



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Pedagogia Aplicada

Doctorat en EDUCACIÓ

Tesis Doctoral

**PROCESSOS D'ASSESSORAMENT EN CENTRE
FOCALITZATS EN L'APRENENTATGE DE
L'ALUMNAT**

Neus RAMÍREZ NIETO

Director de Tesis: Dr. José Tejada Fernández

Bellaterra (Barcelona), 2017

Dedicatòria

A l'Abel, l'Oriol, la Maria i la Júlia
Per les hores robades.

Agraïments

El camí a recórrer per arribar a tenir a les mans aquest informe no ha estat en solitari i per això no vull deixar d'agrair el seu suport a les persones que l'han fet possible. Ha estat un camí ple d'aprenentatges, gaudit, profitós però sobretot molt intens.

En primer lloc vull agrair la seva dedicació, il·lusió i optimisme per aquest projecte al Dr. José Tejada Fernández, ja que des del primer dia que vaig entrar al seu despatx amb molts dubtes i inseguretats ell va confiar en la nostra recerca, sense ell mai hagués arribat a escriure aquests agraïments.

Gràcies als 258 mestres i professors i als 46 assessors i assessores en Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social que voluntàriament van contestar el qüestionari utilitzat a la primera part de la investigació. Però vull fer una menció especial a favor dels directors i directores dels centres educatius que van rebre per correu electrònic la demanda de participació i van decidir implicar-se fent arribar el qüestionari a tots els docents del seu claustre, **infinitament agraïda**. Necessitem directors i directores que apostin per la investigació educativa a favor de la professionalització de la nostra tasca.

Gràcies als 10 professionals que van accedir a ser entrevistats; experts en assessorament, directors, inspectora d'Ensenyament, experts de l'àmbit Universitari o pràctics.

Gràcies a la Montse Vila i la Maria del Mar Rovira per ajudar-me quan el temps s'escurçava.

Gràcies al meu pare, l'Antonio, per apostar per la meva formació quan a nivell familiar no era tradició anar a la Universitat. M'has ensenyat i demostrat que la formació acadèmica i professional és la millor herència que un pare pot regalar a la seva filla.

A l'Abel, l'Oriol, la Maria i la Júlia, a vosaltres no us dic només **gràcies** perquè vosaltres sou part de tot això.

I finalment i d'una manera molt especial, ho vull agrair als alumnes de tots els centres educatius, que són els veritables protagonistes d'aquesta recerca, perquè tot el que està registrat aquí només vol ser una petita aportació per conèixer amb més detall com podem acompanyar-vos en el vostre procés d'aprenentatge.

A tots ells que m'han donat suport i a d'altres que no surten aquí, **gràcies** i espero sincerament que gaudiu amb el resultat que hem aconseguit plegats.

Resum

L'objectiu del treball d'investigació que presentem a continuació és proposar línies d'actuació per la millora dels processos d'assessorament en centre focalitzats en l'aprenentatge de l'alumnat.

El document està organitzat en tres parts. A la Primera part presentarem el *Marc teòric i contextual de referència* que donarà lloc a l'estudi empíric posterior.

A la Segona part presentem el *Marc empíric* utilitzat al llarg de la investigació, que inclou el desenvolupament de la investigació, el plantejament i la metodologia utilitzada.

Finalitzarem amb el *Marc conclusiu* dels fonaments teòrics i dels resultats de l'estudi de camp. A continuació trobarem una proposta de línies d'actuació per la millora dels processos d'assessorament en centre focalitzats en l'aprenentatge de l'alumnat.

Compartim la idea que hem de centrar els processos d'assessorament en centre a tres nivells d'actuació: les pràctiques diàries que es donen a les aules, l'increment de les habilitats i coneixement dels docents i finalment l'increment del lideratge per l'aprenentatge en l'organització del centre. Les nostres propostes de millora estaran focalitzades en aquestes tres vies, ja que són diversos els autors que ho defensen (Elmore (2010), Ainscow (2008), Wiggins i Mc Thige (2005), Navio (2005), Tejada (2007), Alsina, Esteve i Mielef, (2010), Iranzo (2012) et al. Esperem aportar pistes de com fer-ho.

Resumen

El objetivo del trabajo de investigación que presentamos a continuación es proponer líneas de actuación para la mejora de los procesos de asesoramiento en centro focalizados en el aprendizaje del alumnado.

El documento está organizado en tres partes. En la Primera parte presentaremos el Marco teórico y contextual de referencia que dará lugar al estudio empírico posterior.

En la Segunda parte presentaremos el Marco empírico utilizado a lo largo de la investigación, que incluye el desarrollo de la investigación, el planteamiento y la metodología utilizada.

Finalizaremos con el Marco conclusivo de los fundamentos teóricos y de los resultados del estudio de campo. A continuación encontraremos una propuesta de líneas de actuación para la mejora de los procesos de asesoramiento en centro focalizados en el aprendizaje del alumnado.

Compartimos la idea que hemos de centrar los procesos de asesoramiento en centro a tres niveles de actuación: las prácticas diarias que se dan en las aulas, el incremento de las habilidades y conocimientos de los docentes y finalmente el incremento del liderazgo para el aprendizaje en la organización del centro.

Nuestras propuestas de mejora estarán focalizadas en estas tres vías, dado que son diversos los autores que así lo defienden (Elmore (2010), Ainscow (2008), Wiggins y Mc Thige (2005), Navio (2005), Tejada (2007), Alsina, Esteve y Mielef, (2010), Iranzo (2012) et al. Esperamos aportar pistas de cómo hacerlo.

Abstract

The research that presented below aims to propose lines of action for improving the processes in counselling centres focus on student learning. We believe that a contribution to improving education through closing the gap between the counselling centres in schools and student learning.

The document is organized in three parts. The first part contains the theoretical framework that will result in further empirical study.

The Second part presents the empirical framework used throughout the investigation, including research development, the approach and the methodology used.

Thirdly, there is the conclusion. We present the most relevant conclusions derived from the results of the field study and propose 3 lines of action to improve counselling processes and professional development of the people involved.

We share the idea that we should focus on three different strategies approaches to improve student learning: Daily practices in the classroom, improving the teachers' skill and knowledge and finally to increase the effectiveness of the leadership with relation to the students learning.

Our proposal focuses on improvement in these three ways, as there are several authors who advocate (Elmore (2010) Ainscow (2008), Wiggins and Mc Thige (2005) Navio (2005), Tejada (2007), Alsina, Esteve and Mielef (2010) Iranzo (2012) et al. that the most important way is to focus in the student learning.

INDEX GENERAL

INDEX DE FIGURES	11
INDEX DE QUADRES	12
INDEX DE GRAFICS	13
INDEX DE TAULES	18
1 INTRODUCCIÓ GENERAL	21
1.1 Justificació i definició del problema	21
1.2 Objectiu general de la investigació	23
1.3 Presentació.....	24
Primera part.- MARC TEÒRIC I CONTEXTUAL DE REFERÈNCIA	27
2 L'ASSESSORAMENT ESCOLAR	29
2.1 Introducció.....	29
2.2 Conceptualització d'assessorament escolar.....	29
2.2.1 Definicions d'assessorament escolar	31
2.2.2 Concepcions i perspectives d'assessorament.....	35
2.3 Models generals d'assessorament	45
2.3.1 Els models en funció del saber de l'assessor	47
2.3.2 Els models de formació segons el Departament d'Ensenyament	52
2.3.3 Els models i el paper dels assessors en funció de la seva ubicació.....	55
2.4 L'assessorament en centre.....	62
2.4.1 Importància del context	62
2.4.2 Conceptualització d'assessorament en centre.....	69
3 L'ASSESSORAMENT EN CENTRE FOCALITZAT EN L'APRENENTATGE DE L'ALUMNAT	79
3.1 Aprenentatge de l'alumne i augment eficàcia intervenció docent	79
3.2 Lideratge per l'aprenentatge.....	94
3.2.1 Característiques d'una escola centrada en l'aprenentatge	95
3.2.2 El lideratge de l'organització: estructures i responsabilitats.....	96
3.2.3 Lideratge educatiu: organització curricular	97
3.2.4 L'ensenyament: expectatives i avaluacions.....	98
3.2.5 Com s'estimula el creixement professional dins d'una organització per estimular l'aprenentatge	100
3.2.6 Exemples de pràctiques centrades en l'aprenentatge de l'alumne.....	101
3.2.7 Una estratègia no valorativa	112
Segona part.- MARC EMPIRIC	115
4 PLANTEJAMENT I METODOLOGIA DE L'ESTUDI	117
4.1 Introducció.....	117
4.2 Disseny de l'estudi	118
4.3 Metodologia de l'estudi.....	118
4.4 Població-mostra de l'estudi	121
4.5 Dispositiu per la recollida d'informació.....	122
4.5.1 Metacategories i categories implicades	122
4.5.2 Fitxa d'anàlisi de processos assessors	123

