respondre enquestes sobre aquests temes?
- A tenor del protocol de secretisme i espectacularitat que acompanyen les seves presentacions mundials, estan orientats els informes de l'OCDE a la millora en la presa de decisions o a servir d'aparador mediàtic per a polítics de torn? Qui avalua els avaluadors? S'ha mesurat el grau d'eficàcia d'aquests estudis, en termes de traducció en decisions polítiques concretes? Convindria entrar a analitzar la «caixa negra» d'aquests organismes internacionals?
- En un clima de desconfiança entre administració i administrats, una mostra del qual és la LOMCE, quina eficàcia pot tenir avaluar el professorat? Per què servrien aquestes avaluacions? A qui servien les avaluacions del professorat?
- Finalment, des del punt de vista metodològic, quins resultats obtindríem si l'enquesta fos administrada de manera cooperativa i contestada per equips docents i no només de manera individual? Quins resultats en resultarien si, entre les preguntes, se'ls demanés l'opinió sobre el impacte i els resultats tangibles de les polítiques públiques en educació? O, què pensa el professorat sobre la gestió i administració del sistema educatiu que fan els polítics?

El volum d'informació que es pot extreure de TALIS és inabastable i permet fer-ne moltes lectures i obrir més interrogants. Com és habitual en la presentació d'aquests informes, l'OCDE va optar per presentar les dades bàsiques el juny de 2014 i va publicant posteriorment resums temàtics de manera successiva. En aquest capítol ens limitarem a mirar aquells aspectes de l'informe que ens

semblen més rellevants i destacables des de l'òptica del sistema educatiu català. En primer lloc, farem una ràpida llambregada a les característiques generals de la mostra, especialment centrada en el professorat i els centres docents, i oferirem algun contrast amb dades de Catalunya. A continuació, dedicarem tres apartats a qüestions específiques de l'informe: la formació i el desenvolupament professionals dels docents; les condicions de la docència i les creences sobre l'acte educatiu, i la satisfacció i avaluació del professorat. En el darrer apartat, deixarem constància d'algunes reflexions sobre l'etapa de secundària bàsica i els informes internacionals.

Perfil del professorat, equips directius i centres docents

En aquest apartat analitzarem algunes dades de la mostra i les posarem en consonància, quan sigui possible, amb les característiques generals del professorat de Catalunya. En els països estudiats per TALIS 2013, la majoria de docents són dones (68%) però la majoria de directors són homes (el 51%). La feminització del sector docent es manté en els mateixos índex recollits a TALIS 2008 (70%) i les dades a Espanya es presenten més equilibrades que a la resta dels països de l'enquesta, amb un lleuger increment de dones: 57%, el 2008; 59%, el 2013. Les dades espanyoles són semblants a les d'Austràlia, Dinamarca, Canadà o Noruega, i força més equilibrades que les d'Estònia, Eslovàquia, Itàlia, Polònia, Israel i Txèquia, on tres de cada quatre docents són dones. A Catalunya, segons dades del Departament d'Ensenyament, el curs 2012-2013 hi havia 42.273 professors i professores (66% al sector públic), dels quals el 57% eren dones i el 53% tenia més de 45 anys (57% al sector públic, i 42% al privat).

La mitjana d'edat del professorat enquestat a TALIS 2013 és de 43 anys. De fet, el 30% dels docents tenen més de 50 anys i només el 10% en té menys de 30. Itàlia i Estònia són els que presenten unes dades d'envelliment més altes, amb un de cada dos docents per sobre de 50 anys. A Espanya, segons el mateix informe, els més grans de 50 anys representen el 35% i el grup més nombrós (39%) té entre 40 i 49 anys. A Catalunya, més del 50% del professorat està per sobre dels 45 anys que, comparat amb la mitjana que ofereix TALIS 2013 (43 anys), permet afirmar que la població docent de Catalunya presenta un envelliment relativament més elevat. Aquesta circumstància es constata en la distància generacional creixent que es va produint entre professorat i alumnat a mesura que el primer envelleix de manera progressiva i el segon es manté sempre estable en la mateixa edat. En realitat, més envelliment ha de significar més experiència, però en realitat aquesta variable admet altres lectures: des de l'estancament professional, per la manca de sortides atractives en el mateix sector educatiu o el canvi de professió, fins al reconeixement de la tasca autèntica de mestre que el més experimentat exerceix amb el professorat novell, una circumstància que no hem acabat d'aprofitar del tot. Sens dubte, amb les dades a la mà, el recanvi generacional i els mecanismes per fer-lo possible haurien de suposar una prioritat de les administracions educatives. Probablement, la vida activa del professorat s'anirà reduint, per tal com l'entrada al servei es produirà més tard i la jubilació es mantindrà en els topalls actuals, i això suposarà que el procés de reposició haurà de ser més accelerat. Així, en menys de dues dècades es jubilarà prop de dues terceres parts del professorat actual, una situació que exigirà reduir la taxa de reposició, i probablement el professorat permanent de recanvi no serà tan jove com el que havia entrat fins ara perquè la bossa de persones sense feina permanent en la docència s'ha incrementat notablement en els darrers anys. En aquest sentit, a TALIS 2013 més del 80% del professorat té una vinculació permanent, 2 punts menys que a l'informe de 2008. La crisi econòmica i les retallades en personal docent que l'han acompanyada han provocat una caiguda notable del personal no permanent, normalment també més jove, que ha hagut de migrar a altres sectors econòmics, a l'estranger o directament a l'atur.

Els directors d'escola enquestats a TALIS 2013 tenen una mitjana de 52 anys d'edat, amb 16 d'experiència docent per als homes i 21 anys per a les dones. La diferència és notable i ens alerta sobre el funcionament de mecanismes reals de desigualtat que provoquen una ràpida ascensió dels homes a càrrecs directius, en comparació amb les dones tot i ser el bloc majoritari de la docència.

A més, segons TALIS 2013, en general tenen uns 9 anys d'experiència en aquests càrrecs i el 61% s'hi dedica a temps complet, a diferència de la mitjana espanyola que és només del 8%. No hem pogut contrastar aquestes dades amb les de Catalunya.

Els centres educatius que han participat a l'estudi tenen una mitjana de 550 estudiants i 45 professors i professores. En dades del curs 2012-2013, els centres d'ESO de Catalunya tenien una mitjana de 270 alumnes i 35 professors, amb diferències importants entre escola pública i escola privada: a l'escola pública, 325 alumnes i 47 docents; a la privada, 210 alumnes i 23 docents. Si hi afegíssim els de batxillerat, la mitjana arribaria als 312 alumnes per centre. Per tant, les dades de la mostra de l'estudi difereixen notablement de la tipologia de centres educatius de Catalunya. Aquesta dada és molt significativa i pot ser rellevant en aspectes relacionats amb la gestió i l'administració del centre, però sobretot en tot allò vinculat al clima o ambient educatiu. En centres de mida mitjana, la proximitat ajuda a generar situacions favorables al treball en equip entre el professorat i també a una relació més directa i estreta amb els alumnes, condicions que canvien notablement en centres més grans.

A més, els centres recollits a TALIS 2013 gaudeixen d'una àmplia autonomia, a diferència de les dades que expressa el professorat espanyol. Així, a la majoria de països els centres educatius tenen molta més autonomia per contractar professorat (75% de mitjana TALIS; 27%, a Espanya); per acomiadar-lo (68% TALIS; 26% Espanya); per decidir sobre el pressupost (83% i 54%); per establir mecanismes d'avaluació dels estudiants (80% i 37%); per decidir sobre l'admissió d'alumnes (81% i 53%); per definir els continguts curriculars (65% i 32%), i per establir l'oferta educativa (78% i 39%). Hi ha uns nivells semblants d'autonomia per establir mesures disciplinàries (96% i 93%), i per triar el material pedagògic (94% i 98%), i una gran distància per establir el salari del professorat (36% de mitjana TALIS, per 5% a Espanya). En termes generals, aquesta autonomia de centre no recau directament en la figura de direcció sinó que sol ser responsabilitat d'un consell de centre o competència d'una autoritat municipal o local, on participa la comunitat educativa.

Com sabem, el model de gestió i governança dels centres educatius a Catalunya està sotmès a les directrius que emanen, en una gran proporció, de l'administració autonòmica i, també de manera important, de l'administració central. Les dades queden corroborades per l'OCDE, en el seu informe *Education at a Glance*. En l'edició de 2012 exposava els quatre nivells habituals en la presa de decisions educatives: escolar, local o municipal, regional o subregional, i central o estatal. Els centres educatius de secundària bàsica dels Països Baixos, Anglaterra, Estònia i Bèlgica (comunitat flamenca) decideixen més d'un 70% d'aspectes relacionats amb currículum, gestió de personal, materials i mètodes pedagògics, i recursos econòmics. En canvi, a Luxemburg, Mèxic, Grècia, Portugal, Suïssa, Bèlgica (comunitat francesa) i Espanya, el 60% de les decisions estan en mans dels poders centrals o estatals. En canvi, les decisions sobre l'organització de l'ensenyament (temps escolar, per exemple) es prenen, en la majoria dels països, en el marc de l'escola; però, les relatives a gestió de personal i planificació d'estructures corresponen als nivells centrals. Les tendències apunten, per tant, a una clarificació dels models de gestió en tres opcions: centralista, perifèrica i de proximitat (Prats, 2013: 146). En qualsevol cas, la qualitat de l'educació no està tan vinculada al model de gestió com a la capacitat del sistema de connectar els diferents nivells en la presa de decisions.

En resum, el perfil expressat en la mostra treballada en l'informe TALIS 2013 difereix notablement de les característiques que podem observar en el professorat de Catalunya, no tant segurament en el de direcció, i són molt discrepants en la tipologia i en el grau d'autonomia dels centres docents catalans. Aquesta diferència pot tenir una influència destacada en la lectura que puguem fer de les dades que apuntem en els apartats següents.

Formació i desenvolupament professional

L'estudi TALIS 2013 assumeix l'afirmació de Hattie, segons el qual el professorat és l'element del

sistema educatiu que «marca la diferència» (Hattie, 2003). TALIS defineix el desenvolupament professional com el conjunt d'accions que contribueixen a millorar el coneixement, les competències i l'expertesa per a l'exercici de la docència. Això inclou activitats organitzades o formals, com cursos i tallers, i d'altres menys formals, com la lectura de documents i articles professionals o acadèmics, assistència a conferències, etc. Per Leaton Gray, el desenvolupament professional permanent expressa la voluntat dels individus per una millora contínua de les seves destreses professionals i del seu coneixement, més enllà de la formació bàsica requerida inicialment per dur a terme la seva feina (Leaton Gray, 2005: 15). En canvi, Pedró inclou cinc aspectes en la definició de desenvolupament professional: possibilitats de promoció professional, possibilitats de progressió salarial, possibilitats de formació permanent, possibilitats de cooperació amb professionals d'altres àmbits, i oportunitats per a la recerca i la innovació docent (Pedró, 2008: 225). Per tant, entre les dues concepcions, l'enfocament de TALIS limita el desenvolupament professional del docent a la formació permanent i a algunes activitats en col·laboració amb altres instàncies.

En aquest sentit, el 88% del professorat ha participat en accions de «desenvolupament professional» en l'any anterior a l'estudi. Les dades situen la formació en percentatges elevats: per la banda alta, el 98% del professorat d'Alberta (Canadà) o el 97% del d'Austràlia; en la banda baixa, el 70% del de Xile, Eslovàquia i Itàlia. Espanya se situa en la franja mitjana, amb un 84%, que significa un descens important en relació amb l'estudi TALIS 2008, quan el 100% de la mostra havia declarat que participava en accions de formació. Un perfil més precís del professorat espanyol indica que hi participa més el que té menys de 5 anys d'experiència docent (89%, per 84% de la resta), les dones (86%, per 82% dels homes), els que treballen més de 30 hores a la setmana (85%, per 80%) i el d'escoles privades (88%, per 83% de la pública).

En el conjunt de la mostra, les activitats de més participació són l'assistència a cursos i tallers (71% de la mostra i 67% el professorat d'Espanya). Altres accions són l'assistència a congressos i seminaris (44% de la mostra, 24% a Espanya); la participació en xarxes de professorat (37%, 28%); l'observació d'altres col·legues o escoles (19%, 9%); les visites a empreses, organismes públics o ONG (13%, 8%); la participació en recerques (31%, 41%); i la participació en programes de formació en empreses o altres organitzacions (14%, 7%) i en programes de qualificació formal, com ara cursos universitaris (18%, 21%). La diferència substancial entre el professorat de la mostra d'Espanya i la del conjunt de la mostra és l'alta implicació en recerques, una lleugera participació més elevada en programes formals (segurament universitaris) i la poca assistència a congressos, visites a institucions o empreses, i sobretot la poca observació d'altres col·legues.

A Catalunya, la varietat d'institucions i entitats que organitzen activitats de formació permanent dificulta un recompte sistemàtic de les activitats específiques dutes a terme per cada docent, una informació que només seria possible a partir dels expedients professionals individuals. Amb tot, segons dades del Departament d'Ensenyament, en el curs 2013-2014 es van dur a terme 6.128 activitats que van implicar 134.363 de persones inscrites: 1.225 de llengua; 644, sobre les tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement (TAC, abans TIC); 422, de llengües estrangeres; 325, de formació interna dels centres educatius; 276, de tutoria i orientació; 270, referides a l'escola inclusiva, i 203, de matemàtiques. Per modalitats, els cursos i tallers ocupaven un 41,5% de l'oferta, seguits de la formació en el centre (33,1%); la formació per a equips de centres i de coordinació (13,3%); les conferències i jornades (8,9%), i les estades formatives (3,5%).

En qualsevol cas, segons TALIS 2013, el desenvolupament professional ha guanyat importància amb els anys. Sis països (Luxemburg, Hongria, Malta, Portugal, Romania i Finlàndia) estipulen el nombre d'hores exactes que cada docent ha de fer en l'assistència a cursos de formació. En alguns països, cal la participació en una mínima quantitat de formació continuada per romandre en la professió, i en d'altres, com Països Baixos, Eslovènia i Regne Unit (Escòcia), es considera un dret del docent la realització d'un nombre mínim d'hores.

En la majoria dels sistemes educatius europeus és obligatori que els centres educatius disposin

d'un pla de desenvolupament professional. L'elaboració i posada en marxa d'un pla d'aquest tipus acostuma a ser responsabilitat del director de centre, de l'equip directiu o d'un docent assignat per coordinar les activitats de formació contínua als centres educatius. En alguns sistemes educatius, la creació d'aquest pla és una responsabilitat col·lectiva de tot el personal docent, com és el cas d'Itàlia, on el pla formatiu és aprovat pel conjunt del professorat.