4.5.3	Entrevistes semiestructurades	124
4.5.4	Grup de discussió.....	125
4.5.5	El qüestionari	127
4.6	Implicats i procediment de recollida d'informació del qüestionari.....	131
4.7	Desenvolupament de l'estudi de camp	132
5	RESULTATS A PARTIR DELS QÜESTIONARIS – PERSPECTIVA QUANTITATIVA	133
5.1	Introducció.....	133
5.2	Qüestionari docents	134
5.2.1	Caracterització de la mostra.....	134
5.2.2	Caracterització de l'assessorament	141
5.2.3	Estadística inferencial	152
5.2.4	Síntesi Resultats inferencials dels docents.....	207
5.3	Qüestionaris d'assessors.....	208
5.3.1	Caracterització de la mostra.....	208
5.3.2	Caracterització de l'assessorament	213
5.3.3	Estadística inferencial assessors	224
5.3.4	Síntesi inferencial	234
5.4	Comparativa dels dos grups de qüestionaris	235
5.4.1	Dades de identificació personal i professional	235
5.4.2	Caracterització de l'assessorament	238
6	RESULTATS PERSPECTIVA QUALITATIVA	251
6.1	El procés de categorització i anàlisi de dades qualitatives	251
6.1.1	Nivell 1. Segmentació i identificació d'unitats de significat i agrupació en categories descriptives.	252
6.1.2	Nivell 2. Construcció d'un sistema de nuclis temàtics emergents o metacategories 253	
6.1.3	Nivell 3. Identificació de dominis qualitatius (anàlisi seqüencial i transversal de les metacategories).....	253
6.2	Informe Interpretatiu qualitatiu	255
6.2.1	Metacategoria 1. Origen i característiques de l'assessorament	255
6.2.2	Metacategoria 2. La funció assessora	260
6.2.3	Metacategoria 3. Criteris metodològics i fases del procés d'assessorament.....	269
6.2.4	Metacategoria 4. Condicions per promoure un assessorament que millori els aprenentatges dels estudiants	283
	Tercera part.- MARC CONCLUSIU.....	291
7	CONCLUSIONS.....	293
7.1	Conclusions generals derivades dels fonaments teòrics	293
7.2	Conclusions generals derivades dels resultats de l'estudi de camp.....	300
7.2.1	Conclusions derivades de l'estudi quantitatiu	300
7.2.2	Conclusions derivades de l'anàlisi de l'estudi qualitatiu	304
8	PROPOSTA DE LÍNIES DE MILLORA DELS PROCESSOS D'ASSESSORAMENT EN CENTRE	307
8.1.1	Actuacions de millora a nivell d'aula	310
8.1.2	Actuacions de millora a nivell d'intervenció docent	310
8.1.3	Actuacions de millora a nivell de lideratge i cultura de centre.....	311
9	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	313

INDEX DE FIGURES

Figura 1. Entorns innovadors d'aprenentatge.....	95
Figura 2. Procés per desenvolupar una discussió col·laborativa per mirar les tasques dels alumnes	104
Figura 3. Seqüència de la recerca.....	118
Figura 4. Conceptualització de l'assessorament ad hoc.....	294
Figura 5. Entorns innovadors d'aprenentatge.....	¡Error! Marcador no definido.

INDEX DE QUADRES

Quadre 1. Models d'assessorament. Adaptat de Pinya (2012) i Barrios (2007) i traduït d'Imbernón (2007b)	52
Quadre 2. Tipologia assessor. Adaptat de Pinya (2012) i Barrios (2007) i traduït d'Imbernón (2007b)	60
Quadre 3. Diferents tipologies de centre en funció del seu estil de col·laboració (Hargreaves, 1996).....	63
Quadre 4. Tipologia de centre segons la seva capacitat de desenvolupament (Hopkins, 1996).....	64
Quadre 5. Estructura del protocol d'harmonització.....	106
Quadre 6. Passos de la conferència desenvolupats per Steve Seidel i els col·legues del projecte zero.....	109
Quadre 7. Metacategories, categories i instruments implicats.....	123
Quadre 8. Graella relació dels instruments amb els subjectes d'estudi	123
Quadre 9. Experts implicats	125
Quadre 10. Blocs del debat del grup de discussió.....	127
Quadre 11. Experts implicats en la validació del qüestionari	128
Quadre 12. Estructura final del qüestionari	130
Quadre 13. Síntesi Resultats inferencials dels docents.....	207
Quadre 14. Síntesi inferencial assessors	234

INDEX DE GRAFICS

Gràfic 1. Distribució per comarques.....	134
Gràfic 2. Distribució per comarques al ST de Girona	134
Gràfic 3. Distribució per comarques al ST de Catalunya Central.....	135
Gràfic 4. Titularitat dels centres	135
Gràfic 5. Nivells educatius dels centres	136
Gràfic 6. Nombre de línies dels centres	136
Gràfic 7. Grups d'edats dels participants	136
Gràfic 8. Sexe dels participants	137
Gràfic 9. Anys d'experiència docent	137
Gràfic 10. Distribució titulats en Magisteri	138
Gràfic 11. Distribució per titulacions Professors.....	138
Gràfic 12. Tipus d'estudi de postgrau	139
Gràfic 13. Distribució de la docència a grups	139
Gràfic 14. Distribució segons càrrecs al centre.....	140
Gràfic 15. Modalitats de formació	140
Gràfic 16. Perfil de valoració dels objectius de l'assessorament en centres.....	141
Gràfic 17. Perfil de valoració de les fases de l'assessorament a centres	142
Gràfic 18. Perfil de valoració de les estratègies metodològiques de l'assessorament	143
Gràfic 19. Valoració sobre la temporalització	144
Gràfic 20. Duració desitjable del procés d'assessorament.....	144
Gràfic 21. Periodicitat desitjable de les sessions d'assessorament.....	144
Gràfic 22. Duració desitjable de les sessions d'assessorament	145
Gràfic 23. Perfil de valoració dels recursos durant l'assessorament	145
Gràfic 24. Perfil de valoració del paper de l'assessor	146
Gràfic 25. Perfil de valoració de les accions de l'equip directius	147
Gràfic 26. Perfil de valoració de les accions dels docents durant l'assessorament	148
Gràfic 27. Perfil de valoració dels objectes d'avaluació de l'assessorament.....	149
Gràfic 28. Perfil de valoració de la temporalització de l'avaluació de l'assessorament	150
Gràfic 29. Perfil de valoració dels instruments d'avaluació de l'assessorament..	150
Gràfic 30. Perfil de valoració dels avaluadors de l'assessorament	151
Gràfic 31. Perfil de valoració global	151

Gràfic 32. Objectius assessorament en funció del gènere	153
Gràfic 33. Importància de les fases en funció del gènere	154
Gràfic 34. Importància de les estratègies en funció del gènere	155
Gràfic 35. Importància de la temporalització en funció del gènere.....	156
Gràfic 36. Importància dels recursos en funció del gènere.....	157
Gràfic 37. Importància del paper de l'assessor en funció del gènere	158
Gràfic 38. Importància del paper de direcció en funció del gènere.....	158
Gràfic 39. Importància del paper del docent en funció del gènere	159
Gràfic 40. Importància de l'objecte de l'avaluació en funció del gènere	160
Gràfic 41. Importància del moment de l'avaluació en funció del gènere.....	161
Gràfic 42. Importància de l'instrument d'avaluació en funció del gènere	161
Gràfic 43. Importància de l'avaluador en funció del gènere.....	162
Gràfic 44. Importància objectius en funció grup docència.....	163
Gràfic 45. Importància de les fases en funció del grup de docència	164
Gràfic 46. Importància temporalització en funció grup de docència	164
Gràfic 47. Importància de la periodicitat en funció del grup de docència	165
Gràfic 48 . Importància recursos en funció del grup de docència	166
Gràfic 49 . Importància paper assessor en funció del grup de docència	167
Gràfic 50 . Importància paper directiu en funció grup docència.....	168
Gràfic 51 . Importància objecte avaluació en funció grup docència	168
Gràfic 52 . Importància fases en funció de si tenen postgrau.....	169
Gràfic 53. Importància paper assessor en funció de si tenen postgrau	170
Gràfic 54. Importància paper docent en funció de si tenen postgrau.....	171
Gràfic 55 . Importància objecte avaluació en funció de si tenen postgrau	172
Gràfic 56. Importància moment avaluació en funció de si tenen postgrau.....	173
Gràfic 57 . Importància instrument avaluació en funció de si tenen postgrau.....	173
Gràfic 58. Importància avaluadors en funció de si tenen postgrau	174
Gràfic 59. Importància objectiu assessorament en funció de la titularitat del centre	175
Gràfic 60. Importància fases en funció de la titularitat del centre	176
Gràfic 61 . Importància estratègies en funció de la titularitat del centre	177
Gràfic 62. Importància de la temporalització en funció de la titularitat del centre	177
Gràfic 63. Importància de la temporalització en funció que un grup de professors ho demani	178

Gràfic 64. Importància de la periodicitat de l'assessorament en funció de la titularitat	178
Gràfic 65 . Importància recursos en funció de la titularitat del centre	179
Gràfic 66 . Importància paper assessor en funció de la titularitat del centre.....	180
Gràfic 67. Importància paper docent en funció de la titularitat del centre	181
Gràfic 68. Importància objecte avaluació en funció de la titularitat del centre..	182
Gràfic 69. Importància instrument avaluació en funció de la titularitat del centre	183
Gràfic 70. Importància avaluador en funció de la titularitat del centre	183
Gràfic 71. Importància objectius en funció del Servei Territorial	184
Gràfic 72. Importància de les fases en funció del Servei Territorial	185
Gràfic 73. Importància estratègies en funció del Servei Territorial.....	186
Gràfic 74. Importància paper assessor en funció del Servei Territorial	187
Gràfic 75. Importància objecte avaluació en funció del Servei Territorial	188
Gràfic 76. Importància objectius en funció de les línies del centre.....	189
Gràfic 77. Importància fases en funció de les línies del centre.....	190
Gràfic 78. Importància estratègies en funció de les línies del centre	191
Gràfic 79. Importància de la temporalització en funció de les línies del centre ...	191
Gràfic 80. Importància de la duració de l'assessorament en funció de les línies del centre	192
Gràfic 81. Importància paper assessor en funció de les línies del centre	193
Gràfic 82. Importància paper de l'equip directiu en funció línies del centre	194
Gràfic 83. Importància paper docent en funció de les línies del centre.....	195
Gràfic 84. Importància objectius en funció dels càrrecs.....	196
Gràfic 85. Importància estratègies en funció dels càrrecs	197
Gràfic 86. Importància de la temporalització en funció del càrrec	198
Gràfic 87. Importància del recurs en funció del càrrec	199
Gràfic 88. Importància de l'assessor en funció càrrec	201
Gràfic 89. Importància de l'equip directiu en funció càrrec	202
Gràfic 90. Importància de l'assessor en funció càrrec	204
Gràfic 91. Importància moment avaluació en funció dels càrrecs.....	205
Gràfic 92. Importància dels instrument d'avaluació en funció càrrec.....	205
Gràfic 93. Importància de l'avaluador en funció càrrec	206
Gràfic 94 . Distribució geogràfica	208
Gràfic 95. Distribució per comarques.....	208
Gràfic 96. Grups d'edats dels participants	209