La participació en aquestes accions està determinada pel suport econòmic que rebí el professorat, però sobretot si es duen a terme en horari laboral. A Catalunya les subvencions públiques adreçades a aquesta formació s'han vist reduïdes en els darrers anys i, en alguns casos, fins i tot suprimides, amb la qual cosa el professorat ha de fer-se càrrec del cost de la formació complementària. Així, per exemple, el pressupost que el Departament d'Ensenyament destina als Instituts de Ciències de l'Educació s'ha reduït els darrers quatre anys (des del curs 2008-2009 al curs 2012-2013) en més d'un 80% i, des d'aleshores, la subvenció destinada en els darrers dos cursos ha estat pràcticament nul·la. Això ha comportat reduir gairebé a la meitat el personal de professorat de primària i secundària en comissió de serveis que es dedica a la planificació i organització d'aquestes activitats. (Imbernón, 2014). A més, Colén i Echebarría denuncien «el progressiu distanciament de la formació de les universitats i la creixent institucionalització dels plans de formació» (Colén & Echebarría, 2010: 89), directament organitzats per l'administració, en detriment dels altres agents que participen de la formació permanent.

Segons TALIS 2013, el 66% del professorat afirma que no ha de pagar res per les activitats de formació i el 25% que n'ha de pagar una part. La variabilitat per països és elevada: del professorat que no ha de pagar res per la formació, les dades oscil·len entre més del 80% del de Singapur, Suècia, Bulgària, Dinamarca, Xipre i Noruega, a menys del 50% d'Israel, Corea del Sud, Malàisia, Portugal i Romania. A Espanya, el 57% del professorat afirma que no paga res per la formació, el 31% en paga una part, i el 12% diu que paga la totalitat de la formació que rep.

De tota manera, les raons més adduïdes per no participar en activitats de formació fan referència a la incompatibilitat d'horaris i a la manca d'incentius per participar-hi. En aquest sentit, és important analitzar l'impacte que pugui tenir la formació en l'exercici de la docència, que en general és percebuda com a important quan incideix en la millora de coneixements en la matèria o àrea d'especialitat (25%) o de les competències pedagògiques també en la matèria (20%), però molt baixa en aspectes relacionats amb la docència en contextos multiculturals o multilingües (menys del 5%). En aquest sentit, els temes de formació més reclamats pel professorat són sobre estratègies d'atenció a necessitats educatives especials dels alumnes i a l'ús de les TIC a la docència.

Precisament, les prioritats formatives que el Departament d'Ensenyament ha definit per al curs 2014-2015 se centren en la formació «en el centre i per al centre», orientada a desplegar els currículums per competències i a millorar el rendiment acadèmic dels alumnes (Departament d'Ensenyament, 2014a). Més en concret, en el document d'instruccions de la formació permanent per als cursos 2014-2015 i 2015-2016, l'administració pretén impulsar el treball competencial per mitjà de la formació dels docents, desenvolupar un model d'avaluació de la formació, amb criteris comuns compartits amb el professorat, i consolidar un sistema de reconeixement de la formació que permeti harmonitzar la varietat d'iniciatives en marxa (Departament d'Ensenyament, 2014c). En particular per al curs 2014-2015, s'han definit cinc àmbits de formació preferents, vinculats a àrees curriculars concretes: llengües estrangeres, llengua, matemàtiques, ciència i tecnologia, i tutoria i orientació. Aquestes prioritats desenvolupen les tres grans línies de formació establertes en el document d'instruccions i recollit a la web del Departament, amb caràcter plurianual, que inclouen la millora dels processos i resultats educatius (aplicació dels currículums competencials i enfortiment dels aprenentatges clau; funció tutorial i orientació per l'acompanyament de l'alumnat; millora del clima del centre i participació de la comunitat educativa); la millora de les competències professionals del professorat per a la seva pràctica docent i de l'altre personal adscrit als centres educatius, i la millora de les competències professionals de la Inspecció d'Educació, de les persones formadores i dels serveis educatius (Departament d'Ensenyament, 2014b).

Finalment, un aspecte important de TALIS fa referència a l'acompanyament que rep el professorat novell o de recent incorporat als centres educatius. En aquest sentit, més del 40% del professorat enquestat a TALIS declara haver participat en programes d'inducció o iniciació quan comencen en una escola (la mitjana espanyola es de poc més del 20%), i el 20% n'han rebut quan eren novells (a Espanya, el 3%). A més, prop del 80% afirma que ha rebut un suport en accions informals d'iniciació quan comencen en una escola nova (la mitjana espanyola és del 55%).

TALIS 2013 afirma que els programes d'inducció o de mentoria ajuden el professorat novell a fer front a les dificultats inicials i als reptes associats amb l'ensenyament. Tot i així, també informa que només el 22% dels enquestats treballen a escoles amb programes d'inducció formal per al nou professorat, i més de tres quartes parts (76%) declara treballar en escoles amb programes d'inducció però de caire informals. Catalunya se situa en el grup de països on la majoria de mestres no compten amb un programa d'inducció formal, com també és el cas de Mèxic, Polònia i Portugal. La situació d'aquests països contrasta amb la d'Austràlia, Malàisia, Països Baixos, Singapur, Anglaterra (Regne Unit) i Flandes (Bèlgica), on els programes d'inducció són pràcticament universals. En el cas de Singapur i Anglaterra, les escoles que manquen d'aquest tipus de formació no arriba a l'1%. A Catalunya, una de les apostes més interessants dels darrers anys per part del Departament d'Ensenyament en la formació del professorat ha estat per al professorat interí. Aquesta formació està enfocada al professorat nomenat per a tot a un curs escolar (interí o substitut) sense una experiència docent prèvia de dotze mesos o més en els darrers tres cursos escolars i que no hagi certificat el curs d'iniciació a la tasca docent per a professorat interí novell. Aquesta formació es tradueix en un curs específic, que pretén desenvolupar correctament les funcions docents, com també crear un espai de reflexió per iniciar la construcció de la identitat dels participants com a docents. El curs consta d'una fase presencial i una altra de tutoria, a càrrec d'un docent expert que els guia durant el primer curs, amb una durada de 30 hores, de les quals 15 es realitzen de forma presencial i les restants es poden fer de forma no presencial.

En síntesi, segons TALIS 2013, els programes de tutoria i acompanyament entre professors i la participació del professorat en accions cooperatives resulten primordials per assolir un claustre com a comunitat que aprèn i, en conseqüència, una escola de qualitat. L'informe apunta, per tant, al desenvolupament professional i, en concret, a la formació permanent com un dels aspectes centrals per augmentar la qualitat de la docència, un dret reconegut però alhora un deure per al professorat. En aquest sentit, convé remarcar l'alta participació en accions de formació que expressen les estadístiques, tot i la davallada dels darrers anys a causa d'una reducció important dels pressupostos públics destinats a la formació permanent, acompanyada d'una creixent institucionalització dels plans de formació i l'allunyament de les universitats, no només com a proveïdors d'activitats sinó com a referents en el disseny de la formació. En el cas específic de Catalunya, això obliga a remarcar la tasca que hi han dut a terme els moviments de renovació pedagògica, com a motors que han liderat el compromís ètic del professorat, factor principal en la concepció de la formació com un deure professional (Fundació Bofill, 2013). En clau diacrònica, es pot observar com l'interès per la formació per part de l'administració ha estat més important en temps de reformes educatives, llevat de l'aplicació de la LOMCE que paradoxalment ha oblidat del tot aquest tema. Amb tot, cal remarcar la manca d'una carrera professional del docent ben definida, amb els elements que descriu Pedró, i d'un model clar de formació, que poques vegades ha tingut en compte els formadors del professorat. En realitat, el disseny de la formació ha patit d'un excés d'atenció en l'individu i ha deixat de banda el col·lectiu, llevat de les iniciatives recents del Departament d'Ensenyament, quan han focalitzat la formació en el centre educatiu. Aquesta creixent atenció sobre el centre educatiu com a base de la formació permetrà reforçar la tendència de canvi d'un model merament transmissor i basat en l'entrenament a un model centrat en la pràctica i en la reflexió fonamentada sobre aquesta pràctica, un procés que permetrà invertir la situació actual, marcada per una inexistència de formació contextual, la poca vinculació de la recerca a la formació, la manca d'avaluació de la formació, en termes d'impacte i transferència, i la poca connexió entre la formació inicial i la formació permanent.

TALIS 2013 ens ha mostrat que cal modificar les condicions de treball per tal que s'afavoreixi la posada en pràctica d'accions formatives de tipus cooperatiu i fomentar programes d'intercanvi, d'observació d'altres col·legues i de visites a altres escoles, entre altres accions. Així mateix, s'ha insistit en la necessitat d'activar sistemes d'acompanyament o tutoria entre iguals per acollir el professorat novell, el de recent incorporació als centres educatius o el professorat que pugui tenir avaluacions poc favorables. I, en darrer terme, TALIS ens obliga a plantejar-nos estratègies per atreure els estudiants més destacats de la secundària superior (batxillerat o cicles formatius) als estudis de mestre. Al cap i a la fi, una bona part de la qualitat de l'educació dependrà de si som capaços de preparar prou bé el futur professorat.

Condicions i creences sobre la pràctica docent

La percepció del professorat i dels equips directius sobre el context d'ensenyament i aprenentatge en què es du a terme l'activitat docent també és un dels temes d'interès de TALIS. Això inclou les condicions materials i el clima de treball a les aules. Aquest epígraf interpel·la sobre si aquestes condicions són les òptimes per facilitar l'aprenentatge de l'alumnat i analitza les creences pedagògiques del professorat. Sense mirar de trobar-ne respostes simples, sembla interessant detectar les percepcions de com se sent el professorat a l'escola. L'anàlisi de la professió docent no pot separar-se del model actual d'escola i de la reflexió de la realitat. Per això, convé interessar-se pel que passa a les aules i per la possible influència del clima escolar en la tasca docent.

És interessant destacar que al voltant del 90% del professorat enquestat declara el seu acord amb creences «constructivistes». Això es concreta en principis educatius com ara ajudar els alumnes que facin les seves indagacions (94%); permetre que els alumnes trobin les solucions per ells mateixos abans que el professorat els les doni (92%); valorar que pensar i raonar són més importants que els continguts curriculars (84%), i que els alumnes aprenen millor quan han de trobar les solucions per ells mateixos (83%). Els percentatges són força elevats i, com és obvi, en aquests casos existeix una correlació entre les pràctiques actives d'ensenyament i les creences constructivistes sobre l'aprenentatge. Així doncs, el professorat que centra l'aprenentatge en l'alumnat i que pretén construir espais que generin el gust per aprendre, utilitza pràctiques pedagògiques molt menys directives i adopta més sovint un rol de guiatge. Com afirma Joan Manuel del Pozo, és un error parlar de fracàs d'un infant des d'aquesta perspectiva: no és a ell a qui se li ha d'atribuir sinó a un sistema que no ha sabut captar i atendre les seves necessitats (Fundació Bofill, 2013: 36). Precisament això és el que es pretén canviar el plantejament constructivista.

TALIS qualifica de pràctiques actives les activitats en petits grups, en projectes i les que fan amb les TIC. El 66% del professorat de l'enquesta fa servir sovint alguna d'aquestes pràctiques (el 59% a Espanya). Les dades oscil·len entre més del 90% a Dinamarca, Noruega i Mèxic, i menys del 50% a Finlàndia, Israel, Corea del Sud i Japó. Segons l'estudi, el 80% de variància en l'ús de pràctiques actives recau en el professorat i un 10% són atribuïbles a factors propis de cada país. Concretament, és interessant destacar que el professorat que està utilitzant pràctiques pedagògiques, com el treball en petit grup, n'està molt convençut, i creu fermament que és una de les maneres d'afavorir l'aprenentatge centrat en l'alumnat. Per aquests professors, aconseguir individualitzar l'aprenentatge i arribar a cada individu, per copsar com apren i oferir-li recursos pedagògics adients, no té per què significar que, per aconseguir-ho, s'hagi d'aprendre sempre individualment. En relació amb aquesta pràctica, gairebé la meitat del professorat enquestat (el 47%) respon que els seus estudiants treballen molt sovint en petits grups; en països com Suècia i Noruega, entre el 45% i el 59% del professorat consideren que els estudiants aprenen millor quan intenten resoldre els problemes tot sols.

Ahora l'estudi mostra també una alta correspondència entre pràctiques actives i participació del professorat en activitats formatives de caràcter cooperatiu. En concret, el professorat que treballa

per projectes i que incentiva l'ús de les TIC participa de manera més elevada en accions de desenvolupament professional de caràcter investigador.

Paral·lelament, més del 70% del professorat de TALIS declara que «sempre» o «molt sovint» presenta un sumari o resum dels continguts que els alumnes han acabat d'aprendre (percentatge igual per al professorat espanyol), que revisa els deures o els llibres d'exercicis dels alumnes (el 80% a Espanya), i que fan referència a problemes quotidians per mostrar la utilitat dels aprenentatges (65% de mitjana general, i 77% a Espanya). A més, el 42% dona feines diferents als que tenen més dificultats o van més endavant (el 40% dels espanyols), el 39% fa que els alumnes utilitzin les TIC (el 37% dels espanyols) i el 28% organitza activitats per projectes d'una durada mínima d'una setmana. D'altra banda, només el 47% organitza activitats en grups petits (pel 33% dels espanyols).

El plantejament educatiu, els objectius d'aprenentatge i les activitats proposades han de permetre una avaluació coherent en l'aprenentatge dels estudiants. Per això cal també analitzar-la. La pràctica d'avaluació més emprada pel professorat (prop del 80%) són les observacions dels alumnes mentre treballen i el retorn immediat de resultats. L'autoavaluació de l'alumnat és una pràctica habitual en menys del 35% del professorat (el 22% del professorat espanyol) i el 66% fa servir exàmens d'elaboració pròpia (el 76% a Espanya), mentre que el 32% aplica exàmens estandarditzats (el 10% a Espanya). Els més partidaris dels exàmens estandarditzats són el professorat de Xile i Israel (64%), Corea del Sud (51%) i Polònia (52%), i els que els fan servir menys, juntament amb Espanya, són el professorat de França (8%), Suècia (13%), Noruega i Flandes (14%) i Alberta (18%). Aquesta dada és rellevant perquè pot ajudar a interpretar l'èxit relatiu d'alguns alumnes, més entrenats, en les proves internacionals, com ara PISA, una conclusió que no complirien els alumnes de Finlàndia, on només el 28% aplica proves estandarditzades.

Quant al clima d'aprenentatge a l'aula, TALIS 2103 recull que una majoria de professorat (70%) expressa que mira de crear un bon ambient a classe (60% per al d'Espanya) i que valora la tranquil·litat a l'aula com un indicador rellevant. Consideren que el bon clima i l'ordre permeten un aprenentatge més efectiu; expressen que el clima incideix directament en la seva confiança com ensenyant, en l'autopercepció de competència professional i en la satisfacció laboral, i que afavoreix també que cooperi i treballi en equip amb els seus col·legues. El clima es mostra com un eix clau, que s'ha de repensar de manera sistèmica, des de diferents perspectives, tenint en compte tots els agents de la comunitat educativa i les diverses relacions que s'hi estableixen.

És molt interessant com l'estudi revela que el professorat que se sent competent, amb confiança i capaç per ensenyar, aconsegueix que l'alumnat adopti actituds més positives en relació a l'aprenentatge i aconsegueixi un rendiment acadèmic més alt. Alhora, també és revelador que el professorat afirmi com els resta confiança personal el fracàs escolar (de rendiment o de conducta) del seu alumant (25%). L'autoritat moral es guanya, però a vegades hi costa d'arribar. S'evidencia una retroalimentació entre professorat i alumnat, tant en les percepcions pròpies com en els resultats. L'establiment de relacions positives i satisfactòries, tant amb l'alumnat com amb companys de feina, sembla repercutir positivament en totes dues bandes, però destaca molt més entre el professorat, que aconsegueix pal·liar l'impacte negatiu de la percepció d'autoeficàcia i evidencia una major iniciativa per treballar cooperativament amb els companys.

Espanya és un dels països on el professorat informa dels nivells més baixos d'autoeficàcia comparativament amb la mitjana dels enquestats. A més, en aquest cas tampoc es segueix la norma general d'altres països, on el professorat amb més de cinc anys d'exercici es tendeix a reconèixer amb més percepció d'autoeficàcia. En tots dos casos està per sota de la mitjana de països enquestats a TALIS. Seria interessant poder esbrinar les raons segons les quals es produeix aquesta percepció. Entre elles, pot apuntar-se que un percentatge elevat de professorat, el 30%, declara que ha d'esperar força temps fins que l'alumnat queda en silenci, que la classe és molt sorollosa o que perd molt de temps a causa de les interrupcions dels alumnes. Els problemes de conducta, la manca d'obediència i el soroll esdevenen variables intervinents força distorsionadores a l'aula que difi-

culten la tasca docent. En canvi, al contrari del que podria semblar, la grandària de la classe té un impacte poc elevat per al professorat. El que els preocupa no és la quantitat d'alumnat sinó l'ordre i la disciplina.

Com hem indicat, a la mostra de TALIS 2013, el professorat treballa amb una mitjana de 24 alumnes per classe. Segons l'OCDE, entre 2000 i 2011, les ràtios d'alumnes per classe han tingut una tendència decreixent en la majoria del països, també en els que tenien els valors més elevats, com Corea del Sud, que va passar de 38,5 alumnes per classe el 2000 a 34 alumnes el 2011 (OCDE, 2013: 365). A Catalunya s'ha seguit una tendència contrària, amb un augment notable de les ràtios en els darrers 10 anys. Així, mentre que el sector privat s'ha mantingut estable en aquest període, el públic ha tingut un creixement important de la ràtio: el curs 2002-2003 presentava 23,7 alumnes per classe i va arribar el 2010-2011 a 28 alumnes per classe. Per al curs 2011-2012, segons dades del Departament d'Ensenyament, la ràtio se situava per sobre de 27 alumnes, exactament 27,4 en el sector privat i 27,8 en el públic. A més, en aquest temps, es va incrementar de manera força significativa la plantilla de professorat, especialment entre els cursos 2005-2006 i 2008-2009, amb 12.000 incorporacions, coincidint amb la implantació de la sisena hora als centres públics de primària. Durant uns anys, el major increment del nombre de professorat que del nombre d'alumnat va permetre reduir la ràtio d'alumnat per professor fins als 11,0 alumnes al període 2000-2009. A partir del curs 2008-2009, el nombre de professorat s'estanca, augmenta el d'alumnes i això fa que la ràtio capgiri la tendència seguida fins aleshores (12,2 el període 2009-2013). A partir del curs 2012-2013 aquesta dotació ha experimentat una davallada de més de 4.400 professors (3.200 en el sector públic) malgrat que l'alumnat en els ensenyaments de règim general continua augmentant. En comparació amb Europa, aquestes dades se situen en la banda mitjana-alta. Així, segons Eurydice, el 2009 la ràtio d'alumnes per docent a secundària bàsica (ISCED2) se situava entre els 6,5 a Malta i els 7,6 a Bèlgica (sector francòfon), Lituània i Portugal, fins els 18,4 de Luxemburg i els 16,1 del Regne Unit. Espanya tenia 10,1 alumnes per classe a l'ESO.

Les ràtios per docent, i no només per grup classe, està vinculat a la relació que estableix el professorat amb els alumnes. Partint de la premissa que hi dedica una bona part al temes lectiu, s'estableix també una interessant relació entre el clima de l'aula i el temps efectiu dedicat a l'ensenyança, incloent-hi la docència directa, la preparació de classes i l'atenció a l'alumnat. Quan s'analitzen els diferents països participants a TALIS, es pot comprovar com oscil·len les hores lectives del professorat (a Espanya dediquen unes 19 hores, entre les 15 hores de Noruega i les 27 hores de Xile), les hores de preparació de classe (7 hores de mitjana), les dedicades a avaluar (9 hores aproximadament) i dues hores de gestió (incloent-hi la relació amb les famílies i les activitats extra-curriculars). Els japonesos són qui menys hores dediquen a la docència (18 hores) i qui, per contra, més temps inverteixen a altres tasques relacionades. Actualment el professorat de secundària Catalunya dedica 20 hores lectives; 8 hores d'activitats complementàries d'horari fix (guàrdies i altres vigilàncies, reunions setmanals de departament o seminari, comissió d'atenció a la diversitat, coordinacions de nivell i amb especialistes per a l'atenció a la diversitat, entrevistes amb pares o tutors legals, manteniment del laboratori i aules específiques, organització i execució de les accions que ofereix el centre en el marc de determinats programes); 2 hores d'activitats complementàries de presència al centre educatiu no sotmeses a horari fix (reunions d'avaluació, de claustre i de consell escolar, reunions amb pares o tutors legals, reunions de coordinació amb altres centres, reunions amb professionals i entitats externes, activitats de reforç i de tutoria, coordinació o tutoria de les pràctiques de la formació inicial del professorat, tutoria de professorat novell i altres encàrrecs que, en el marc de les seves funcions, li faci el director del centre) i 7 hores i 30 minuts de preparació de classes, correcció d'activitats, assistència a cursos i activitats de formació, etc.

Una altra de les associacions que es desprèn de l'anàlisi de TALIS és que existeix una alta correspondència entre el clima de classe i les pràctiques de cooperació entre el professorat. La majoria del professorat treballa de manera aïllada. En concret, el 48% afirma que mai ha observat les classes de col·legues (87% en el cas dels espanyols, la més alta de l'estudi) i el 42% declara que mai ha impartit classes de manera conjunta amb altres col·legues (el 69% per als espanyols). El 23% no fa

activitats conjuntes amb altres classes (el 48% a Espanya) i el 18% no ha fet accions conjuntes d'aprenentatge professional. A diferència d'altres índexs, en la variabilitat del treball en col·laboració hi tenen un pes més rellevant els factors propis de cada país (26%) i els del centre educatiu (el 9%). Per completar el quadre, contrasta la idea que el 87% del professorat de TALIS afirma que treballa en escoles on l'equip docent comparteix un conjunt de creences educatives (el mateix percentatge que a Espanya) i el 75% declara que hi ha un alt nivell de cooperació entre l'escola i la comunitat local (a Espanya, el 65%). Això indica que la cultura docent compartida impregna el plantejament professional dels docents. Compartir un projecte educatiu i sentir-se'n part afavoreix actituds més receptives i flexibles a l'hora d'introduir dinàmiques d'observació mútua entre col·legues. I a això pot ajudar l'autonomia real de centre.

Un altre aspecte a considerar és el de la relació entre el clima al centre i el lideratge. L'informe de TALIS 2008 apuntava dos models de direcció: la direcció pedagògica i la direcció administrativa. En el lideratge pedagògic, el director té entre les seves prioritats l'establiment dels objectius pedagògics, desenvolupar el currículum del centre i afavorir la formació del professorat. El director que adopta aquest tipus de lideratge dona suport al professorat quan es troba en dificultats a la classe i col·labora per tal de dirigir-lo, si cal, en la seva intervenció amb l'alumnat. Per la seva part, el lideratge administratiu es mostra com el responsable davant la comunitat educativa i es centra en la gestió dels procediments administratius, les normes i els tràmits. Cerca la millora de la formació del professorat i la participació de les famílies com a part de la comunitat educativa.

Segons s'interpreta dels resultats de les proves PISA, l'autonomia pedagògica és la que correlaciona més amb el rendiment escolar, mentre que no hi ha relació directa entre autonomia de gestió de recursos i rendiment. S'evidencia, des d'aquest anàlisi sistèmica, com cal valorar la importància del model directiu, sense que se'l pugui responsabilitzar únicament del rendiment de l'alumnat i el clima del centre en general. El que sí sembla adient és donar-los major capacitat de maniobra a fi de permetre lideratges reals en contextos específics.

Relacionat amb això, a TALIS 2009 la puntuació obtinguda pels directors espanyols en lideratge administratiu va ser inferior a la mitjana i la del lideratge pedagògic era la més baixa de l'estudi. En canvi, convé destacar que s'ha constatat com els directors que exerceixen un elevat lideratge pedagògic sovint ho fan paral·lelament amb l'administratiu. L'error és doncs presentar-los com a contraposats ja que poden ser models clarament complementaris. Així s'evidencia a TALIS 2013, on entre el 80% i el 98% dels directors dels països enquestats donen suport a la cooperació entre docents per afavorir innovacions pedagògiques, s'involucren en el disseny curricular, intervenen en el desenvolupament professional del professorat (en 13 països) i fomenten l'observació a l'aula (20 països).

L'autonomia escolar modifica el rol de lideratge de direcció i és una de les polítiques educatives que, aparentment, genera més acceptació en l'àmbit de l'OCDE. Ara bé, seguint l'informe de l'anuari de la Fundació Bofill de 2013, pot generar pràctiques que no estiguin necessàriament relacionades amb la millora educativa. A Catalunya, la LEC centra una part important del seu contingut a donar cobertura legal i impulsar les polítiques d'autonomia en la manera com es gestionen els centres educatius, tot i que cal matisar que aquesta acostuma a ser millor en països amb polítiques de major rendició de comptes. Les darreres iniciatives de la Generalitat de Catalunya vinculen l'autonomia de centre amb direccions professionalitzades (tant al decret 102/2010, de 3 d'agost de 2010, com al 155/2010, de 2 de novembre de 2010), per la qual cosa es fa evident la importància del lideratge per al bon funcionament del centre, l'assoliment de resultats i d'un bon clima. Cal pensar, però, que la vinculació al context, a la realitat local i alhora reforçar el rol del personal docent són objectius previs que ha de valorar l'administració per fer una proposta coherent de l'autonomia de centre, per a la presa de decisions i per donar més facilitat als territoris com a unitats per a la planificació i execució de decisions de política educativa.

En resum, TALIS reforça la idea que les aules són caixes negres i que no tenim un coneixement pre-

cís i acurat del que hi passa. En realitat, no sabem com el professorat diversifica les activitats de l'aula en funció de les necessitats educatives del alumnat, però desconexem o no tenim prou evidències de les repercussions d'aquest hermetisme del professorat en la qualitat de l'educació. A més, la insistència en la necessitat de crear un clima cooperatiu de treball entre l'equip docent i d'aconseguir uns claustres útils i eficaços, topa amb una realitat que ve marcada per una rigidesa absoluta en els mecanismes actuals de treball. El que convindria plantejar-se són les condicions que podrien afavorir l'objectiu de centrar l'aprenentatge en l'alumne i, en definitiva, com incrementar el compromís del professorat en aquest procés.

El reconeixement social del professorat i la satisfacció per la feina feta

Un debat recurrent en educació fa referència a la relació entre la qualitat del professorat i el rendiment acadèmic de l'alumnat. TALIS 2013 vincula la qualitat del professorat amb l'autoeficàcia percebuda i la satisfacció a la feina, mesurada per les constatacions del mateix professorat sobre l'èxit dels alumnes i l'avaluació que el mateix professorat afirma que rep. L'informe descriu els mecanismes per mitjà dels quals els sistemes educatius avaluen el professorat i valora la finalitat d'aquestes avaluacions.

D'entrada, la percepció social de la docència, segons el professorat, és molt baixa. Només el 30% dels enquestats considera que la professió docent està ben valorada per la societat. La xifra arriba al 66% a Corea de Sud i al 59% a Finlàndia, però és del 4% a Eslovàquia i del 5% a França i Suècia. A Espanya només el 8% del professorat creu que la societat valora positivament la tasca docent.

Les diferències entre la percepció social que percep el professorat, el prestigi que el professorat creu que hauria de tenir i el valor que dóna la societat a la professió docent queden recollits en l'estudi de la Fundació Sociedad y Educación de 2013. Segons això, en una escala d'1 a 5, el prestigi que percep el professorat és de 2,3; el prestigi que creu que hauria de tenir és de 4,5, i el que li dóna la societat és de 3,7. Les distàncies respectives entre aquests tres valors expliquen clarament un desajust d'autoimatge molt evident entre els docents, de prop d'un punt i mig sobre cinc entre el que perceben i el que dóna la societat, i la sensació d'autopercepció negativa, de gairebé el doble entre el que perceben i el que creuen que haurien de rebre (Pérez-Díaz & Rodríguez, 2013: 45).

En la mateixa línia, l'informe de Francesc Pedró de 2008 afirma que l'expectativa del professorat sobre la satisfacció de la societat envers la tasca docent no és gaire positiva en termes generals, i una mica millor quan se'ls demana sobre la satisfacció dels mateixos alumnes i de pares i mares. El 78% del professorat d'aquell estudi (que incloïa de primària a batxillerat) declarava sentir-se insatisfet o molt insatisfet pel prestigi social de la docència. A més, el 48% afirmava que aquesta sensació aniria en augment en el futur. Recollint les aportacions d'altres estudis, Pedró sostenia que els elements de reconeixement d'una professió són tres: riquesa, poder i prestigi (Pedró, 2008: 246).