Gràfic 97. Gènere dels participants	209
Gràfic 98 . Distribució titulats en Magisteri	210
Gràfic 99. Distribució en àrees dels Professors.....	210
Gràfic 100. Possessió postgrau o doctorat	210
Gràfic 101. Anys d'experiència docent	211
Gràfic 102. Anys d'experiència com a assessor/a	211
Gràfic 103. Modalitat de formació.....	212
Gràfic 104. Tercera modalitat de formació escollida	212
Gràfic 105. Perfil de valoració dels objectius de l'assessorament a centres.....	213
Gràfic 106 . Perfil de valoració de les fases de l'assessorament a centres	214
Gràfic 107 . Perfil de valoració de les estratègies de l'assessorament a centres ...	215
Gràfic 108. Temporalització per realitzar l'assessorament al centre	216
Gràfic 109. Temporalització duració desitjable del procés	216
Gràfic 110. Temporalització durada desitjable de les sessions	217
Gràfic 111. Temporalització periodicitat de les sessions.....	217
Gràfic 112. Millora horari per realitzar les sessions	217
Gràfic 113 . Perfil de valoració dels recursos durant l'assessorament.....	218
Gràfic 114 . Perfil de valoració del paper de l'assessor	219
Gràfic 115 . Perfil de valoració de les accions de l'equip directiu.....	220
Gràfic 116. Perfil de valoració de les accions dels docents durant l'assessorament	221
Gràfic 117. Perfil de valoració dels objectes d'avaluació de l'assessorament.....	221
Gràfic 118. Perfil de valoració de la temporalització de l'avaluació de l'assessorament	222
Gràfic 119. Instruments d'avaluació	222
Gràfic 120. Perfil de valoració dels avaluadors de l'assessorament	223
Gràfic 121. En funció del gènere	224
Gràfic 122. Importància de les fases en funció del sexe	225
Gràfic 123. Importància de les estratègies segons el gènere	226
Gràfic 124. Importància dels recursos segons el gènere	227
Gràfic 125. Importància del paper de l'assessor extern segons el gènere	228
Gràfic 126. Importància del paper de l'equip directiu segons el gènere	229
Gràfic 127. Importància del paper de l'equip docent segons el gènere.....	230
Gràfic 128. Importància dels objectius en funció de la possessió de postgrau	231
Gràfic 129. Importància de les fases en funció de la possessió de postgrau.....	232
Gràfic 130. Importància dels recursos en funció de la possessió de postgrau	233

Gràfic 131. Comparativa segons franges d'edat.....	235
Gràfic 132. Comparativa segons gènere	236
Gràfic 133. Comparativa segons titulacions.....	236
Gràfic 134. Comparativa segons àrea d'estudis	237
Gràfic 135. Comparativa segons possessió de postgrau	237
Gràfic 136. Comparativa segons possessió del doctorat	237
Gràfic 137. Comparativa segons experiència docent	238
Gràfic 138. Comparativa importància objectius	239
Gràfic 139. Comparativa importància de les fases.....	241
Gràfic 140. Comparativa importància de les estratègies segons el gènere.....	242
Gràfic 141. Segons demanda grup de professors.....	242
Gràfic 142. Segons durada del procés assessor	243
Gràfic 143. Segons periodicitat de les sessions.....	243
Gràfic 144. Segons la durada de les sessions	243
Gràfic 145. Comparativa segons importància del recursos.....	245
Gràfic 146. Comparativa segons el paper de l'assessor	246
Gràfic 147. Comparativa segons el paper de l'equip directiu	247
Gràfic 148. Comparativa segons el paper dels docents.....	248
Gràfic 149. Comparativa segons el moment de l'avaluació.....	249

INDEX DE TAULES

Taula 1. Subjectes de l'estudi	121
Taula 2. Resum decisió de la validació del qüestionari.....	130
Taula 3. Valoració dels objectius assessorament pels docents.....	141
Taula 4. Valoració de les fases assessorament pels docents.....	142
Taula 5. Valoració de les estratègies assessorament pels docents	143
Taula 6. Valoració dels recursos assessorament pels docents	145
Taula 7. Valoració del paper de l'assessor pels docents.....	146
Taula 8. Valoració del paper de l'equip directiu pels docents	147
Taula 9. Valoració del paper de l'equip docent	148
Taula 10. Valoració de l'objecte de valoració pels docents	149
Taula 11. Valoració del moment de l'avaluació pels docents	149
Taula 12. Valoració dels instruments d'avaluació pels docents	150
Taula 13. Valoració dels avaluadors pels docents	150
Taula 14. Relació entre variables estadística inferencial	152
Taula 15. Valoració dels objectius d'un assessorament en funció del gènere.....	153
Taula 17. Valoració de les estratègies d'un assessorament en funció del gènere..	155
Taula 18. Valoració dels recursos d'un assessorament en funció del gènere.....	156
Taula 19. Valoració paper assessor extern en funció del gènere.....	157
Taula 20. Valoració de l'equip directiu en funció del gènere	158
Taula 21. Valoració del paper del docent en funció del gènere.....	159
Taula 22. Valoració de l'objecte d'avaluació en funció del gènere	160
Taula 23. Valoració del moment de l'avaluació en funció del gènere.....	160
Taula 24. Valoració dels instruments d'avaluació en funció del gènere	161
Taula 25. Valoració dels avaluadors en funció del gènere.....	162
Taula 26. Valoració objectius en funció grups docència.....	162
Taula 27. Valoració fases en funció grups docència.....	163
Taula 28. Valoració recursos en funció grups docència.....	165
Taula 29. Valoració paper assessor en funció grups docència	166
Taula 30. Valoració paper equip directiu en funció grups docència	167
Taula 31. Valoració objecte avaluació en funció grups docència.....	168
Taula 32. Valoració fases en funció de la possessió d'un postgrau	169
Taula 33. Valoració paper assessor en funció de la possessió d'un postgrau	170

Taula 34. Valoració paper docent en funció de la possessió d'un postgrau	171
Taula 35. Valoració objecte d'avaluació en funció de la possessió d'un postgrau	172
Taula 36. Valoració moment d'avaluació en funció de la possessió d'un postgrau	172
Taula 37. Valoració instruments d'avaluació en funció de la possessió d'un postgrau	173
Taula 38. Valoració avaluadors en funció de la possessió d'un postgrau	174
Taula 39. Valoració Objectius en funció de la titularitat del centre	174
Taula 40. Valoració fases en funció de la titularitat del centre	175
Taula 41. Valoració estratègies en funció de la titularitat del centre	176
Taula 42. Valoració recursos en funció de la titularitat del centre	179
Taula 43. Valoració Paper assessor en funció de la titularitat del centre	180
Taula 44. Valoració paper docent en funció de la titularitat del centre	180
Taula 45. Valoració Objectius en funció de la titularitat del centre	181
Taula 46. Valoració instruments d'avaluació en funció de la titularitat del centre	182
Taula 47. Valoració avaluadors en funció de la titularitat del centre	183
Taula 48. Valoració Objectius en funció dels Serveis Territorials.....	184
Taula 49. Valoració fases en funció dels Serveis Territorials.....	185
Taula 50. Valoració Estratègies en funció dels Serveis Territorials	186
Taula 51. Valoració Paper assessor en funció dels Serveis Territorials	187
Taula 52. Valoració Objecte avaluació en funció dels Serveis Territorials	188
Taula 53. Valoració Objectius en funció de les línies de centre	189
Taula 54. Valoració fases en funció de les línies de centre.....	190
Taula 55. Valoració estratègies en funció de les línies de centre.....	191
Taula 56. Valoració paper assessor en funció de les línies de centre	192
Taula 57. Valoració paper equip directiu en funció de les línies de centre	193
Taula 58. Valoració paper docent en funció de les línies de centre.....	194
Taula 59. Valoració Objectius en funció dels càrrecs	195
Taula 60. Valoració estratègies en funció dels càrrecs.....	197
Taula 61. Valoració recursos en funció dels càrrecs	198
Taula 62. Valoració paper assessor en funció dels càrrecs	199
Taula 63. Valoració paper equip directiu en funció dels càrrecs.....	202
Taula 64. Valoració paper docent en funció dels càrrecs	203
Taula 65. Valoració moment avaluació en funció dels càrrecs	204
Taula 66. Valoració instruments d'avaluació en funció dels càrrecs.....	205

Taula 67. Valoració avaluadors en funció dels càrrecs.....	206
Taula 69. Valoració objectius d'un assessorament segons els assessors.....	213
Taula 70. Valoració fases d'un assessorament segons els assessors.....	214
Taula 71. Valoració estratègies d'un assessorament segons els assessors.....	215
Taula 72. Valoració dels recursos per part dels assessors.....	217
Taula 73. Valoració paper assessor per part dels propis assessors.....	219
Taula 74. Valoració paper equip directiu per part dels assessors.....	219
Taula 75. Valoració paper docents per part dels assessors.....	220
Taula 76. Valoració objecte d'avaluació per part dels assessors.....	221
Taula 77. Valoració moment avaluació per part dels assessors.....	222
Taula 78. Valoració Instruments avaluació per part dels assessors.....	222
Taula 79. Valoració avaluadors per part dels assessors.....	223
Taula 80. Valoració Objectius en funció del gènere.....	224
Taula 81. Valoració fases en funció del gènere.....	225
Taula 82. Valoració estratègies en funció del gènere.....	226
Taula 83. Valoració recursos en funció del gènere.....	227
Taula 84. Valoració paper assessor en funció del gènere.....	228
Taula 85. Valoració paper equip directiu en funció del gènere.....	229
Taula 86. Valoració paper equip docent en funció del gènere.....	229
Taula 87. Valoració Objectius en funció de la possessió de postgrau o no.....	231
Taula 88. Valoració fases en funció de la possessió de postgrau o no.....	231
Taula 89. Valoració recursos en funció de la possessió de postgrau o no.....	232
Taula 90. Valoració Objectius comparació docents i assessors.....	238
Taula 91. Valoració fases comparació docents i assessors.....	240
Taula 92. Valoració estratègies comparació docents i assessors.....	241
Taula 93. Valoració recursos comparació docents i assessors.....	244
Taula 94. Valoració paper assessor comparació docents i assessors.....	245
Taula 95. Valoració paper equip directiu comparació docents i assessors.....	247
Taula 96. Valoració paper del docent comparació docents i assessors.....	248
Taula 97. Valoració moment d'avaluació comparació docents i assessors.....	249
Taula 98. Codificació de les fonts d'informació.....	251
Taula 99. Categories (Nivell 1).....	252
Taula 100. Categories (Nivell 2).....	253
Taula 101. Categories (Nivell 3).....	254

1 INTRODUCCIÓ GENERAL

1.1 Justificació i definició del problema

El motiu pel qual hem iniciat aquest treball de recerca centrat en els processos d'assessorament en centre ha estat tant per motius professionals com per altres interessos més científics relacionats amb la professió docent.