La riquesa de la professió docent a Catalunya, mesurada en termes de retribució econòmica, se situa en la zona mitjana-alta en comparació amb altres països europeus, segons dades d'Eurostat (Prats, 2013: 139), amb salaris que oscil·len entre 1,2 i 1,7 sobre la renda per càpita. Aquestes xifres, informades pels governs respectius, han estat fortament replicades per sindicats i moviments de mestres, perquè obliden la càrrega lectiva més elevada que han de sostenir els docents espanyols, com hem vist en apartats anteriors, i sobretot perquè necessiten més anys per assolir el seu sostre retributiu, és a dir, el topall més alt de salari que arribarà a tenir en la seva vida professional en relació amb el salari percebut a l'inici de la professió. En concret, el professorat de secundària a Espanya té un sostre retributiu del 40% que assoleix al cap de 40 anys de feina, a diferència dels col·legues britànics (un 75% en només 10 anys), francesos (el 81% en 20 anys), italians (45% en 35 anys), o portuguesos (el 100% també en 35 anys). Els nivells d'insatisfacció derivats del factor econòmic no s'han de mirar tant en clau de salari percebut com d'incentius i progressió professional, dos aspectes absents en la carrera professional dels docents espanyols i catalans.

D'altra banda, l'anàlisi del poder del professorat ha estat més vinculat a l'estudi de la confiança dipositada en el docent i menys en els instruments emprats per mantenir el control, com la disciplina i l'avaluació. La pèrdua d'autoritat del docent està relacionada amb la manca de confiança i té un caràcter multifactorial. Sens dubte, els canvis esdevinguts en el model social de premis i càstigs, o la pèrdua d'exclusivitat en la possessió del saber per part del professorat hi han tingut un impacte decisiu, però els corrents pedagògics també han intervingut de manera decisiva. La instauració de sistemes d'avaluació continua o formativa, que han restat poder efectiu a les avaluacions finals, i el protagonisme adquirit per l'educand derivat de l'aprenentatge centrat en l'aprenent, sense haver revisat en profunditat el model de relació educativa, són també factors que han modificat notablement el concepte d'autoritat i de poder. El cert és que el professorat de secundària ha deixat de ser un model a seguir per una bona part dels estudiants i per moltes famílies, especialment les que han assolit un nivell universitari més elevat, una sensació que queda recollida en la satisfacció relativa, ni alta ni baixa, que els docents expressen quan se'ls demana la confiança dels pares i mares per la tasca docent.

La societat es dota de l'educació que en tot moment considera oportuna i recompensa el professorat amb els honors i retribucions que valora com a justes. Aquesta és la idea que recull un estudi publicat per la VarkeyGems Foundation, 2013 Global Teacher Status Index, on més del 50% dels ciutadans de Xina, Grècia, Turquia, Corea del Sud i Nova Zelanda considera que el seu professorat és prou respectat (Dolton & Marcenaro-Gutierrez, 2013). En el pol oposat, menys del 20% del d'Israel, Brasil, Txèquia, Itàlia i Japó afirma que el professorat és respectat en el seu país. A Finlàndia, Espanya i França, Regne Unit, Estats Units i Països Baixos el valor se situa entre el 30% i el 40%. L'estudi no troba una relació significativa entre el prestigi social del professorat i els resultats de PISA. En termes generals, el professorat de primària i el de secundària tenen un prestigi semblant i se situen en un terme mitjà en comparació amb altres feines (doctor, treballador social, funcionari, etc.). D'aquestes dades, que contrasten amb les de TALIS 2013, es confirma la tendència sobre l'autopercepció diferent que percep el professorat en comparació amb les que manifesten les enquestes demoscòpiques.

Una dada interessant, i potser molt relacionada amb la pobra percepció de prestigi social que rep el professorat, és que, a l'estudi de Pedró de 2008, el 60% també se sentia insatisfet pel funcionament general del sistema educatiu. En aquest sentit, segons el baròmetre del CIS de març de 2012, el 24% de la població enquesta afirmava que l'educació a Espanya era dolenta o molt dolenta i el 38% la valoraven regular, dades que venen a coincidir amb la sensació del professorat sobre el sistema. Sobre el 62% que la consideraven regular, dolenta o molt dolenta, el 14% afirmaven que es devia a la poca motivació del professorat i només un 1% ho atribuïen a la manca d'autoritat o a la formació insuficient dels docents. El 40% de la mostra d'aquell baròmetre afirmava que l'educació era pitjor que 10 anys enrere, enfront del 31% segons els quals havia millorat. Per solucionar la situació, l'11% proposava millorar les condicions laborals i la formació del professorat, i es mantenia en un 1% els que defensaven un increment de l'autoritat. Per tant, la coincidència en percepció baixa sobre la qualitat del sistema que té el professorat i el conjunt de la població pot tenir una incidència neta sobre la sensació d'autoeficàcia i, en definitiva, sobre els prestigi social de la tasca docent.

Com indica MacBeath, posar en dubte la condició professional del docent i no situar-lo amb el mateix rang de reconeixement en què situem metges, arquitectes o altres professionals liberals, afecta la seva autoritat però no el seu prestigi (MacBeath, 2012: 9). Els orígens més aviat humils dels qui exercien l'ensenyament, una feina més pròpia durant segles de persones amb una dedicació marginal, i la seva vinculació tardana al món universitari, han estat raons suficients que han llastat el seu reconeixement professional, que no ha determinat però el seu prestigi social. Com indica MacBeath, s'arrossega encara una rêmora històrica per atreure a la docència els millors talents de les generacions joves, que les famílies prefereixen orientar a professions de més prestigi, i se sotmet la decisió a un balanç entre avantatges i inconvenients.

En aquest sentit, els factors de satisfacció i d'insatisfacció per la tasca docent queden equilibrats, si més no quan això es demana al professorat més experimentat. L'autonomia a la feina, juntament amb la confiança que hi dipositen els altres, són aspectes satisfactoris de l'activitat docent, entre d'altres (com la col·legialitat; la iniciativa i la creativitat; el contacte amb els alumnes, i la innovació i l'experimentació). En canvi, la pressió política, l'aïllament dels companys i la manca de suport de les famílies a les seves decisions com a docents destaquen com a elements insatisfactoris (MacBeath, 2012: 13).

Així, segons TALIS 2013 el professorat se sent altament satisfet amb la seva feina (91%), llevat del de Japó (51%) i de Corea del Sud (80%). La satisfacció s'ha mesurat en relació amb la tasca duta a terme al centre educatiu actual (93%) i, en aquest sentit, el 84% recomanarien el seu centre com un bon lloc de treball. A més, el 80% està satisfet amb la feina de docent i també tornaria a triar aquesta feina (el 88%, en el cas dels espanyols). Només el 9% es penedeix d'haver decidit dedicar-se a la docència (el 5% per als d'Espanya).

Com hem indicat, hi ha elements d'insatisfacció amb l'eficàcia de la feina, com la interrupció a classe, els problemes de conducta i la manca d'obediència, que dificulten la tasca docent. S'ha apuntat també que la satisfacció del professorat no està relacionada amb el nombre d'alumnes per classe però sí amb la diversitat dels alumnes. Així també ho recollia l'estudi de Pedró de 2008, segons el qual una quarta part del professorat manifestava que l'heterogeneïtat de l'alumnat era l'aspecte que li produïa més insatisfacció. En canvi, el 70,3% expressava que se sentia satisfet amb la dinàmica habitual de classe. De tota manera, els dos elements que produïen més satisfacció en el professorat eren els relacionats amb el calendari i els horaris (73%) i l'estabilitat laboral (68,3%), però hi havia una clara insatisfacció amb les oportunitats de desenvolupament professional en la carrera docent (20,4%), que en un apartat anterior hem conclòs que era clarament insuficient.

A més, com hem vist, el grau de satisfacció està directament relacionat amb la percepció d'autoeficàcia però també amb les retroalimentacions que rep el professorat sobre la seva feina. L'autoeficàcia del professorat inclou tres dimensions: eficàcia en la gestió de la classe, eficàcia en la docència i capacitat d'enganxar els alumnes. Segons TALIS, l'autoeficàcia augmenta de manera progressiva amb l'experiència docent. En canvi, la satisfacció del professorat mostra una corba descendent durant els primers anys però augmenta a partir dels 15 anys de docència. L'estudi de Pedró de 2008 recollia també una tendència inicial descendent i després ascendent a partir dels 15 anys d'experiència, però més negativa en professorat de centres públics de secundària que en centres concertats. En qualsevol cas, el 80% del professorat mostrava satisfacció amb la seva pràctica a l'aula i un 68,2% estava satisfet amb la valoració que feien els alumnes.

D'altra banda, per TALIS el professorat que se sent més eficaç és el que també rep més avaluació a partir dels resultats acadèmics dels alumnes. Segons informen els directors de centres educatius de la mostra TALIS, el 93% del professorat és avaluat de manera formal, una xifra que cau al 64% en el professorat espanyol, semblant a les de Finlàndia, amb un 74%. El 83% del professorat espanyol, segons els seus directors de centre, mai és avaluat de manera formal per altres col·legues, i el 53% tampoc per instàncies externes al centre, dades que s'allunyen de les mitjanes generals de l'OCDE. En canvi, quant a les avaluacions informals, el 93% és observat a l'aula (el 59% a Espanya); el 78% té una retroalimentació a partir d'enquestes dels alumnes (72%); el 71% és avaluat pels seus coneixements (34%); el 95%, per les qualificacions dels alumnes (97%); el 80% per autoavaluació (79%), i el 88% per comentaris de les famílies (90%).

Quan hi ha una avaluació formal, no es fa servir per reconèixer el professorat més eficaç, però sí que se sol establir mesures de millora parlant amb el docent implicat (el 98% de mitjana general, i el 86% a Espanya) o es posa en marxa un programa de millora (81% i 49%). Altres mesures importants són l'assignació d'un professor tutor d'acompanyament (71% i 25%); canvis en les responsabilitats laborals (69% i 42%) o en la promoció professional (52% i 27%); acomiadament del docent (60% i 28%); reducció del sou (31% i 3%) o imposició de sancions materials (19% i 1%).

Finalment, el professorat informa de les repercussions que tenen les avaluacions que rep: el 57% afirma que té un reconeixement públic (el 51% a Espanya); el 66%, que augmenta la seva confiança com a docent (59%); el 62% diu que incrementa la satisfacció a la feina (54%); el 57% fa que millori en les pràctiques docents (45%), i el 48%, en el coneixement de la matèria (33%). Amb tot, el 45% reconeix que les avaluacions que rep no tenen repercussió en la manera d'impartir la classe.

A diferència del nivell universitari, ens manquen estudis sobre avaluació del professorat de secundària a Catalunya. Aquest dèficit, prou significatiu, pot indicar també una falta de definició precisa del que significa una tasca docent eficaç. Els indicadors recollits per TALIS expressen més les conseqüències de les avaluacions que no pas el contingut intrínsec de l'avaluació, més enllà del rendiment acadèmic dels alumnes. Precisament, si bé l'avaluació informal és el mitjà habitual a través del qual el professorat capta la reacció de l'entorn, l'avaluació formal dels docents és l'assignatura pendent del sistema, com admet Jaume Cela, quan recorda també que la dificultat és trobar els elements que caldria avaluar (Fundació Jaume Bofill, 2013: 34). L'autoavaluació i la coavaluació en equip emergeixen com a estratègies que poden garantir l'equilibri entre la desitjada objectivitat i la inevitable subjectivitat de qualsevol procés d'avaluació.

Amb tot, és prou evident, i les dades ho corroboren, que el professorat mostra resistències a ser avaluat, i en especial el professorat que mostra nivells més baixos de satisfacció i autoeficàcia. Com hem insistit, el clima de desconfiança actual entre administració i administrats no permet desenvolupar polítiques de transparència i de col·laboració, sobretot si aquestes polítiques insisteixen a basar l'avaluació del professorat únicament en els resultats acadèmics de l'alumnat. Sens dubte, això ens obliga a pensar en altres indicadors per avaluar el professorat, independentment dels resultats, però el punt delicat girarà al voltant de les repercussions pràctiques d'aquesta l'avaluació. Segurament no seria prudent vincular avaluació i salari, o avaluació i estabilitat laboral, però alguna cosa caldrà inventar per incrementar el reconeixement del professorat que innova i du a terme pràctiques educatives de qualitat.

Consideracions finals: la secundària i els informes internacionals

La secundària obligatòria està sotmesa a estudis constants per part dels informes internacionals, com ara PISA i TALIS, potser molt més que altres etapes educatives. Mal encaixada històricament entre la primària i la formació secundària avançada (acadèmica, per encaminar cap a la universitat; vocacional, per preparar per al món del treball), la secundària bàsica o inferior té la complicada missió d'acontentar tothom (en la seva condició de final de l'educació bàsica universal) i administrar adequadament els interessos i capacitats de cadascú (per tal de donar una orientació eficaç). En altres paraules, qualsevol anàlisi de la secundària bàsica no pot deixar de banda que es tracta d'un moment de transició en el procés de creixement i maduració de joves i adolescents, i de difícil tractament pedagògic, i tampoc no ha d'oblidar el fet, contrastat en clau internacional, que ocupa uns professionals que semblen trobar-se en terra de ningú.

La solució adoptada per la LOGSE, que les reformes posteriors han diluït, apostava per un model comprensiu semipur, en el sentit que integrava tots els alumnes en un mateix espai i els proporcionava la mateixa formació, amb professorat especialista per assignatures. Tant una cosa com l'altra s'han mostrat clarament ineficaces per assolir una educació bàsica comprensiva: ni el sistema ha proporcionat mecanismes adequats d'atenció a la diversitat per mitjà d'una orientació acadèmica i vocacional adients, ni el professorat ha tingut l'oportunitat d'adoptar un perfil tutorial apropiat a causa de les limitacions formatives com a especialistes de matèria i de la manca de recursos materials i solucions organitzatives que havien de facilitar les respectives administracions.