Els motius professionals comencen el curs escolar 2008 – 2009 al incorporar-me als Serveis Educatius d'Osona com assessora en Llengua, Interculturalitat i Cohesió social del Departament d'Ensenyament, a partir d'ara, ALIC, és en aquell moment que veig la necessitat personal i professional d'especialitzar-me en processos d'assessorament escolar amb l'objectiu de capacitar-me professionalment, donat que tenia la percepció que entre els docents als quals assessorava i jo mateixa només ens separava una entrevista de feina i poca cosa més.

També observo que en alguns casos, un cop finalitzat el procés assessor en un centre, és difícil que els participants¹ posin en pràctica a l'aula el contingut de les sessions d'assessorament i, per tant, es produeixin les transformacions necessàries per focalitzar els processos d'ensenyament i aprenentatge que es donen a l'aula en l'aprenentatge de l'alumnat.

A més a més, tots sabem la dificultat, la dedicació d'hores i el cost econòmic que s'inverteix en realitzar un procés de formació, per tant, aquest esforç creiem que hauria de tenir un resultat avaluable i mesurable que justifiqui l'acreditació de les hores de formació. Creiem que hauríem de poder garantir que el procés sigui d'autèntica reflexió i preparació de la feina amb la finalitat de garantir l'aprenentatge del màxim nombre d'estudiants, augmentar l'eficàcia de la intervenció docent i identificar el tipus de lideratge escolar que facilitarà sostenir en el temps aquests objectius.

Pel que fa als interessos de caire més científic, cada dia es fa més evident que el nostre entorn viu constantment moments de transformació i accepta noves perspectives i nous enfocaments per a encarar-los. L'educació no n'és cap excepció, tal com argumenta l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE, 2014)², avisant de la importància de l'adequació a les diferents etapes de transformació que va vivint el món.

Actualment convivim en un context complex on cada vegada més, cobren importància els informes internacionals i autonòmics, i les noves metodologies d'avaluació tant internes com externes amb l'únic objectiu de millorar els resultats acadèmics, resultats acadèmics que no són del tot bons pel nostre context i que poden donar peu a catalogacions injustes i innecessàries. Per tant, tenint en compte aquestes crides d'atenció, sembla oportú repensar què fem i cap a on anem també en el camp de l'assessoria.

A causa d'aquesta nova realitat que ens toca viure, s'exigeix que les perspectives i les metodologies adoptades pels docents s'adaptin a aquesta nova societat. Els docents ja no tracten de només ser uns transmissors directes de coneixements, sinó que tracten de ser

¹ En la redacció d'aquesta tesi fem servir el masculí amb un significat genèric. De manera que quan redactem “els participants” volem dir “els i les participants”, quan redactem “els alumnes” volem dir “els alumnes i les alumnes”, etc. Aquest criteri es basa en raó d'economia expressiva i també en la tradició de les llengües romàniques, en què el masculí és el gènere *no marcat*, és a dir, que quan convé inclou una col·lectivitat, independentment del sexe dels individus.

² OCDE (2014). *Programa de la educació. Indicadores de la OCDE*, En <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep-.pdf?documentId=0901e72b81a722ac>

uns acompanyants dels alumnes en el seu procés d'aprenentatge. Al igual que els professionals que treballem assessorant docents dels centres, ja no hauríem de voler transmetre el nostre coneixement sinó col·laborar en un procés de construcció de coneixement conjunt.

Els professionals docents som conscients que vam ser educats amb les metodologies que es coneixien al segle XX, però que ara estem educant ciutadans del segle XXI i necessitem practicar amb noves metodologies. Com a prova d'això estem vivint moments de transformació amb Programes com Escola Nova 21 de Fundació Bofill i el Centre Unesco o moltes d'altres iniciatives que neixen de la necessitat real de transformació educativa.

Vivim moments de canvi social i educatiu, propis de les societats modernes en continu desenvolupament, i és per aquest motiu que considerem que la formació permanent del professorat i especialment la modalitat d'assessorament en centre és un dels elements bàsics per adaptar-se als canvis educatius derivats dels canvis socials. És en aquesta línia d'investigació que necessitem conèixer quin procés assessor pot facilitar l'aprenentatge del màxim alumnat i per transformar el seu model educatiu cap a un model que respongui millor a les necessitats educatives actuals.

També en aquesta línia, la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació de Catalunya (LEC) i el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, fan una opció decidida perquè sigui en l'àmbit del centre educatiu on se situï l'eix central de la presa de decisions. És per això que el Departament d'Ensenyament ha orientat cada cop més les seves actuacions formatives cap a la modalitat d'assessorament en centre, amb l'objectiu que els centres i el seu professorat no només es formin sinó que vagin esdevenint organitzacions que aprenen.

Diversos estudis evidencien que un dels factors que afavoreixen la innovació educativa i per tant, les transformacions educatives, tenen relació amb les metodologies utilitzades pels docents a les aules, metodologies que es poden anar innovant a través de la formació permanent del professorat, però aquesta formació defensem que ha de partir d'una demanda real del centre i d'un procés assessor que tingui en compte els aspectes necessaris per aconseguir augmentar l'eficàcia de la intervenció docent en l'aprenentatge de l'alumnat i amb un lideratge centrat en l'aprenentatge dels alumnes i no en l'ensenyament per part dels docents.

Imbernón (2007, 2014) i Imbernón i Bonafé (2008) afirmen que tot projecte innovador porta implícitament una actitud de cerca i curiositat per part del professorat, i això fa que crear aquesta identitat influeixi en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Martín i Cerví (2006) i Bonals i Sánchez – Cano (2008) ens destaquen la idea de poder innovar en les perspectives docents en una construcció conjunta a través dels docents i de la subjectivitat formadora. El plantejament conjunt des de les diverses parts afavorirà el procés de transformació. Feixa et al. (2013) reconeix la formació docent com a eina necessària per al desenvolupament professional del professorat i com a element fonamental per a la millora de la qualitat docent. Aquests autors es centren en la capacitació del professor com a docent amb la finalitat d'impactar amb eficàcia en l'aprenentatge de l'estudiant. Esteve, Mielef i Alsina (2010) ens mostren també la importància de l'assessorament reflexiu per a dur a terme un procés de transformació: els docents i la figura assessora repensen constantment les seves pràctiques.

Recordem i puntualitzem que la temàtica de l'assessorament en centre ha estat estudiada des de diferents àmbits, que ajuden a trobar la resposta a les qüestions plantejades (Alsina, Esteve i Mielef, 2010; De Martín, 2003; Elmore, 2010; Hopkins, 2008; Imbernón, 1993,

1998, 2002, 2007; Iranzo, 2012; Monzón, 2008; Nieto, 1993; Pinya, 2012; Romero, 2006; Sánchez, 2009; Vives, 2014; et al.).

Alguns d'aquests estudis conclouen que les noves tendències formatives s'encaminen a un tipus de formació centrada en la pràctica, adaptada a cada context, segons les necessitats de cada centre educatiu i del seu personal docent, orientada al desenvolupament del treball en equip i la reflexió del professorat entorn a les activitats que realitzen a l'aula. Aquests trets queden englobats sota els conceptes de Formació en centre o Assessorament en centre, entre d'altres denominacions. Compartim les noves tendències de formació permanent, perquè aquestes poden ser una ajuda en la solució de les dificultats que es generen en la pràctica docent i també perquè poden cooperar a produir les transformacions necessàries. Ja que per aconseguir "bones escoles" suposa tenir en compte tres dimensions bàsiques (Hopkins, 2008): a) Centrar-se en el currículum i la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge dins de l'aula i que es tradueixin en la millora dels resultats acadèmics i d'aprenentatge dels alumnes; b) Atendre a les característiques del professor com a persona, adult i professional subjecte a un procés de reflexió i de desenvolupament professional i; c) Tenir com a focus d'atenció el centre en el seu conjunt.

Explorant les necessitat podem anar aprofundint en els objectius de la tesis. Aquest diàleg de recerca va reflectint els objectius i mostra la manera d'investigar. Una manera que no parteix només d'una teoria concreta, sinó de l'entesa d'una pràctica al centre i una teoria tenint molt en compte les percepcions que tenen del tema els pràctics que treballen cada dia a l'aula amb els alumnes i els professionals que assessoren aquests docents per tal d'augmentar la seva eficàcia docent tenint com objectiu final, la millora dels resultats acadèmics dels alumnes.

1.2 Objectiu general de la investigació

La línia d'investigació que seguirem és la de conèixer metodologies, tasques i funcions de diferents models, modalitats i metodologies d'assessorament escolar per finalitzar proposant línies d'actuació per la millora dels processos d'assessorament en centre i el desenvolupament professional dels actors que intervenen, ja que estem convençuts que una contribució a la millora educativa és reduir la distància entre els processos assessors i l'aprenentatge dels alumnes.