La compartimentació de la secundària bàsica en disciplines acadèmiques independents informa més de les aspiracions particulars dels professionals que no pas de les necessitats del sistema. En as-

pectes com ara el currículum, l'avaluació i la formació del professorat, l'organització de la secundària ha impedit la posada en marxa de projectes realment comprensius, que integrin els alumnes en un mateix espai però donant-los l'oportunitat per expressar les inquietuds personals. D'altra banda, la secundària recull professionals amb vocació educativa tardana o sobrevinguda, i una formació pedagògica inicial clarament insuficient, que potser és una de les causes de la cultura individualista que impera en els claustres. Si hi afegim que les polítiques educatives no han promogut la innovació a l'aula i el treball en equip i que el grau d'autonomia dels centres és molt baix la conclusió és que tenim un sistema bicèfal de poder, amb un alt nivell d'hermetisme dins l'aula i també un sistema de presa de decisions allunyat de l'escola.

Segurament a causa de la important funció que exerceix la secundària en el conjunt del sistema educatiu, els informes internacionals hi fixen l'atenció de manera especial. En general, aquests estudis reconeixen que parteixen d'una alta preocupació pels «mals» resultats escolars i la forta «despesa» que hi dediquen els governs (Barber & Mourshed, 2007). En realitat, el pes se situa en el professorat, element central que «marca la diferència» (Hattie, 2003). El protagonisme exclusiu del professorat a títol individual, com a focus dels estudis, contrasta amb la defensa, per part de TALIS, de la necessitat del treball en equip. Segurament les avaluacions serien ben diferents, i les enquestes mostrarien resultats sorprenents, si fossin administrades també de manera cooperativa a equips docents i no a docents enquestats de manera aïllada. Aquesta excessiva pressió sobre el professorat, la manca d'avaluacions globals sobre les mesures adoptades pel sistema, i les polítiques de retallades incrementen la sensació de malestar entre els docents (Ravitch, 2013), fins al punt que la majoria de desercions de la professió docent s'ha produït precisament per les polítiques intenses de testing, un dels factors d'insatisfacció que també sostenia MacBeath.

En realitat, les lectures interessades dels informes internacionals acaben posant l'èmfasi en la jerarquització i en els rànquings, per davant de lectures que permetin posar en marxa polítiques públiques que incrementin la confiança en el professorat. De ben segur, el marc metodològic emprat en aquests estudis, amb una forta dependència dels models quantitius i poca presència dels de caire qualitatiu, ajuda a reforçar la tendència a la mesura tot oblidant la necessitat de generar relats més narratius sobre la situació del sistema. Això no exclou, en un context big data, la necessitat de disposar del màxim d'informació sobre la totalitat del sistema que, en el cas de Catalunya, hauria de suposar l'actualització dels estudis sobre el professorat i que les administracions educatives obrin les bases de dades per completar els estudis comparatius i prospectius. La transparència i la rendició de compte són fonamentals per a la millora de l'educació, en tots els nivells del sistema, també el de l'administració. Resulta urgent, però, repensar els criteris i els elements d'aquesta avaluació per fugir de plantejaments resultatistes de curta mirada.

Referències

Barber, M.; Mourshed, M. (2007) How the world's best-performing school Systems come out on top. Londres, McKinsey & Co.

CIS (2012) Barómetro de marzo. Estudio núm. 2935. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Colén, M.; Echebarría, I. (2010) «La formació permanent del professorat a Catalunya. Una visió a través del tractament de la formació de formadors i formadores en els plans institucionals», Temps d'Educació, 39, p. 89-104.

Departament d'Ensenyament (2014a) Inici de curs 2014-2015. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Disponible a http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/AppJava/notapremsavw/275355/ca/irene-rigau-presenta-nou-curs-2014-2015-amb-lobjectiu-garantir-lexit-escolar-cohesio-i-feina-futura.do (accés: 1 novembre 2014).

Departament d'Ensenyament (2014b) Línies de formació 2013-2014. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Disponible a http://www.xtec.cat/web/formacio/linies_formacio (Accés: 1 novembre 2014).

Departament d'Ensenyament (2014c) Formació permanent del professorat. Criteris, instruccions i orientacions curs 2014-2015, curs 2015-2016. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

Dolton, P; Marcenaro-Gutierrez, O. (2013) 2013 Global Teacher Status Index. Londres, Varkey Gems Foundation.

Fundació Jaume Bofill (2013) Què vol dir ser mestre avui? Barcelona, Fundació Jaume Bofill,

Gargallo, Bernardo; Almerich, Gonzalo; Suárez-Rodríguez, Jesús M. & García-Félix, Eloina (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. RELIEVE, v. 18, n. 2, art. 1. DOI: 10.7203/relieve.18.2.2000

Leaton Gray, S. (2005) An Enquiry into Continuing Professional Development for Teachers. Londres, Esmée Fairburn Foundation. Disponible a: <http://www.esmeefairbairn.org.uk/docs/Education-Rep.pdf> [accés: 1 novembre 2014].

Hattie, J. (2003) Teachers make a difference: what is the research evidence?. Auckland, Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality.

Imbernón, F. (2014). «La formació permanent del professorat, de rebaixes», El Diari de l'Educació. Disponible a: <http://diarieducacio.cat/la-formacio-permanent-del-professorat-de-rebaixes/> (consultat 6 de novembre 2014).

MacBeath, J. (2012) Future of teaching profession. Cambridge, University of Cambridge.

Martínez, M. (director)(2008). El professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Martínez, M.; Albaigés, B. (directors) (2013). L'estat de l'educació a Catalunya. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

OCDE (2012) Education at a Glance 2012. OECD Indicators. París, OCDE.

OCDE (2013) Education at a Glance 2013. OECD Indicators. París, OCDE.

OCDE (2014) TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. París, OECD.

Padró, F. (dir.) (2008) El professorat de Catalunya. Barcelona, Fundació Jaume Bofill – Editorial Mediterrània.

Pérez-Díaz, V.; Rodríguez, J.C. (dir.) (2013) El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación, Fundación Botín.

Prats, E. (2013) L'educació, una qüestió d'estat. Una mirada a Europa. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Ravitch, D. (2013) Reign of error. The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to Ame-

rica's Public Schools. Nova York, Vintage Books.

3 - Recomanacions de TALIS per a les polítiques de professorat a Catalunya

Amèlia Tey, Ana Marín i Enric Prats

Aquest text se centra en la importància del professorat per a la millora de la qualitat educativa i té una orientació netament propositiva. Sorgeix del debat generat durant el seminari organitzat per la Fundació Bofill el 10 de juliol de 2014, amb la presència i la participació d'un conjunt de professionals i especialistes de reconeguda trajectòria. Amb tot, el text és responsabilitat dels signants.

El document parteix de dues inquietuds: la necessitat de situar l'alumne en el centre del procés d'aprenentatge i augmentar la transparència del sistema. En aquest sentit, es recorda en primer terme l'obligació ètica dels docents per centrar les seves accions en l'alumne i es proposen, en segon lloc, un seguit de mesures per millorar l'accés a la funció docent. Es tracta d'incrementar el prestigi social de la funció docent amb la captació dels millors talents i començar adequadament la professió docent. Tot seguit, es detallen recomanacions sobre la necessitat de modificar la cultura docent perquè esdevingui més participada i col·legiada, començant per l'aula i arribant als claustres. Finalment, es fa una reflexió sobre el canvi de model d'avaluació, que no s'ha de limitar al professorat sinó que ha d'arribar al conjunt del sistema, incloses les polítiques públiques i les decisions administratives.

L'aprenentatge centrat en l'alumne com a compromís ètic del professorat

El gust de ser mestre i l'interès de ser un bon professor catapulten els objectius i les pràctiques del professorat cap a l'aprenentatge centrat l'alumne. Aquest és un element clau del compromís ètic del docent, que dona carta de naturalesa a la seva professió, i que convindrà treballar des de la formació inicial. Això implica abordar les fites següents:

- Preguntar-se què interessa a l'alumne i per què. Se li ha de trobar sentit personal i convertir els coneixements objectius en subjectius. En moltes ocasions, això pot estar relacionat amb l'aplicabilitat i la utilitat, però en d'altres en l'establiment de xarxes de coneixement per la persona.
- Conèixer, reconèixer i valorar la visió polièdrica de l'alumnat, analitzant les seves potencialitats, indagant els seus interessos i alhora identificant les febleses. Aquests es poden treballar a partir del coneixement o les destreses emergents.
- Per canviar i aprendre, l'alumne s'ha de sentir acollit. El sentiment de rebuig bloqueja l'aprenentatge. Cal potenciar-lo amb estratègies pedagògiques diverses, per assegurar que s'arriba a totes les maneres d'aprendre. La metodologia per projectes i el treball cooperatiu recullen molts dels principis necessaris per generar condicions per a l'aprenentatge centrat en l'alumnat.
- Avaluar per saber la incidència real de les propostes. L'avaluació continuada és la millor aliada de les innovacions pedagògiques eficaces.
- Vincular de manera decidida la formació inicial amb la pràctica a les escoles, amb una selecció acurada de centres educatius de referència on es treballi amb aquests principis.
- Cal tenir present que el principal objectiu de l'acció docent és el dret de l'alumnat a una educació de màxim nivell. Qualsevol acció ha d'anar encaminada, directament o no, a la millora de la qualitat de l'educació i els centres educatius han d'estar bolcats en el desenvolupament i

l'aprenentatge de l'alumnat.

L'accés amb bon peu a la carrera professional

Una educació de qualitat requereix un professorat que estigui a l'alçada. Sense bons professionals no s'assoleix una bona educació, però tampoc sense bones polítiques, directives, recursos i un context que acompanyi. S'apunten tres línies d'acció en relació a la captació dels millors, a la formació inicial i a l'accés a la funció docent.

a) Atracció del millor talent a la tasca docent

Actualment, els millors estudiants de secundària superior, de batxillerat o cicles formatius, els que excel·leixen en matèries diverses, siguin científiques, humanístiques o artístiques, no opten en primera instància pels estudis de mestre o professorat de secundària. Les expectatives d'aquests estudiants, com és natural, s'orienten als camps acadèmics respectius. A més, quan un estudiant d'aquestes característiques mostra interès per la funció docent com a projecte professional de futur no acostuma a tenir un entorn favorable: les famílies, segurament de manera legítima, miraran de convèncer-los perquè optin cap a àmbits d'especialització professional concrets i no malgastin el talent en una feina de poca volada; els tutors de batxillerat, potser de manera menys legítima des del punt de vista deontològic, intentaran treure'ls del cap la intenció d'estudiar per dedicar-se a l'ensenyament; la societat, en general, tampoc no ho acabarà d'entendre, que es perdi tant de talent. Sens dubte, la intervenció dels tutors de batxillerat o cicles formatius és cabdal en el sentit de canalitzar adequadament els interessos i les capacitats dels estudiants, però també ho és la funció de tot el professorat, que amb la seva motivació i passió per la feina pot inocular l'interès per la professió docent en els estudiants de secundària.

De tota manera, la millor recepta per mirar d'atreure els millors estudiants és prestigiar l'educació i la figura del docent. Aconseguir que els alumnes notables optin per l'ensenyament dona un alt prestigi social a la professió i es converteix en una externalitat positiva. En aquest sentit, l'opinió de la comunitat també influeix en la importància de la professió. Però convé remarcar que no només cal atreure els joves amb millors qualificacions, sinó també aquells que tenen actituds interpersonals positives, inquietuds per la innovació i la transformació, i capacitats per al treball en equips de professionals multivariats.

b) Una formació inicial de qualitat

En aquest sentit, segurament els estudis que preparen per a la docència, sigui a primària o a secundària, haurien d'afinar els requeriments d'accés, de manera que hi puguin accedir els més competents i motivats, amb l'establiment de proves específiques que, més enllà dels coneixements que avaluen les proves selectives generals, puguin mesurar el grau d'idoneïtat dels candidats com a futurs estudiants d'una professió que treballa amb la cultura i el saber, amb persones i per a persones.

En el cas específic de secundària, la formació actual és del tot incompleta i caldrà apostar per models capaços d'integrar una formació important en camps d'especialitat concrets amb una formació pedagògica prou potent per encarar els reptes de l'educació actual. Sembla ser que s'imposen les fórmules mixtes de formació, aquelles que combinen dos o tres anys de formació acadèmica en un camp d'especialitat, en facultats o escoles de capacitació científica avançada, amb dos o tres anys de formació pedagògica, en facultats o escoles de formació de professorat.

Resulta fonamental concebre la formació, l'avaluació i la carrera professional com un contínuum, de manera que es pugui dibuixar de manera clara la carrera professional. Això significa implicar el conjunt del sistema en la millora de la formació del professorat i també busca la complicitat dels mit-

jans de comunicació i del conjunt de la societat en aquesta tasca.

c) L'acompanyament en l'accés a la funció docent i la formació permanent

A hores d'ara, l'accés a la funció docent suposa una carrera d'obstacles que, en la majoria dels casos, comença amb una llarga successió de substitucions temporals i acaba amb la consolidació d'una plaça definitiva després d'oposicions i concursos de trasllats. Una bona colla de països disposen de programes d'acompanyament per als mestres nous, basats en un clima de confiança i respecte mutu. En aquest sentit, cal que es produeixi una sensació real de treball entre iguals, combinant un rol de co-docència, d'aprenentatge mutu i compartit, amb una base important d'humilitat per les dues parts. Pot esdevenir un fet molt útil i productiu per al centre educatiu si es creen les bases i es treballa conjuntament. Han de ser experiències que impliquin al professorat novell o de nova incorporació als centres educatius amb una experiència menor de 5 anys. En el cas del professorat amb avaluacions desfavorables, caldrà buscar mecanismes complementaris o, si cal, diferents, però que parteixin també del treball en cooperació amb iguals.

Per al conjunt del professorat, caldrà apostar per una formació permanent en horari de feina i amb una partida pressupostària suficient, capaç d'atendre les especificitats de cada centre educatiu. La formació és un element central del compromís ètic del docent, un dret fonamental del professorat, però també un deure professional. En aquest sentit, cal establir mecanismes per augmentar el compromís del docent per generar un retorn als centres i aplicar les millores que aportí la formació rebuda.

De 'caixes negres' a 'peixeres de vidre': combatre l'hermetisme i fomentar la cooperació

Tot i que cada cop suma més evidències el fet que el treball cooperatiu aporta un valor important a la qualitat de l'educació, l'individualisme encara està aferrat a les bases de la cultura docent. En aquest sentit, les condicions dels centres escolars tampoc no afavoreixen la pràctica del treball cooperatiu entre professorat, i són elements clars que obstaculitzen el canvi. Des de l'inici de la professió, i també en el procés de formació inicial, la carrera docent continua tenint un caràcter individual. Fomentar el treball en equip ha de significar també compartir l'avaluació, amb un reconeixement de mèrits per equips, equilibrant l'avaluació individual del professorat amb una avaluació col·lectiva.