Per tant, el treball d'investigació també girarà al voltant de la relació entre la formació dels docents, la transformació educativa i la defensa que les experiències en la pràctica de l'aula són l'eix per a l'aprenentatge i per al desenvolupament personal i professional, sense oblidar que haurem de tenir present quin tipus de lideratge permet sostenir en el temps aquests objectius.

Més concretament ens plantegem els següents objectius generals i objectius específics:

- 1 Analitzar els processos i percepcions dels actors en un assessorament en centre.**
 - 1.1 Concretar les característiques dels assessoraments en centre segons els docents consultats en l'estudi.
 - 1.2 Concretar les característiques dels assessoraments en centre segons els assessors consultats en l'estudi.

1.3 Relacionar els processos d'assessorament en centre amb l'aprenentatge de l'alumnat, l'eficàcia de la intervenció docent i el lideratge per l'aprenentatge.

2 Proposar línies d'actuació per la millora dels processos d'assessorament en centre i el desenvolupament professional dels actors.

1.3 Presentació

L'estructura del document està organitzada en tres parts. A la Primera part presentarem el *Marc teòric i contextual de referència* que donarà lloc a l'estudi empíric posterior.

Teoritzar el sentit i la tasca de l'assessorament en centre amb l'objectiu de millorar els resultats acadèmics dels alumnes suposa tenir en compte un ampli camp semàntic que va des del desenvolupament dels conceptes d'assessorament escolar fins a la funció de l'assessorament en centre a la societat actual.

Som conscients de l'amplitud del tema i de la limitació que es deriva de plasmar en aquest treball l'entramat dels assessoraments escolars en una realitat canviant i complexa. Possiblement deixem algun tema aparcat i focalitzem la nostra atenció en altres, però de qualsevol manera, entenem que, aquesta investigació, obre una porta a seguir aprofundint.

El desenvolupament teòric el farem en base a dos capítols; un centrat en *l'assessorament escolar* i un segon que es centrarà en *els assessoraments en centre focalitzats en l'aprenentatge de l'alumnat*. Anem per parts.

Del recorregut històric de l'assessorament escolar ens centrarem en conèixer els models d'assessorament des de diferents perspectives i quin és el paper de l'assessor en cada una d'elles. Aprofundirem al segon capítol en el concepte l'assessorament escolar que ens ajudarà a situar-nos sota un dels models i a partir d'aquí conèixer la modalitat d'assessorament en centre.

Començarem pels conceptes d'assessorament i el seu desenvolupament al llarg dels últims anys. Analitzarem com ha evolucionat i en quines tipologies l'han classificat diferents autors. Aquests models ens serviran de referent per optar per una modalitat d'assessoria concreta.

També posarem en paral·lel els diferents models de formació del professorat amb els enfocaments metodològics de l'assessorament ja que, en aquests, s'explicita la concepció del que és l'escola i la participació del professorat i del personal encarregat de la formació, en aquest cas l'assessor.

Finalitzem el primer capítol del marc teòric amb la concreció del model d'assessorament escolar però centrat en la modalitat d'assessorament en centre.

Al tercer capítol de l'informe es recullen la conceptualització i característiques de la modalitat d'assessorament en centre centrada en l'aprenentatge de l'alumnat, en el recull d'estratègies que permeten augmentar l'eficàcia docent i el tipus de lideratge centrat en l'aprenentatge que permetrà assolir aquests objectius. Continuem avançant.

Entenem que la modalitat d'assessorament en centre està centrada en l'aprenentatge de l'alumnat quan aquest és l'objectiu principal del seu pla d'acció. Nosaltres defensem que això serà possible posant en pràctica estratègies de col·laboració entre els docents a través dels Grup Impulsors (Departament d'Ensenyament de Catalunya, 2014) o les Juntes

Pedagògiques (Elmore, 2004, 2010) i la utilització de protocols considerada com a una de les eines més efectives per transformar i enriquir la comunicació i el treball entre els membres d'un centre educatiu. Els protocols són efectius per a conduir reunions professionals enfocades cap a l'aprenentatge (McDonald et al. 2007). Tot això justificat i argumentat amb exemples pràctics basats en l'ús de protocols i Juntes Pedagògiques.

En aquest capítol també descriurem el lideratge per l'aprenentatge com a modalitat de gestió i dinamització del centre educatiu que crea condicions per fer possible un bon desenvolupament professional i un alt rendiment acadèmic de l'alumnat. Ja que defensem que la consolidació d'aquest tipus de lideratge farà possible l'èxit escolar continuat i sostenible.

A la Segona Part presentem el *Marc empíric* utilitzat al llarg de la investigació, que inclou el desenvolupament de la investigació que hem realitzat i comença al capítol quart, amb el plantejament i la metodologia de l'estudi. Presentarem primerament les dades de l'estudi, la mostra, que correspon a docents i experts en assessorament consultats a través de dos qüestionaris, a través d'entrevistes semiestructurades o analitzant els resultats d'un grup de discussió.

Al cinquè capítol continuarem amb el tractament de les dades, en aquest cas quantitatives, utilitzant el paquet estadístic SPSS (Statistical Package for Social Sciences), implicant tant les estratègies d'anàlisi descriptiu com inferencial així com l'elaboració de les primeres conclusions.

Al sisè capítol obtindrem les primeres conclusions de l'anàlisi qualitatiu, utilitzant el programa ATLAS-ti 8.0 i les primeres triangulacions amb les conclusions de les dades quantitatives recollides i les referències teòriques corresponents.

A continuació tindrem la Tercera part- el *Marc conclusiu*, on presentem les conclusions generals més rellevants derivades dels fonaments teòrics, les conclusions derivades dels resultats de l'estudi de camp i un segon apartat amb la proposta de línies per millorar els processos d'assessorament en centre i el desenvolupament professional dels actors que intervenen derivades de les conclusions extretes del treball d'investigació que aquí presentem.

Per finalitzar presentarem les *Referències bibliogràfiques* utilitzades en aquesta tesi i els annexes, que seran recollits en un CD adjunt.

**Primera part.- MARC TEÒRIC I CONTEXTUAL DE
REFERÈNCIA**

2 L'ASSESSORAMENT ESCOLAR

2.1 Introducció

L'objectiu d'aquest capítol és contextualitzar l'assessorament escolar a l'actualitat. No ens interessa tan sols recollir el màxim d'informació del concepte d'assessorament escolar i, en concret dels processos d'assessorament en centre, sinó definir els fets que ens permetin entendre on ens trobem ara. En aquest apartat fem una reflexió que ens ajuda a comprendre el discurs actual de l'assessorament escolar facilitant-nos pensar i generar alternatives de futur. Volem visualitzar el què creiem que ha estat important al llarg de les etapes en què es divideix la història d'aquest concepte.

Com ja hem dit la realitat de la societat i de l'escola és cada vegada més complexa i exigent. Això suposa que la tasca de la funció assessora en el nucli dels equips docents, en termes d'igualtat i al voltant d'estratègies col·laboratives d'analitzar i respondre a la realitat, sigui una qüestió principal, carregada de sentit. Però per arribar a entendre això és del tot necessari fer una revisió de l'evolució del concepte que ens ocupa i tenir-ne una visió global ja que creiem que tal i com afirmava Imbernón "Es fa necessari conèixer d'on venim per saber cap a on anem." (2007, p.28)

2.2 Conceptualització d'assessorament escolar

Revisant literatura relativa al tema de l'assessorament escolar ens han cridat l'atenció principalment dos fets: el primer, la falta d'una única concepció d'assessorament escolar, tal i com veurem a continuació; i el segon, un trencament unànim dels autors amb la concepció tradicional dels processos d'assessorament on un professional adopta el paper de tècnic i utilitza el seu coneixement expert per prescriure solucions.

La complexitat dels processos d'assessorament, la falta de consolidació des de la investigació i la reflexió, el desenvolupament ambigu i incert a diferents realitats educatives i l'absència d'una perspectiva integradora que permeti relacionar el coneixement disponible sobre l'assessorament i les experiències portades a terme des de diferents àmbits, dificulta l'existència d'una plataforma conceptual potent en la qual situar els esforços d'articulació teòrica i metodològica que s'estan donant a l'actualitat i ens obliga a perfilar amb cert detall la nostra perspectiva.

En aquest apartat intentarem caracteritzar els diferents usos, funcions i àmbits de l'assessorament en el marc de la formació i el desenvolupament organitzatiu, curricular i professional, partint de diverses definicions del terme de diversos autors que han investigat el tema anteriorment.

Les diferents accions de formació permanent del professorat tenen com a propòsit la millora de la pràctica educativa i en conseqüència la millora dels resultats acadèmics de l'alumnat, però hi ha molts elements significatius que les diferencien: el context on es desenvolupen, el model teòric en què es basen, els motius pels quals es determinen els continguts, la planificació de les activitats, la dinàmica i estructura de les sessions, el grau d'implicació dels participants, etc. i, finalment, els mateixos propòsits. L'assessorament en centre es diferencia entre d'altres accions formatives pel seu disseny i desenvolupament. Segons el Departament d'Ensenyament de Catalunya:

“L'assessorament en centre és una modalitat formativa amb intervenció d'un professional extern que s'adreça a la majoria del claustre o a un col·lectiu d'un centre i que ha de ser liderat per l'equip directiu.”

“Els objectius específics són generar dinàmiques de debat pedagògic que ajudin a desenvolupar projectes compartits de centre i promoure la consolidació de pràctiques educatives que reverteixin en la millora dels aprenentatges de l'alumnat.” (2014, p. 12)

Al nostre país la formació dels docents basada en la seva pràctica i considerant el centre educatiu com a emplaçament idoni per dur-la a terme va adquirir una certa importància a la dècada dels vuitanta, fet que queda constatat en documents dels ICE³, CEP⁴ i en multitud de publicacions sobre experiències de formació en els centres. Però l'aplicació de la formació en centres de forma generalitzada i reconeguda va sorgir arran del Pla d'investigació educativa i de formació del professorat (1989) on es proposava “el centre educatiu com a eix del desenvolupament de la formació permanent”. (MEC⁵, 1995, p. 33). A partir d'aquest moment el MEC i els centres educatius adopten aquesta denominació per definir l'acció formativa que es dirigeix a un equip docent, amb uns enfocaments metodològics que afavoreixen el treball en equip, que parteix de la reflexió sobre la pràctica i que va encaminada a millorar el funcionament del centre educatiu en la seva totalitat.

Però la formació en centres té els seus orígens en el moviment de “Desenvolupament basat en l'escola” (DCBE) i en les teories de “Desenvolupament organitzacional” (DO). A la fi de la II Guerra Mundial, i gràcies a les aportacions de Lewin, recollit a Imbernón (1996), entre d'altres, es desenvolupen un conjunt de tècniques d'intervenció institucional a l'hora d'analitzar una organització com és un centre educatiu amb la intenció de desenvolupar-la i superar la suma d'individualitats. Actualment es considera el centre educatiu com l'espai institucional on s'han de produir les transformacions que requereix el sistema educatiu per afrontar les noves condicions socials i culturals; amb aquest fi es considera necessari el desenvolupament de la institució educativa com a organització que està plenament vinculada al desenvolupament dels seus membres que són la part activa de la institució. Generar la transformació i la millora educativa des dels centres porta al desplegament d'idees de potenciació de la professionalitat docent com a condició indispensable perquè el professorat es converteixi en subjecte innovador i no simple executor d'activitats educatives proposades per agents externs a les aules. La formació permanent del professorat, en general, i l'assessorament en centre, en concret, tindran un paper important en l'efectivitat d'aquest canvi.

Els inicis dins la literatura internacional respecte al plantejament del centre com a eix de canvi i de formació ha adquirit expressions ben variades: Revisió basada en l'escola (Hopkins, 1985); Desenvolupament organitzatiu de l'escola (Runkel i Schmuck, 1984); desenvolupament curricular basat en el centre (Skilbeck, 1984); Investigació/acció en col·laboració (Oja i Smulyan, 1989); L'escola com a centre d'investigació crítica (Sirotnik i Oakes, 1986. Cit. a Escudero 1991: 265).

En el context espanyol aquesta acció formativa en els seus inicis es va definir com la Formació centrada en la institució educativa (Imbernón, 1996) o Formació en centres (Escudero, 1993; Gairín, 1996; MEC, 1995; San Fabián, 1994).

³ ICE: Institut de Ciències de l'Educació

⁴ CEP: Centros del Profesorado

⁵ MEC: Ministerio de Educación y Ciencia

Hem de tenir present que les anteriors denominacions es fonamenten en la consideració del centre educatiu com a espai de desenvolupament per al canvi i la millora educativa, però no sempre coincideixen a expressar el mateix en la seva totalitat. Ben segur que els seus models teòrics i ideològics han de diferir, així com també es diferenciarien en funció del context on s'apliquin.

Les primeres experiències de donar un protagonisme important als centres educatius per desenvolupar el currículum es van dur a terme als països anglosaxons. En relació amb aquest fet van sorgir denominacions com *staff development*, que correspondria al desenvolupament del professorat en el centre i al desenvolupament del centre educatiu, models que responen a activitats *on-the-site* fetes al lloc de treball dels docents per millorar la pràctica diària. Aquestes activitats més tard es van denominar *School-focused*, concretant-se en el model de Formació centrada en l'escola.

Si aprofundim en la denominació de la formació en centre a partir dels seus orígens, desenvolupament curricular basat en l'escola i en les teories de desenvolupament organitzacional per al canvi i la millora educativa, podem trobar diferents definicions que no mostren consens en la terminologia (estratègia, modalitat o model), però sí en el seu propòsit: “un equip de professorat s'implica en accions formatives per cercar alternatives a les problemàtiques del propi centre, així com per millorar la seva tasca educativa”.

En els seus principis es defineix com a conjunt d'estratègies formatives:

“La formació centrada en l'escola comprèn totes les estratègies que usen conjuntament els formadors i el professorat per dirigir els programes de formació, de manera que responguin a necessitats definides de l'escola i per elevar les normes d'ensenyament i d'aprenentatge a la classe”

(Perry, 1977. Cit. a OCDE, 1985, p. 30)

Posteriorment es defineix més com a model, això no obstant, alguns autors l'anomenen modalitat, nosaltres estem d'acord tal i com ho clarifica De Martín (2003) afirmant que la diferència entre model i modalitat, és que es considera model a la concepció que es té sobre les finalitats de les accions formatives i el paper dels participants (professorat) i la modalitat seria la manera operativa de portar a terme el model.

2.2.1 Definicions d'assessorament escolar

Existeixen múltiples i variades definicions sobre què és l'assessorament donat que abordar el concepte d'assessorament remet immediatament als models en què s'inscriuen les definicions proposades per a cada autor. Cadascuna des d'opcions teòriques diferents i que també impliquen formes diferenciades de posar en pràctica aquesta activitat. Ens trobem davant d'un camp d'intervenció ampli i no del tot delimitat. A més a més cal tenir en compte que l'assessorament com a tasca professional s'aplica inicialment a l'organització empresarial, al treball social o al sanitari, i a continuació a l'àmbit escolar, com assenyala Rodríguez (1996). Segons Moreno (1999), el fet que les tasques d'assessorament arribin des de camps tan diversos suposa que cadascuna generi com a mínim un model diferent d'assessorament escolar. Per tant, creiem necessari clarificar i deixar entreveure algunes idees específiques. No es tracta tant de realitzar un exercici teòric sobre el significat del terme sinó de conèixer diferents punts de vista i adoptar una postura personal en la seva conceptualització.

Ho farem des de diferents òptiques precisant les definicions del terme d'assessorament exposant altres termes pròxims pel seu significat i, a continuació citant diferents definicions aportades per autors que han investigat sobre el tema.

El terme d'assessorament està relacionat a conceptes afins com ajuda, suport, assistència, consulta, facilitació, col·laboració i orientació, tot i que el seu origen i la seva evolució hagi estat diferenciada i es relacionin, preferentment, amb determinats camps disciplinars i àmbits d'actuació

En general, l'assessorament escolar sol associar-se amb les funcions referides en els termes que acabem de citar i, en especial, amb els processos d'ajuda i suport en un inici i amb el de col·laboració més endavant, afegint el terme de col·laboració crítica a l'actualitat.

La denominació que actualment va acompanyada de més consens per a referir-se als processos de suport a l'escola des de perspectives globals que propicien la millora de les actuacions a través de la col·laboració entre els diferents agents implicats amb l'objectiu de potenciar la qualitat de les pràctiques educatives que allà es desenvolupen, és la d'assessorament. L'acord disminueix al considerar el terme que sol acompanyar-lo: curricular (Area i Yanes 1990); escolar (Escudero, 1992a; Hernández, 1994); pedagògic (Martínez Valcárcel, 1998; Iranzo, 2012; Lucarelli, 2000), psicopedagògic (Bassedas, 1988; Carretero i Pérez Cabaní, 2005; García, Rosales i Sánchez, 2003; Hernández, 1989; Lago i Onrubia, 2011a; Nieto i Portela, 1991); comunitari (Vélaz de Medrano, 2005; Rodríguez, 2006; Malik, Senra i Mamolar, 2013). Aquestes opcions van en relació amb els àmbits de treball en els què es desenvolupa l'assessorament i que abordarem més endavant.

Iniciem l'apartat de recull de definicions amb l'aportació de Kadushin que al 1977 esmentava que:

L'assessorament és un procés interactiu d'ajuda – una sèrie de passos seqüencials donats per aconseguir un objectiu a través de les relacions interpersonals-. Un participant en la transacció té un extens coneixement en una funció específica, l'assessor, i l'altre, generalment un problema professional, l'assessorat, s'enfronta amb un problema relatiu a la seva feina que requereix coneixement i necessita de l'assessor per a la solució o millora (p. 34).

Aquesta definició la podem relacionar directament amb la figura de l'assessor expert i amb el fet que el procés no s'ha de donar necessàriament en un centre. Al destacar la necessitat del coneixement per resoldre el problema professional per part de l'assessorat, també s'està dirigint la finalitat de capacitació i desenvolupament professional d'aquest últim per poder fer front a la resolució de problemes similars en futures situacions.

Més endavant Miles i Ekholm indiquen que l'assessorament és: “un esforç sistemàtic i constant orientat al canvi en les condicions d'aprenentatge i altres condicions internes en una o més escoles amb la finalitat d'aconseguir eficaçment les fites educatives” (1985, p. 48). Aquests autors destaquen la idea de que tot assessorament estaria relacionat amb el canvi o la millora de la situació actual. És a dir, l'assessorament hauria de comportar una transformació amb significació de millora de la realitat actual en la qual s'incideix. A més a més aquests autors ja deixen entreveure la possibilitat de situar el procés assessor dins del centre.

Ander-Egg el defineix, des de l'òptica de l'ajuda, com “l'acció de promoció, de treball amb la gent, per a què individus, grups i comunitats aprenguin a manejar les seves pròpies situacions” (1990, p. 114). Pot inferir-se en aquest sentit que l'assessorament

comporta perfeccionament per als afectats, al mateix temps que se'ls possibilita autonomia de funcionament i desenvolupament organitzatiu. Però la figura de l'assessor continua essent d'expert que arriba per ajudar.

Altres definicions d'assessorament que ens ajuden a entre els orígens de l'assessorament més tradicional són:

“El asesoramiento es una interacción en dos sentidos – un proceso de buscar, dar y recibir ayuda-. El asesoramiento se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio” (Lippit & Lippit, 1986, p. 1).

“En el contexto escolar, la meta del asesoramiento es ayudar a resolver problemas que afectan a los alumnos y ayudar a los profesores para que aprendan a hacer frente a problemas similares en el futuro” (West & Idol, 1987, p. 389)

O Aubrey que indica:

“L'assessorament és un servei indirecte que té lloc entre professionals d'estatus coordinat. Es iniciat per l'assessorat, qui té total llibertat per acceptar o rebutjar els serveis en qualsevol moment. Involucra l'assessor i l'assessorat en una relació confidencial i col·laborativa que es configura per les següents fites de l'assessor: oferir un punt de vista objectiu, ajudar a l'assessorat en les eleccions fetes, ajudar a millorar destreses de resolució de problemes i incrementar la consciència de l'assessorat sobre els recursos vàlids per tractar amb els problemes persistents” (1990, p. 3).