L'existència de les àrees de coneixement diferenciades reforça l'aïllament i condueix a l'hermetisme, que impedeix l'entrada de retroalimentacions per part de la resta de l'equip i del conjunt de la comunitat educativa que es veu incapaç de ser escoltada. Per combatre aquest aïllament, convé superar les estructures dels departaments o seminaris als centres de secundària i agrupar els equips docents en funció de la feina que es du a terme. La consigna és no només «tren-car» les parets de la classe, sinó també les dels departaments.

El fet de sentir-se observat o avaluat per altres membres de l'equip pot veure's com una intrusió a la seva tasca docent i, per tant, pot generar una certa reticència (per part dels docents) a ser analitzats. Els equips directius, en qualitat de líders escolars, estan en condicions d'establir les condicions necessàries per crear un clima positiu i afavorir que es pugui produir aquest intercanvi. Des d'aquesta perspectiva el rol de direcció adquireix rellevància, com a nexa entre docents, alumnat i famílies, extensible al sistema educatiu i a la comunitat en general. Sense la implicació i el consens de tot el sector, es fa difícil aconseguir un clima de confiança, base del treball cooperatiu.

Tot i que la realitat de l'escola empeny a les relacions constants, el professorat segueix mostrant conductes d'aïllament professional. Fins i tot es parla d'hermetisme del professorat, quan es comprova que els costa molt obrir les portes de la seva aula, més que a professionals d'altres països. Les comparatives són odioses però, en canvi, els punts de referència poden ser excel·lents indicadors per a generar innovacions que esdevinguin en bones pràctiques. I aquest és el sentit d'aquest

text.

El símil de l'aula com una «caixa negra» fa pensar en alguna cosa molt important, clau per al bon desenvolupament de les classes i essencial per afavorir l'aprenentatge de l'alumnat. Però la idea de caixa negra també es percep com a tancat. Des d'aquesta segona mirada, respon a una certa opacitat i que no deixa veure què hi ha a l'altra banda. Les raons per les quals es tanquen portes poden ser moltes i molt variades, unes de positives i d'altres de negatives, entre les que destaquen la confiança activa, la llibertat de càtedra, la tradició i la inseguretat.

És cert que la llibertat de càtedra ve d'una visió democràtica de l'educació amb la finalitat d'assegurar l'autonomia del docent com a professional liberal. Com a tal, reflecteix la plena confiança de l'equip directiu envers el seu claustre, a qui dona llibertat absoluta per treballar i gestionar el dia a dia de l'aula. Però com qualsevol altra afirmació, cal contextualitzar-la. En moments en què els claustres eren menys fluctuants i hi havia una major continuïtat del professorat en els centres educatius, aquests coneixien i compartien amb més facilitat l'ideari del centre. Llavors, la llibertat de càtedra era un dret adquirit pel professorat, una evident facilitat per treballar de manera totalment autònoma i sense cap ombra de dubte. Alhora, el professorat sentia, per aquest funcionament, que se'l respectava i reconeixia professionalment des de la comunitat educativa.

Actualment la situació és una altra. La inestabilitat de molts claustres és un fet en força centres i el professorat no se sent tan recolzat ni valorat socialment com li agradaria. Percep que augmenta la quantitat i la diversitat de reptes educatius als que ha de donar resposta i, el més greu, sovint sense saber-ne com. Possiblement per això, i potser més sovint del que els agradaria, el fet de tancar la porta respon a un desig d'intimitat, no tant per crear un clima de grup sinó com a reacció directa a certes inseguretats. En aquest segon escenari, es tergiversa el sentit real de la llibertat de càtedra, que s'instrumentalitza per aconseguir anar cadascú a la seva sense que se'l qüestionï.

És clar que és una dinàmica que s'ha de canviar però, per aconseguir-ho, cal que prèviament s'estableixin unes bases que donin seguretat. Entre d'altres, es proposen les següents accions:

- a) Iniciar-se des de la formació inicial a la universitat

És una evidència que no tenim incorporada l'observació en la nostra pràctica quotidiana. La valorem com a avaluació, com una valoració amb judici que pot esdevenir «sancionadora». De fet, són molt pocs els casos en els que es percep com una possibilitat de millora. Per invertir-ho, aquesta pràctica s'hauria de plantejar des de la universitat, fomentant tècniques com el microteaching, centrades en l'observació i l'anàlisi de la pràctica, proposant activitats a grups i gestionant conflictes, a partir de simulacions estructurades, pautades i amb criteris d'avaluació especificats a priori. L'objectiu seria, clarament, habitar el futur professional de l'educació a «ser observat» per analitzar i aconseguir una millora en la seva pràctica.

- b) Normalitzar les observacions per restar-li el seu caràcter extraordinari i aconseguir comportaments espontanis

L'angoixa de sentir-se observat, variable totalment contaminant, és certament contraproductiu per als objectius d'aquesta pràctica. Allò diferent ens sorprèn i, en ocasions, ens limita. Per tal normalitzar aquesta pràctica, convé practicar-la sovint, de manera repetida, perquè la freqüència d'una acció afavoreix la reducció de tensions quan es du a terme ja que s'acaba incorporant dins d'un patró de comportaments habituals. I l'hàbit, tot i implicar un procés de pensament, no demana la «re-concentració» personal d'allò nou. En aquest cas, no s'intenta tant que siguin accions automatitzades sinó espontànies, en les que el professorat es pugui mostrar realment com és.

- c) Generalitzar les observacions al centre, extensible a tot el professorat

Quan un professor s'apropa, individualment, al director o directora és perquè la situació a l'aula se li ha descontrolat. De ben segur, abans ja ha intentat resoldre el tema amb el ventall d'estratègies que domina, i fins i tot és possible que hagi provat quelcom que altres companys li han dit que

funciona de meravella. Però no ha estat el seu cas. Sent que no té autoritat en el grup, que no se'l respecta i que l'alumnat no es mostra interessat ni motivat per allò que ensenya. L'enfocament de la seva mirada canvia, i busca, com a darrer recurs l'autoritat externa, aquella persona amb poder, amb capacitat avaluadora i sancionadora. La intervenció en aquests casos és del tot negativa. La reacció paternalista del director o directora encara evidencia més la mala resolució que, de retruc, pot qüestionar la seva competència professional. Però també ho fa l'alumnat, conscient de què ha passat i del límit del professorat. Per aconseguir un canvi de xip, seria convenient incloure tot el claustre en les observacions, començant pels més antics, aquells amb més experiència i els millor valorats. El professorat més satisfet és el que més col·labora i es pot deixar observar. Es coneix i reconeix al professorat excel·lent, i observar-los facilitaria canviar la perspectiva sobre l'avaluació: de sancionadora a optimitzadora.

Per això cal temps i actitud receptiva, que en aquest cas van de la mà. Malauradament, el professorat, ben al contrari del que seria la situació ideal, va amb el temps molt just i té sovint la percepció que se'ls programa reunions, sovint poc productives, a les poques hores «lliures» que els queden. Invertir aquesta situació podria ser força positiu, si ens emmirallem amb Finlàndia. De fet, són força les escoles en les que no és estranya la pràctica d'entrar a les aules, ja sigui el professorat, les famílies i també l'ajuntament.

Els beneficis d'aquesta pràctica són diversos. I si bé és cert que beneficiaria tots els professionals, podria incidir directament en dos col·lectius especialment vulnerables: el professorat novell i el de secundària. El professorat novell s'iniciaria en el centre acompanyat d'un expert. El guiatge, en aquest cas, no seria per evitar responsabilitats sinó per donar seguretat, al conèixer les dinàmiques d'un entorn totalment aliè per a ell. El mateix es podria plantejar per als interins, per als opositors i per als directors. Alhora, l'observació facilitaria també la renovació pedagògica del professorat de secundària, especialista en la matèria però amb menys eines i tècniques d'ensenyament i aprenentatge. La manca de recursos educatius manifesta que els pot portar a una repetició de les pràctiques viscudes, en ocasions com a alumnes. I la innovació pedagògica és un dels reptes claus en l'educació avui.

Tot plegat està estretament vinculat a la formació: un dels grans obstacles amb què es troba el professorat. Sent que no se l'escolta ni se'l comprèn, i expressa que sovint se'l forma per respondre a aplicatius, dels que cada vegada són més experts, però s'oblida oferir formació en allò que realment necessita per estar amb l'alumnat. El desig per aprendre i la motivació estan directament relacionats amb l'interès sentit per la persona, tingui l'edat que tingui i independentment del nivell de coneixements i formació. Cada nova proposta d'aprenentatge es valora de nou i, professionalment, de manera més positiva si abans es pregunta en què vol formar-se, quines són les seves expectatives, quins desitjos té i quins són els seus dubtes com a professionals. Formar a partir de la demanda contextualitzada i centrada en pràctiques d'observació podria esdevenir una millora de la pràctica docent; seria una manera d'ajustar expectatives i interessos i, per tant, optimitzar els recursos. Si existís la possibilitat de convertir les «caixes negres» en «peixeres de vidre», quedaria reforçada la llibertat de càtedra i l'aula esdevindria més transparent. Donaria molta més credibilitat a l'activitat docent i permetria que el professorat no se sentís inspeccionat o avaluat.

Direcció col·legiada i equips docents

El claustre és un dels espais de convivència del centre on més s'evidencia l'estat anímic dels professionals. De fet, el claustre és com un termòmetre que marca la temperatura del clima de la institució. I més sovint del que ens agradaria, evidencia insatisfacció. El professorat expressa que els manca temps per fer bé les coses, per pensar-les, per donar-li voltes i per comentar-les amb els companys. Fins i tot, n'hi ha, com s'ha dit, que són invisibles al claustre i que no compten per a res. Per al bon funcionament de qualsevol institució, sigui educativa o no, cal tenir molt clares la missió o finalitat i la visió o objectius. El mateix passa amb els claustres. Cal saber quines són les finalitats

que els mouen com a professionals que treballen plegats en un mateix projecte i què pretenen amb la seva activitat professional del dia a dia; s'ha de buscar, tant com sigui possible, consciència d'equip i compartir el projecte educatiu. I la realitat fa evident que costa molt trobar consensos i crear un projecte comú. El professorat porta la seva insatisfacció social a l'escola i la manifesta, obertament, als claustres. Hi ha un evident desencís que pot generar tensions, externes i internes. Si un claustre fos eficaç s'hauria de poder parlar d'educació i de pedagogia; s'hauria d'aconseguir que no fossin tan formals i sí més sentits i viscuts; seria imprescindible dedicar temps a parlar del sentit dels plans individuals per a l'alumnat per tal de donar resposta a la diversitat des de la globalitat de centre evitant la dificultat de control a les aules; seria un espai on la direcció posés en comú els acords, les innovacions i les propostes de millora; on es parlés de l'impacte de les mesures que es prenen, donant un sentit a les propostes i valorant-les des de totes les perspectives, i seria un espai on les evidències es debatessin per cohesionar l'equip com a tal.

En resum, el més important de tot és que els claustres s'haurien de percebre com quelcom útil, no carregós ni repetitiu. S'hauria de tenir interès pel que es parla i gust per formar-ne part. En aquesta línia es plantegen dues mesures complementàries.

· a) Dirigir el centre de manera col·legiada

Com ja succeeix en alguns centres, convé orientar la direcció en un sentit col·legiat, amb la creació d'una comissió pedagògica, que inclogui l'equip directiu i els caps de seminari o departament, amb reunions i trobades periòdiques i freqüents. La intenció és clara: com més sovint es troben un grup petit de persones més connecten interessos comuns, més espontànies es mostren i, per tant, poden esdevenir molt més efectives a causa del clima de confiança i transparència amb el que treballen. Parlen més sovint, més tranquil·lament i més profundament de temes que els ocupen. És un grup on es pot discrepar i on es prenen decisions consensuades. Els acords presos es difonen ràpidament al professorat, sovint mitjançant espais virtuals, amb possibilitat de comentar-los. El que es decideix va al seminari, on es discuteix i d'aquí torna a la comissió. És una dinàmica claustral que fomenta la responsabilitat compartida i evita aïllaments, amb el traspàs, amunt i avall, de les informacions i les decisions que es prenen en la comissió pedagògica.

· b) Treballar en equips docents

Una altra mesura implica donar més protagonisme als equips docents. És cert que aquesta mesura suposa una pèrdua de control per part de la direcció, però alhora evita el deteriorament del clima i fomenta la participació activa. Afavoreix incrementar el sentiment de pertinença al grup i, de retruc, la implicació en el conjunt del projecte. Els equips docents, actius i amb autonomia, es centren en temes concrets d'abast no general, malgrat que comparteixin els mínims que posa en marxa la direcció. És un treball en petits nuclis que, si es dinamitza, afavoreix una bona comunicació en xarxa. Per suposat, això implica dotar els centres de les instal·lacions adequades per dur a terme aquesta tasca i dotar el professorat del temps necessari per dedicar-s'hi.

Política educativa en un context democràtic: pacte i transparència

La situació política actual, amb l'aprovació d'una llei regressiva i la implantació de mesures econòmiques restrictives, han instal·lat un sentiment de resistència a les aules i als centres educatius. La sensació general és que, per dur a terme una educació de qualitat, cal transgredir les normes, amb les trampes que calgui, com s'havia de fer sota el règim franquista. Òbviament, en un context democràtic no és la millor opció per garantir un servei de qualitat, però les circumstàncies semblen conduir a un escenari de dissociació entre les polítiques públiques i la pràctica real.

Instaurar un clima de confiança, tan necessari per poder treballar en condicions, comença per tenir en compte el professorat en el disseny de les polítiques públiques i això suposa acostar al màxim les decisions al centre educatiu; és a dir, creure's de debò i aplicar l'autonomia real de centre. Partir de l'experiència acumulada, corregida amb els objectius polítics legítims, ha de ser un primer pas

per dibuixar un altre model educatiu. Per això, la necessitat d'un pacte de gran abast en aquest àmbit es fa del tot imprescindible; un pacte que congregui al màxim d'agents i actors que intervinguen, de manera directa i indirecta, en el sistema educatiu, i un pacte que imagini l'educació amb més de dues dècades de distància. Aquestes variables d'agents i temps són summament importants per dibuixar un sistema educatiu de qualitat.