En aquest cas ja es parla de relació col·laborativa però el propòsit continua sent ajudar a resoldre problemes dels assessorats per part d'un agent extern.

Escudero i Moreno (1992) defineixen l'assessorament com “un procés de prestació de certs serveis a les escoles i als professors per part de determinats especialistes o experts en diversos àmbits disciplinaris o programes específics” (p. 54). Aquests autors defineixen el concepte des de l'organització i la utilització del coneixement sorgides de la teoria del canvi educatiu i ho entenen com una relació social comprometedora. És precisament aquest últim aspecte el més significatiu. El context relacional ha de ser vist des de la participació, negociació i construcció compartida, posant resistència a plantejaments que portin a la burocratització. Destaquen que: “el propòsit fonamental de l'assessorament extern és la potenciació a la capacitat i la competència de les institucions i individus per la revisió, definició i resolució de les seves necessitats de millora” (p. 63).

També incloem una definició que obre el ventall sobre el concepte d'assessorament:

“El asesoramiento escolar está llamado a ser entendido como un proceso relacional en el que participan determinados profesionales dotados de cierto bagaje de conocimientos, capacidades y habilidades con los que tratan de contribuir a configurar contextos de trabajo, en colaboración con centros escolares y profesores, para la utilización adecuada del conocimiento disponible en la resolución de problemas que tengan que ver con la práctica educativa y su mejora” (Escudero, 1992, p. 61)

Tot i que Escudero, continua veient l'assessorament escolar sota la mirada tradicional inclou el concepte de procés en el qual hi ha d'haver unes fases i uns objectius relacionats amb la millora de la pràctica educativa.

Marcelo influenciat per Coronel, Sánchez i Yáñez (1994) des de l'òptica del canvi educatiu defineix l'assessorament com:

“Un recurs de canvi i millora escolar en el sentit ampli, mitjançant el qual es proporciona als centres el suport que faci de guia i orienti el coneixement i les estratègies necessàries perquè l'escola pugui elaborar els seus propis projectes de canvi, i posar-los en marxa i avaluar-los” (p. 36).

Des de la perspectiva de l'assessorament per al desenvolupament professional, Marcelo (1996) defineix l'assessorament com una consulta entre col·legues, com un procés de facilitació de relacions crítiques i reflexives entre els professors sobre el coneixement i la pràctica de les escoles, i com un procés d'ajuda i suport que involucra un procés de comunicació entre les persones implicades. També el considera un procés orientat cap al canvi i la millora, el qual requereix un compromís compartit de responsabilitat per part dels assessorats i de perícia o d'habilitat de l'assessor. Així com una relació de cordialitat, obertura i col·legialitat sense cap mena de vincle administratiu de tipus superior/subordinat entre l'assessor i els professors; és a dir, una actitud predominant de generar un coneixement compartit entorn de la innovació que es vulgui portar a terme o de la pràctica que es vulgui revisar.

Respecte al concepte d'assessorament, Isabel Solé (1998) aporta que:

(...) hem caracteritzat l'assessorament com l'ajuda que es presta a un professor, o a un col·lectiu, per poder operar un canvi en la representació que es té d'una situació -canvi que permet, llavors, modificar aspectes presents en aquesta situació. L'assessorament compleix la seva funció quan la seva presència i acció, juntament amb les aportacions que realitzen els altres participants, permeten l'assoliment de fites fins a aquest moment inabordables. Però també hem considerat que només compleix la seva funció quan, una vegada retirada l'ajuda assessora, els assessorats han pogut incorporar totalment o parcialment el que aquesta ajuda suposava i han vist així augmentada la seva competència i autonomia (p. 73).

Si anem avançant es van tenint evidències de l'inici de canvi de paradigma entès com assessorament tradicional i el concepte d'assessorament tal i com l'entendem avui en dia. Carretero (2002), defineixen l'assessorament com un procés complex en el qual intervenen com a subjectes actius i participatius: l'assessor, els assessorats i els grups socials als quals pertanyen. L'assessor actua com a conceptualitzador extern per ajudar a la reflexió i a l'anàlisi de la pràctica. L'objectiu és elaborar propostes de millora i canvi en les pràctiques educatives que es generen en els contextos escolars, socials i comunitaris on tenen lloc, mitjançant estratègies col·laboratives de resolució conjunta de problemes, a més a més de procediments i tècniques que afavoreixin l'increment de la capacitat i el poder dels subjectes en la presa de decisions autònomes i responsables.

Autors com Triviño, López i Cano (2010) defineixen l'assessorament com “un recurs de canvi i millora dels docents en un sentit ampli, mitjançant el qual es proporciona als centres el suport i les estratègies necessàries perquè puguin elaborar els seus propis projectes de canvi, així com desenvolupar-los i avaluar-los” (p. 14).

Domingo i Barreno (2010) el defineixen com “un procés essencialment dirigit a dinamitzar els processos formatius, incentivar en tot moment els processos auto formatius del professorat i estimular els diferents itineraris formatius encaminats al desenvolupament professional” (p. 21).

Domingo (2010) aporta que “l'assessorament educatiu és una pràctica professional en construcció, controvertida, amb múltiples possibilitats de desenvolupament i, en moments de canvi i complexitat, on les revisions i re significacions són necessàries”(p. 5).

Aquestes definicions només són una petita mostra de les aportacions de diferents autors que han investigat en aquest camp, i totes elles ens permeten fer una aproximació a la conceptualització de l'assessorament escolar tenint en compte que cada una d'elles està basada sota una concepció i perspectiva d'assessorament que conceptualitzarem a continuació.

2.2.2 Concepcions i perspectives d'assessorament

Diferents autors a finals del segle XX, com ja hem analitzat a l'apartat 2.2.1 plantejaven diferències entre la concepció més tradicional d'assessorament i els nous enfocaments defensats cada vegada per més autors. Bolívar (1999) assenyalava que la concepció tradicional es relacionava amb un tècnic especialista que amb els seus coneixements resolva els problemes que se li plantegen, mentre que la nova idea, a la que Bolívar denomina “*enfocament alternatiu*” (p. 4) busca “desenvolupar la capacitat de l'escola com a conjunt, focalitzant en les necessitats col·lectives, amb el propòsit de capacitar al centre com una organització” (p.6).

Ara ja no es tracta a l'assessor com un expert que diagnostica problemes i ofereix solucions, sinó que aquest agent té l'encàrrec de treballar en col·laboració en la recerca i implementació de solucions, alternatives de millora i de desenvolupament.

Pozuelo (2002) també suggereix una idea d'assessorament oposada a la tradicional. Segons la seva opinió, el suport ha de donar-se dins d'un ambient de col·laboració com a marc d'una corrent reflexiva, crítica, fenomenològica i no sota un prisma tècnic, contextual i clínic. Els processos han d'estar idealment elaborats pels professors que hi participaran, facilitant la participació dels qui desitgin i necessitin solucionar les dificultats a les quals s'afronten en la pràctica diària i quotidiana.

Aquest allunyament del concepte tradicional també el defensa Hernández (2005a) l'autor reconeix que aquesta concepció trenca amb la idea de l'assessor que intervé a mode d'expert realitzant tasques tècniques. Més aviat sosté una concepció d'assessorament com a procés que té diferents fases o etapes. La seva dimensió dinàmica fa que estigui en constant canvi i evolució. El seu caràcter sistèmic implica processos ordenats i involucra a tots els membres de l'escola. El fet que sigui sostenible en el temps permet facilitar la institucionalització de les millores. El seu objecte d'acció és l'escola i els seus agents i el seu objectiu la millora dels centres.

Ventura (2008), aporta que l'assessorament busca construir nous coneixements i afrontar les necessitats de canvi dels equips docents a partir de l'estudi de les pràctiques, dels subjectes i de les institucions. És una oportunitat per repensar la docència a partir de les seves pròpies experiències i deixar-se interrogar per les repercussions de la complexitat del món actual a l'escola. Una tasca de re significació que permet pensar en pràctiques docents que integrin noves cultures i narratives.

Continuem aprofundint en el concepte d'assessorament escolar recollint les aportacions del recorregut històric que fa Domingo (2010) de les primeres accions en assessoria i les complementem amb la revisió de les etapes que hem viscut entorn a la formació del professorat, incloent el concepte d'assessorament escolar que fa Imbernón (2014).

Diferents revisions del camp i dels estudis sobre les pràctiques assessores (Monedero i Pozo, 2005; VV.AA., 2008) mostren l'evolució dels models posats en pràctica i els efectes que han anat tenint en la millora de l'educació fins a consolidar les bases d'un model actual possible, cada vegada més alineades amb les recurrents lliçons apreses del canvi (Fullan, 2007; Murillo, 2003) per aconseguir de cada escola una gran escola. (Hopkins, 2007).

Anteriorment hi hagueren aportacions esporàdiques, renovadores o conservadores, que no van tenir una extensió institucional en la professió, però sí un impacte important, sobretot, en la reflexió posterior. Les experiències i aportacions de Dewey, Freinet, Montessori i els mestres seguidors de la seva pedagogia es practicaven a moltes escoles. En aquest sentit, els cursos, seminaris i tallers que de forma quasi clandestina s'organitzaven sobre la seva filosofia educativa o al voltant de les seves tècniques, els moviments sindicals, polítics i de renovació pedagògica, alguns pedagogs locals, la influència de determinades revistes pedagògiques, la funció assumida per algunes institucions educatives, etc. van ressaltar la importància i la transcendència de la formació del professorat per a un veritable canvi de la institució educativa, que encara es basava en posicions autoritàries, classistes, uniformadores i selectives. La necessitat de formar-se en qüestions diferents a les que es proposaven des de les administracions o universitats era preocupant, fet que va ajudar a qüestionar-se molts aspectes educatius.