Per suposat, el dia a dia no permet aturar l'activitat acadèmica i convindrà posar en marxa mesures que demostrin la voluntat de millora i de renovació educativa. En aquest sentit, la transparència suposa un ingredient fonamental per activar processos de confluència i de cerca de solucions, una transparència que ha d'arribar a l'avaluació del professorat i a l'avaluació de les accions públiques en matèria educativa. Caldrà plantejar-se la necessitat de començar a canviar la cultura de l'avaluació actual, pròpia d'un model de resistència, a una cultura de transparència i rendició de comptes, que el clima polític actual ha confós amb revengisme. Les resistències a ser avaluats tenen un caràcter cultural, personal i corporatiu, que s'alimenten també per la imprecisió conceptual de l'avaluació mateixa i per la possible manca d'objectius clars. És clar que educar persones no és equiparable a fabricar cotxes, i que els criteris d'eficàcia i eficiència s'han de construir des de pressupòsits diferents. Ni els criteris de mercat ni les aspiracions il·lusòries de mons feliços han de guiar l'establiment d'un marc sòlid i realista per avaluar el sistema educatiu.

Ens convé, per tant, aplicar la creativitat per trobar nous criteris i variables per avaluar l'educació, capaç de trobar el valor afegit que aporta cada docent, a descobrir variables intrínseques de l'educació i no merament externes, a trobar els models d'avaluació que incideixen més en els factors de millora i a separar l'avaluació de les supervisions estrictament laborals. En aquest marc, l'avaluació adquireix sentit quan els seus resultats són útils per a la tasca docent i no per al control polític; quan incentiva les innovacions i descoratja les rutines; quan incrementa el prestigi social de la professió i redueix l'absentisme d'alumnat i famílies; quan evita les simplificacions que comporta tota classificació entre dolents i bons, o regulars i excel·lents; quan no es limita al professorat sinó que arriba al conjunt del sistema, incloses les polítiques públiques i les decisions administratives.

Segurament, per començar amb bon peu caldrà activar procediments d'avaluació voluntària, amb conseqüències palpables, sota criteris flexibles centrats en la mesura de processos més que de resultats, que mirin el context i les condicions socials i familiars, per mitjà de fonts diversificades que fugin de models centrats en l'administració. Es tracta, senzillament, de donar a conèixer allò que es fa, que és molt i molt bo.

Altres mirades

4 - L'avaluació docent

M^a Teresa Galobardes, Cap adjunta de la Inspecció a Barcelona i consultora de la UOC en avaluació educativa.

L'informe TALIS 2013 ha confirmat una vegada més que l'avaluació del docent és una oportunitat de millora si té un retorn a l'interessat i ha mostrat que Espanya és un dels països on hi ha més professors que no són avaluats durant el seu exercici docent. Efectivament, l'avaluació de la funció docent que s'ha desenvolupat a Catalunya en els darrers cursos ha tingut fonamentalment una funció acreditativa vinculada a processos o convocatòries en què es requeria una avaluació de la funció pública docent. Així, s'han realitzat avaluacions a interins de nova incorporació, a funcionaris en pràctiques, a candidats a processos de selecció de directors, a aspirants a oposicions docents per substituir una part de la prova i a aspirants a canvi de cos docent o al cos de catedràtics. Aquestes avaluacions han comportat sempre una observació d'aula i una entrevista amb l'aspirant. Malgrat que els inspectors de educació en aquestes actuacions sempre han procurat aportar elements de reflexió sobre la pràctica professional als professors avaluats durant les entrevistes i algunes d'aquestes avaluacions s'han portat a terme en comissions en què han participat directors i altres professors, no es pot dir que s'hagi desenvolupat amb caràcter general a Catalunya una avaluació de l'exercici docent encarada a la millora.

Caldrà combinar el desplegament de la LEC en matèria d'avaluació del professorat amb la capacitat interna dels centres de gestionar la millora. Cal promoure en els centres una cultura d'avaluació de la docència. Aquesta avaluació hauria de satisfer les necessitats del docent i tenir conseqüències positives per tal que es poguessin harmonitzar les finalitats relacionades amb la millora i el creixement professional amb les relacionades amb el retiment de comptes.

5 - Seminari sobre perspectives internacional d'educació: Estudi internacional sobre ensenyament i aprenentatge (TALIS), 10 de juliol de 2014

Francesc Imbernón. Catedràtic de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

Durant el seminari es van fer tres grups de treball i aquest document es una reflexió sobre la meva participació en el plenari i en el grup 1 sobre Formació del professorat i desenvolupament professional.

L'informe Talis diu que un de cada quatre professors de la majoria dels països perd al menys 30% del temps d'ensenyament a causa de la conducta perturbadora dels estudiants o de les tasques administratives, i en alguns s'eleva al 50%. Per evitar això necessitem dues coses, una treballar en els centre de forma col·laborativa i lluitar contra l'aïllament professional i altre que s'augmenti el personal pedagògic de recolzament i l'equipament que, actualment, és inferior a la mitja de la OCDE.

També diu l'informe que el professorat que té un més alt desenvolupament professional tendeix a estar millor preparat per enfrontar-se als reptes de l'ensenyament. I aquí estem baixos de desenvolupament. Això és evident, ja que s'està eliminat brutalment la formació permanent i no hi ha carrera docent. Per tant. Necessitem una carrera docent del professorat.

I trobem que el professorat espanyol té una idea de l'ensenyament a favor de la transmissió directa i no constructivista i que col·laboren poc entre ells. La formació, la carrera docent amb un bon estatut docent, la modificació de l'accés a la professió i els incentius ajudarien a canviar a aquesta concepció històrica i cultural de la secundària.

També es parla de la percepció del reconeixement, ja que apareix en l'informe que es té una sensació de falta de valoració (no de satisfacció de la feina feta), i encara que la societat valori el professorat com diuen les enquestes sociològiques, no podem evitar pensar que com es pot sentir un professorat que ha estat en els darrers anys castigat pels retalls, les propostes agressives de l'administració i ser bocs expiatoris de la crisi econòmica.

En resum, segons el meu parer, milloraria la formació i el desenvolupament del professorat de casa nostra si augmenta la inversió a la formació permanent, es modifica l'accés a la professió docent amb programes d'inducció professional conjuntament amb la Universitat, si establint una carrera docent que permeti incentius professional, una major autonomia del professorat, es treballa en xarxa i es potencia un treball col·laboratiu en els centres que permeti treballar conjuntament projectes de millora.

6- Dues reflexions sobre com formar als docents del segle XXI

Miquel Martínez, catedràtic de la Universitat de Barcelona.

Els canvis en la formació dels docents no es poden reduir a canvis en els continguts dels plans d'estudi o de les temàtiques objecte de formació continua. Suposéssim que estem d'acord en els continguts que cal dominar avui per ser un bon docent i, per tant, en el què cal integrar en els plans de formació inicial i contínua del professorat. Ens quedaria esbrinar i decidir les millors estratègies per formar-los. Què hauria de caracteritzar el model formatiu?. Quines pràctiques haurien de conformar els contextos d'aprenentatge en el que es formen?. Com haurien d'abordar la seva tasca els formadors de docents?

La primera reflexió gira al voltant de com determinades maneres de treballar generen més benestar a la feina i més èxit educatiu. Quan el docent té una bona formació, l'èxit educatiu de l'escola i la dels seus alumnes creix si el clima de satisfacció i benestar és alt. Una escola és més que una suma de docents i aprenents. És un sistema que aprèn i que assoleix millor els seus objectius si hi ha benestar en els contextos d'aprenentatge dels alumnes i en els docents i laborals del professorat.

La satisfacció laboral del professorat no es pot concebre solament en clau salarial i de drets. Una escola és una comunitat i quan els docents entomen la seva tasca com una tasca col·laborativa el grau de satisfacció i benestar en els docents i a l'escola és més alt del que assolirien quan el professorat treballa en clau individual. L'estudi Talis de l'OCDE 2013 mostra com a més col·laboració professional docent més satisfacció laboral. Els docents que habitualment – una o més vegades a la setmana- treballen en equips docents en un mateix grup-classe; observen les classes d'altres docents per millorar les seves; participen en activitats conjuntes amb classes diferents i de diferents edats i comparteixen activitats col·lectives d'aprenentatge professional assoleixen un valor doble de satisfacció laboral que els que no ho fan mai.

Treballar col·laborativament no és fàcil per tothom. No és un tret innat ni una característica que tothom posseeixi. Cal aprendre a treballar en col·laboració, fixar i consolidar aquelles actituds i disposicions favorables i modificar las que siguin inconvenients. Certament la col·laboració no és una de les característiques més presents a la nostra cultura i a la nostra professió. Per això, cal conrear-la amb sistematicitat i fermesa al llarg de la formació dels docents i en el seu desenvolupament professional-. Cal fer-ho amb l'exemple dels que són formadors de docents – a la formació inicial i a la contínua- i mitjançant el desenvolupament en els futurs docents de competències i actituds que facilitin la reflexió envers la pràctica, l'autocrítica i l'interès per saber què fan els altres i l'acceptació que la feina docent avui és millor i més eficient si es construeix en clau d'equip.

La segona reflexió gira al voltant del què significa avui tenir bons nivells d'aprenentatge. La societat contemporània es fonamenta en l'economia del coneixement i planteja nous reptes a l'educació. La tasca del docent no es pot reduir a l'assoliment dels objectius propis d'un model d'educació bàsica o d'un model d'adquisició del coneixement. Si l'educació – a més d'altres fites que ara no comentarem malgrat la seva rellevància- té l'objectiu de preparar a les persones per una incorporació sostenible en el món dels estudis postobligatoris i en el món del treball, cal que capaciti als infants i joves d'avui en allò que és avui és necessari, en aquelles capacitats que s'han denominat “capacitats del segle XXI”, (Kozma, 2012). Aquestes capacitats són: respondre amb flexibilitat a problemes complexos; comunicar de manera eficaç; gestionar la informació; treballar en equip; utilitzar la tecnologia i produir coneixement.

Aquest nou paradigma- de les tecnologies i de l'economia del coneixement- genera noves necessitats educatives i situa també en un nou paradigma la funció del docent posant en relleu les capacitats i coneixements que cal que aquests dominin i també les actituds que convé posseeixi. Actituds obertes, d'indagació, més properes a formular bones preguntes que a donar respostes. Per això, cal

tenir interès per saber més i perseverança per fer-ho. Aprendre a aprendre i produir coneixement no es fa del no rés. Per aprendre a aprendre cal aprendre quelcom i per produir coneixement es necessari també saber integrar i transformar coneixements apresos.

La producció i creació de coneixement, la creació en el món de les arts, l'actitud emprenedora i, en general, la proposta d'objectius i el seu assoliment requereix esforç i perseverança i aquestes dimensions de la persona es poden desenvolupar. Quan els docents gaudeixen d'alguna afecció o tenen especial dedicació en algun àmbit del saber i l'han conreat, faciliten millor en els seus alumnes, la curiositat, la capacitat de meravellar-se i l'interès per saber més, que són consubstancials amb l'activitat creadora i emprenedora de la persona. Els entorns de formació rics en interessos, que potencien afeccions i valoren aprofundir en aquells àmbits del saber que més motiven a cadascú, són bons entorns per formar docents competents per educar l'esforç i la perseverança. Cal que els espais de formació dels docents també reuneixin aquestes condicions i siguin un lloc on aprendre fent, indagant, formulant preguntes i transformant i creant coneixement.

7 - L'OCDE i l'informe TALIS

Jordi Nomen, Professor de Ciutadania a la UAB.

Resulta evident que voler incrementar la qualitat de l'educació passa per revisar i reformar la feina dels mestres. El mestre és la clau de volta que manté units els nervis educatius que s'encreuen en la seva tasca. Sembla una obvietat que fins ara no s'ha abordat i cal preguntar-se per les raons d'aquest oblit. En la meua opinió, la gran bondat de l'Informe Talis és la de proposar dades que porten a fer preguntes que resulten essencials per avançar en els canvis qualitius que s'hauran de produir si es vol aconseguir una educació que veritablement permeti afrontar la vida, amb possibilitats de triar una bona vida, als nens i nenes, als nois i noies, que han estat confiats a les nostres mans. L'ensenyament no és una ciència exacta ni un saber difús. Requereix de tècnica i metodologia - en podríem dir didàctica- el domini dels diferents sabers disciplinars i interdisciplinars que es pretén impartir i el que avui en diríem competència intrapersonal - de pràctica reflexiva sobre un mateix- i interpersonal- de gestió de les relacions humanes -. El tracte amb altres éssers humans i la gestió del temps passat- tradició- , present- reforma- i futur- projecte- estableix les premisses amb les quals es pot avançar cap a una educació que sigui útil a la vida de la persona, al ciutadà del futur.

De la reflexió anterior es desprèn que un bon mestre té un perfil que es defineix per la seva formació inicial i permanent. Ha d'estar format en didàctica i en les categories bàsiques de la disciplina que vol impartir i ha d'arribar a la professió amb un bagatge competencial que faci possible l'aprenentatge permanent, inqüestionable en un món que duplica la quantitat d'informació disponible en un temps cada cop més curt. Ni l'actual formació inicial dels mestres segueix aquestes pautes, ni tothom és vàlid per exercir de mestre- i calen mecanismes per reconèixer-ho i actuar -.

Així doncs, s'estableixen unes premisses que semblen raonables per aconseguir l'evolució que pot portar cap a l'educació del segle XXI:

- a) Com que la informació es multiplica exponencialment, això suposa que la divisió de disciplines ha de donar pas a un treball interdisciplinari. Els mestres hem de col·laborar per fer possible propostes que recullin els avenços psicològics, pedagògics i sociològics sobre com es gesta i s'incrementa l'aprenentatge. En aquest sentit, la col·laboració entre Universitat i Escola Secundària esdevé vital . Cal trobar els espais i els temps concrets perquè es produeixi. L'escola ha de treballar per seqüències didàctiques en les que es construeixi un esquelet col·laboratiu de les diverses disciplines al voltant de temes profundament contextualitzats en el present i d'importància per al futur, amb l'alumnat com a centre de preocupació i aprenentatge.
- b) El professor ha de deixar de ser un ens aïllat en la seva aula per passar a ser el punt d'una xarxa que contempli tot el centre educatiu, les famílies i els alumnes. Per això, cal incrementar una participació de qualitat que permeti a tots els agents implicats no només fer propostes sinó gestionar-ne la seva aplicació. Les eines informàtiques poden facilitar l'espai de trobada però només la voluntat de tots podrà garantir-ne el temps i l'esforç necessaris. L'Escola ha d'obrir-se a fer Jornades Pedagògiques periòdiques amb participació de tota la comunitat educativa i un treball per comissions on hi siguin presents tots els agents educatius.
- c) El professorat ha de contemplar com a formativa una avaluació de la seva tasca docent, no en termes de resultats acadèmics de l'alumnat, sinó introduint el grau de satisfacció de les famílies i el grau d'implicació en les activitats de centre. Crec que és bo fer una avaluació de centre com a globalitat i també una avaluació individual de l'equip directiu amb els mestres mitjançant un portafoli personal en el que cada mestre es proposi objectius i rebi un retorn sobre el seu assoliment per part de l'Equip Directiu. També s'ha de crear, a cada escola, un "llibre d'estil" per recollir tots els compromisos anuals i concrets de la comunitat educativa.

Aquest llibre ha de ser la base per a l'avaluació del centre.

- d) Altrament, cal dignificar la professió docent situant-la com a constructora de futur. L'administració ha de generar una carrera docent il·lusionant que permeti nous reptes al mestre experimentat i ha de procurar la presència dels mestres en els mitjans de comunicació, en els debats sobre el canvi i la construcció de futur.

S'ha de canviar el paradigma que sosté que el mestre és únicament el gestor del coneixement per un altre on es treballa amb tot el claustre com a comunitat de recerca i on la presència del diàleg esdevé un element definitori. S'ha de canviar el paradigma assistencial de l'educació que incideix sobretot en la protecció de l'infant i el jove pel paradigma empoderador d'una nova ciutadania crítica, creativa i curosa, capaç de canviar el món en un sentit de major equitat i justícia.

Annex

- Programa del Seminari de Perspectives Internacionals d'Educació: Estudi Internacional sobre Ensenyament i Aprenentatge (TALIS)

10 de juliol de 2014 al Palau Macaya (Passeig de Sant Joan, 108 - Barcelona)

Presentació

El llançament de l'edició 2013 del *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) ens brinda una nova oportunitat per reunir-nos i debatre sobre la tasca i la situació del professorat i de la qualitat docent. Julie Bélanger, analista de la Direcció d'Educació de l'OCDE i una de les responsables de l'elaboració de l'informe TALIS-2013 presentarà els principals resultats internacionals. Al seminari també hi intervindrà Enric Prats, professor de Pedagogia Internacional de la Universitat de Barcelona i secretari del Programa de Millora i Innovació de la Formació de Mestres promogut pel Consell Interuniversitari de Catalunya. La seva intervenció, en tant que expert l'àmbit català, permetrà contextualitzar els resultats de TALIS a la realitat del nostre país.

TALIS aporta un gran nombre de dades i els resultats presentats fins ara permeten analitzar una gamma àmplia de temes. Algunes de les preguntes que volem debatre són: En quin grau es poden vincular les pràctiques docents amb els resultats acadèmics dels alumnes? Com podem atreure el millor talent de batxillerat perquè opti pels estudis de magisteri? En quina mesura preparem prou bé el futur professorat? Les aules, són caixes negres? Sabem què hi passa? Com repercuteix això en la qualitat de l'educació? Com es pot incrementar el compromís del professorat en aquest procés? Per què el professorat mostra resistències a ser avaluat? Quins efectes perversos pot tenir l'avaluació del professorat centrada en els resultats acadèmics de l'alumnat? Quines repercussions pràctiques ha de tenir l'avaluació del professorat? Seria prudent vincular avaluació i salari, o avaluació i estabilitat laboral? Com podem incrementar el reconeixement del professorat que innova i du a terme pràctiques educatives de qualitat?

Programa

9h – Arribada, benvinguda i presentació del Seminari

Ismael Palacín, director de la Fundació Jaume Bofill

Valtencir Mendes, coordinador Projectes internacionals de la Fundació Jaume Bofill

9.15h – Presentació de l'informe de l'OCDE

Julie Bélanger, analista de la Direcció d'Educació de l'OCDE i coordinadora de l'informe TALIS-2013

9.45h – 1r torn de preguntes i intervencions

10.10h – **Enric Prats** professor de Pedagogia Internacional de la Universitat de Barcelona i secretari del Programa de Millora i Innovació de la Formació de Mestres promogut pel Consell Interuniversitari de Catalunya.

10.30h – 2n torn de preguntes i intervencions

11.00h – Pausa-cafè

11.20h – Debat en grups de treball:

Grup 1: **Formació del professorat i desenvolupament professional**

Grup 2: **Condicions i creences sobre la pràctica docent**

Grup 3: **Avaluació del professorat i qualitat educativa**

12.10h – Posada en comú de les propostes dels grups de treball i debat obert

13.30h – Conclusions de la sessió a càrrec de **Francesc Masdeu**, becari a l'OCDE 2013 de la Fundació Jaume Bofill

18.30h – Conferència “**TALIS 2013** ” a càrrec de **Julie Bélanger** i **Enric Prats** (auditori, Cercle d'Economia). Conferència gratuïta i oberta a tothom.

Guió per als grups de treball

1. Formació del professorat i desenvolupament professional

TALIS-2013 aporta dades sobre el desenvolupament professional, com ara la participació en activitats de formació, l'intercanvi d'experiències, la implicació en projectes d'innovació i en recerques, etc. L'informe recull la tipologia d'aquestes activitats, l'impacte en la docència i les necessitats formatives del professorat.

Segons l'OCDE, els programes de tutoria i acompanyament entre professors i la participació del professorat en accions cooperatives resulten primordials per assolir un claustre com a comunitat que aprèn i, en conseqüència, una escola de qualitat. L'informe apunta, per tant, al desenvolupament professional i, en concret, a la formació permanent com un dels aspectes centrals per augmentar la qualitat de la docència.

Aquestes poden ser algunes preguntes per a la reflexió:

- Quines condicions afavoreixen i dificulten la posada en pràctica d'accions formatives de tipus cooperatiu? Fins a quin punt seria interessant dissenyar programes d'intercanvi, d'observació d'altres col·legues o de visites a altres escoles?
- Quins inconvenients i avantatges tenen els sistemes d'acompanyament o tutoria entre iguals per acollir el professorat novell, el de recent incorporació als centres educatius o el que pugui rebre avaluacions poc favorables?
- Com podem atreure el millor talent de batxillerat perquè opti pels estudis de magisteri? I en quina mesura preparem prou bé el futur professorat?

2. Condicions i creences sobre la pràctica docent

TALIS 2013 recull la percepció del professorat i dels equips directius sobre el context d'ensenyament i aprenentatge en què es du a terme l'activitat docent. Això inclou les condicions materials i el clima de treball a les aules. Aquest epígraf apel·la a l'interrogant de si el professorat treballa en les condicions òptimes per a facilitar l'aprenentatge de l'alumnat.

Sense mirar de trobar-ne respostes simples, sembla interessant detectar les percepcions de com se sent el professorat a l'escola. Per això, convé interessar-se pel que passa a les aules i per la possible influència del clima escolar en la tasca docent.

Aquestes poden ser algunes preguntes per a la reflexió:

- Les aules són actualment com caixes negres i no tenim un coneixement precís i acurat del que hi passa. No sabem com el professorat diversifica les activitats de l'aula en funció de les necessitats educatives del alumnat. Quines repercussions té l'hermetisme del professorat en la qualitat de l'educació i com podríem revertir aquesta situació?
- Què cal canviar per afavorir un clima cooperatiu de treball entre l'equip docent i aconseguir uns claustres útils i eficaços?
- Quines condicions actuals afavoreixen i impedeixen l'aprenentatge centrat en l'alumne? Com es pot incrementar el compromís del professorat en aquest procés?

3. Avaluació del professorat i qualitat educativa

Un debat recurrent en educació fa referència a la relació entre la qualitat de la docència i el rendiment acadèmic de l'alumnat. TALIS 2013 vincula la qualitat de la docència amb l'autoeficàcia i la satisfacció a la feina i recull dades sobre l'avaluació rebuda pel professorat. L'informe descriu els mecanismes per mitjà dels quals els sistemes educatius avaluen el professorat i valora la finalitat

d'aquestes avaluacions.

De tota manera, l'avaluació del professorat centrada en els resultats acadèmics de l'alumnat pot derivar en un sistema pervers, ateses les limitacions conceptuals i metodològiques i les implicacions ideològiques de centrar la qualitat en el rendiment en unes àrees determinades.

Aquestes poden ser algunes preguntes per a la reflexió:

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

Participants al seminari «Estudi Internacional sobre Ensenyament i Aprenentatge (TALIS)»

Jaume Aguilar, Mestre i president de Moviments de Renovació Pedagògica.

Carme Albaladejo, Cap de la Secció d'Infantil, Primària i Secundària. Programes de: Ciències, Metodologia a Primària, Educació Visual i Plàstica i Educació Física a l'ICE de la Universitat de Barcelona.

Julie Bélanger, Analista de polítiques educatives a la Direcció d'Educació de l'OCDE i una de les responsables de l'elaboració de l'informe TALIS 2013.

Valeska Cabrera, Col·laboradora d'investigació de la Universitat de Barcelona, professora de secundària a Xile i doctoranda de Ciències de l'Educació.

Alba Castejón, Pedagoga, professora i investigadora de la Universitat Autònoma de Barcelona

Josep Castillo, Professor i tutor a diferents centres de secundària; professor de Pedagogia de la UVic; membre del grup de recerca sobre escola, famílies i èxit escolar (UVic, UdG i FJB), i membre de l'equip docent del grup Projecte Millora i Innovació de la Formació de Mestres.

José Luis Clemente, Director de l'Institut Rafael Casanova, Sant Boi de Llobregat, centre seleccionat per formar part de la mostra de l'estudi TALIS-PISA Link 2013.

Francesc Codina, Degà de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic.

Marta Comas, Àrea d'Educació Secundària, Àmbit d'Innovació i Suport als Centres del Consorci d'Educació de Barcelona.

Àlex Escuder, Professor de l'Institut Reguissol, Santa Maria Palautordera.

Joan Estruch, Secretari del Consell Superior d'Avaluació de la Generalitat de Catalunya.

M^a Teresa Galobardes, Cap adjunta de la Inspecció a Barcelona i consultora de la UOC en avaluació educativa.

M^a José Gómez, Cap d'estudis Institut Rafael Casanova, Sant Boi de Llobregat, centre seleccionat per formar part de la mostra de l'estudi TALIS-PISA Link 2013.

Francesc Imbernón, Catedràtic d'universitat de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona.

Javier López, Director general, Fundación Barrié.

Ana Marín, Pedagoga, economista i col·laboradora tècnica del Programa de Millora i Innovació de la Formació de Mestres.

Miquel Martínez, Catedràtic de Teoria de l'Educació i membre del Grup de Recerca en Educació Moral (GEM) de la UB.

Xavier Melgarejo, Psicòleg escolar, doctor en pedagogia i professor del Claret de Barcelona. Expert en formació de professorat del sistema educatiu de Finlàndia.

Rafael Merino, Professor agregat del departament de sociologia UAB; investigador del Grup de Recerca Educació i Treball; coordinador dels graus de pedagogia i educació social i docent del màster de formació inicial del professorat de secundària.

Mònica Nadal, Cap de recerca, Fundació Jaume Bofill.

Jordi Nomen, Professor de Ciutadania a la UAB.

Ismael Palacín, Director, Fundació Jaume Bofill.

Enric Prats, Professor de Pedagogia Internacional a la UB i secretari del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres, impulsat pel Consell Interuniversitari de Catalunya.

Coral Regí, Directora de l'Escola Virolai.

Montse Ros, Secretària general de la Federació d'Educació de CCOO de Catalunya.

Eva Salvà, Directora general de l'Agrupació Escolar Catalana.

Antoni Sans, Director de l'ICE de la Universitat de Barcelona.

Josep M^a Serra, Degà de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona.

Amèlia Tey, Professora de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i co-coordinadora del Màster de Psicopedagogia de la UB.

Antoni Verger, Investigador "Ramón y Cajal" a Globalització, Educació i Polítiques Socials (GEPS) del Departament de Sociologia de la UAB.

Adrián Zancajo, Economista i investigador del grup de recerca Globalització, Educació i Polítiques Socials (GEPS) de la UAB.

Organització

Valtencir Mendes, Coordinador de Projectes Internacionals, Fundació Jaume Bofill.

Francesc Masdeu, Becari OCDE 2013-2014.

Gemma Teixidó, Becària Projectes Internacionals, Fundació Jaume Bofill.

Enric Prats Gil és doctor en Pedagogia, professor de Pedagogia Internacional, a la Universitat de Barcelona (UB), cap de la Secció d'Educació i Comunitat de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UB i secretari del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres, impulsat pel Consell Interuniversitari de Catalunya. Prats també és membre del Grup de Recerca d'Educació Moral, de la UB, col·labora amb el programa d'Educació en Valors de la Universitat de Barcelona i dirigeix el Màster d'Educació, Globalització i Transformació Social de la UB, juntament amb la Federació Catalana d'ONG's i la Fundació UB Solidaritat. També és editor de la revista *Temps d'Educació*, president de la Comissió del Codi Ètic del Consell d'Associacions de Barcelona, Membre de la Comissió del Codi Ètic de la Federació Catalana d'ONG's i membre de la Mesa per la Diversitat en l'Audiovisual del Consell de l'Audiovisual de Catalunya. El seu àmbit prioritari de recerca són les polítiques comparades en educació.

Amèlia Tey Teijón és doctora en Pedagogia i llicenciada en Psicologia, i professora de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Actualment docent de les assignatures de Psicologia en educació; Teories de l'aprenentatge i Ètica, valors i educació social en els Graus de Pedagogia i Educació Social. A més és coordinadora del Pla d'Acció Tutorial del Màster en Psicopedagogia, en què també és professora de l'assignatura d'Orientació i Tutoria. És responsable del Programa d'Educació en Valors de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i ha dirigit el programa "Barcelona, Aula de ciutadania" juntament amb els professors Miquel Martínez i Enric Prats. Les seves línies d'investigació actualment se centren en la formació de professorat, la construcció de ciutadania, la conciliació familiar, i els sentiments morals.

Ana Marín Blanco és pedagoga, llicenciada en Economia i col·laboradora tècnica del Programa de Millora i Innovació de la Formació de Mestres. Ha participat en estudis de caràcter socioeconòmic i actualment és docent de l'assignatura de Pedagogia Internacional i tutora de pràctiques del grau d'Educació Social. L'anàlisi dels sistemes educatius internacionals és la seva principal línia d'estudi.