Durant els anys 70 la formació permanent va viure el predomini d'un model individual de formació. Aquest model es caracteritzava per ser un procés en el qual els mateixos professors planificaven i seguien les activitats de formació que creien que els podien facilitar algun aprenentatge. Algunes d'aquelles iniciatives encara sobreviuen o van ser les bases de fruits posterior.

A principis dels anys 80 la societat espanyola va aconseguir l'escolarització total de la població. Igualment, altres aspectes sociològics fan plantejar-se un canvi en l'escola, ja que les aules s'omplen i els mestres assumeixen un nou protagonisme. S'introdueixen elements tècnics (planificació, programació, objectius ben redactats, avaluació...). Per adequar-se a la reforma, les universitats comencen a generar programes de formació permanent del professorat, emmarcats, en la seva majoria, en la modalitat d'entrenament i de pràctiques conductistes pròpies del model d'observació/avaluació, i no en la perspectiva en la qual la reflexió i l'anàlisi són mitjans fonamentals per a la formació.

Es tracta d'una època predominantment tècnica en la que impera el paradigma de la racionalitat i la recerca de les competències del bon professor per incorporar-les a una formació eficaç. És un període de crisis de valors que anuncia l'entrada a una nova època. Una època que ha marcat a tota una generació de professors i professores fins als nostres dies. Aquest professorat va ser format en el conductisme, amb un rerefons positivista i una visió tècnica d'un ofici on hi havia solucions teòriques per a tot i per a tots. Aquesta etapa on es va formar a molts professors sota el paradigma de la racionalitat tècnica, avui en dia encara perdura en molts dels docents que actualment tenim a les escoles. Aquesta afirmació la podem relacionar amb la teoria de Gestalt aportada per Wertheimer (1912) que condiona la relació de l'individu amb el seu entorn, repetint actuacions a l'actualitat viscudes en el seu passat. Es refereix al fet que els docents eduquen tal i com van ser educats ells en el passat i aquestes pràctiques costen molt de transformar.

D'altra banda, sota la perspectiva tecnològica, en la línia positivista, fonamentada en plantejaments burocràtics i de fidelitat al canvi, el professor és només consumidor passiu de directrius i materials curriculars, passant el protagonisme als tècnics o experts. Sota aquesta perspectiva la intervenció és concebuda com un procés tecnològic consistent en

un desenvolupament lineal d'allò planificat, convertint així a l'assessor en un especialista o expert (Area i Yanes, 1990; González, 1992; Nieto Cano, 1992; Torre, 1994) en el disseny, la implementació i l'avaluació. De fet, el funcionament sota aquest referent és que l'assessor recomana una solució als problemes de l'assessorat, basat en la seva experiència i en els seus coneixements i en el diagnòstic personal, sense tenir en compte les particularitats de la situació.

Mielef, Tigchelaar i Korthagen (2010) identifiquen aquesta perspectiva com la de l'aprenentatge a partir de l'aplicació del coneixement teòric a la pràctica (aprenentatge deductiu), ja que en molts països era habitual que molts mestres i professors rebessin una formació teòrica. La formació del professorat s'entenia com la transmissió de la teoria que pretenia un ensenyament correcte per a poder després transformar la pràctica. La formació del professorat va ser entesa i creada com un sistema, on un grup d'experts, majoritàriament de la universitat, transmetien coneixements teòrics als docents. La qualitat de l'ensenyament dins d'aquest enfocament es manifesta en la qualitat dels productes i en el seu impacte. El paper del formador és de tècnic que domina les aplicacions del coneixement científic produït per altres especialistes, així com la seva conversió en regles d'actuació. L'activitat del professional és de caire instrumental, dirigida a la solució, mitjançant l'aplicació rigorosa de tècniques i teories científiques. Berliner, Roshenshine i Gage són clars representants d'aquesta perspectiva citats a (Imbernón, 2007).

Molts cursos i programes de formació tenien una orientació teòrica. Wideen, Mayer-Schmith i Moon (1998) ho defineixen així:

“La teoría implícita, subyacente a la formación profesional del profesorado, se basa en el modelo de un programa de formación en el que la universidad facilita la teoría, los métodos y las tareas prácticas. Las escuelas y los institutos ofrecen el ámbito en el que se ponen en práctica los conocimientos; y el profesor en formación se esfuerza en emplear en la práctica ese conocimiento.” (p. 67).

Per tant, en aquest primer moment davant l'anomenada millora tècnica, van sorgir accions professionals expertes, com a serveis especialitzats en oferir solucions i propostes de millora que no van arribar a l'aula ni van arribar més enllà de mitigar algunes dificultats puntuals. Amb ella també van aparèixer estructures i sabers que convé no oblidar i que convé tenir en compte. Amb la deguda distància i sent conscients que aquest model és obsolet, cal testimoniar que van donar lloc a crear els serveis (supervisió, assessorament de formació, orientació, etc.) i les estructures d'articulació de serveis de suport extern i intern. Fins a un cert punt necessaris, tot i no sent la solució més òptima. A més a més, van establir també estratègies tècniques sempre útils en el maletí d'eines d'un professional de suport, ja que per tal d'assessorar a més de saber sobre el què s'assessora (continguts) no n'hi ha prou amb la perspectiva a prendre i el propòsit ètic des d'on fer-ho, sinó que s'ha de comptar també amb les eines tècniques adequades perquè les seves accions i propostes siguin efectives.

Durant aquesta etapa, a Espanya, es van legislar els centres de professors (Decret 2112/84 de 14 de novembre (BOE 24-XI-84). A partir d'aquest moment es van introduir canvis en el model de formació permanent. D'estar organitzada bàsicament des dels Instituts de Ciència de l'Educació de les universitats, va passar a territorialitzar-se; i de la seva planificació i gestió se'n van ocupar professors que provenien d'escoles i instituts, anomenats assessors pedagògics (figures que van ser creades per donar resposta a les necessitats de formació que els nous centres de professors havien de detectar i atendre).

El sistema no només es va descentralitzar ràpidament, arribant a llocs que mai havien tingut una formació *ad hoc*, sinó que en pocs anys va establir un model de formació que va generar una determinada manera de fer. Es reflectia en l'estructura dels plans de formació i en les bases de convocatòries de concursos, seminaris i formació en centres, donant prioritat, si més no teòrica, al canvi institucional i a la formació basada en la pràctica professional. Segons el discurs d'aquella època, la institucionalització de la formació permanent neix amb la intenció d'adequar als docents als temps actuals, facilitant un constant perfeccionament de la seva pràctica tenint en compte les necessitats presents i futures.

En aquesta època, els 90, també es llegeix i es tradueix literatura pedagògica anglosaxona i així s'estén ràpidament la investigació-acció, un nou concepte de currículum, els projectes, la triangulació i la reflexió en la formació, tot i que aquest darrer element ja apareixia a les obres de Schön (1992). S'assumeix la terminologia, tots parlen de la qüestió, però no es canvien les pràctiques. El motiu era que la formació del professorat, històricament envoltada d'una racionalitat tècnica amb una visió determinista i uniforme de la tasca dels docents i reforçada pels processos d'investigació de tall positivista i quantitatiu que es realitzaven, va potenciar un model d'entrenament mitjançant cursos estàndard que encara perdura. Aquest model d'entrenament es considera sinònim de formació permanent i configura un model que porta al professorat a adquirir coneixements o habilitats mitjançant la instrucció individual o grupal a partir de la formació decidida per altres. En un curs o una sessió "d'entrenament" els objectius i els resultats que s'espera adquirir estan clarament especificats per algú i solen plantejar-se en termes de coneixement o de desenvolupament d'habilitats. Dels resultats també s'espera, hipotèticament i sense comprovació posterior, que es produeixin canvis en les actituds i que aquests es traspassin a l'aula. En aquest model el formador és qui selecciona les activitats formatives que se suposa que han d'ajudar als docents a aconseguir els resultats esperats, però fa anys que se'n coneixen les seves mancances de funcionament en una gran majoria de països. Si el procés de cursos comporta una devolució de les pràctiques una vegada s'ha tornat a l'aula i, posteriorment, es realitza l'acompanyament al professorat, és possible que funcioni millor. Però si una vegada realitzat el curs o procés d'assessorament s'acredita i es deixa al professorat que faci l'esforç de contextualitzar el que ha rebut (tot i que sigui de forma magistral per part d'un bon expert), la transferència a la pràctica és més que discutible.

Tot i que inicialment es visqué una certa confusió conceptual i es copià enormement literatura aliena al nostre context, el camp de coneixement de la formació del professorat va permetre, per una banda, que es comencessin a qüestionar aspectes que durant molt de temps havien estat inamovibles: el model d'entrenament comentat, la dependència del professorat o el fet que algú de fora (universitat, experts, consultories o administració) l'ensenyés a ensenyar (això en part encara perdura), la no participació del professorat en la planificació de la formació o l'estancament en una inèrcia institucional. I per altra banda, el mateix camp de coneixement de la formació va potenciar que apareguessin elements nous que actuarien com a forces ocultes o impulsores d'un nou pensament i procés formatiu.

En aquest segon moment es va prendre consciència de la importància del professorat i dels centres educatius, de contextualitzar accions i de deixar el paper d'agent de canvi en mans dels docents i dels seus directius per ubicar-nos (als assessors) en altres models de facilitadors, col·laboradors i companys de viatge. Es va avançar pel camí dels programes i projectes educatius o de gestió i es van arribar a intuir i desenvolupar propostes alineades amb els processos de desenvolupament i els camins personals. Tal i com afirma Domingo

(2010) es va aprendre del potencial de les comunitats, centres i professors per liderar el canvi en l'educació. I també, i això va ser determinant, del fet que s'havia d'arribar al centre i a l'aula i quedar-s'hi, fer-se interns, implicar-se i donar contingut real a la paraula col·laboració.

Es va tractar d'una època fèrtil en la formació permanent del professorat, ja que es van consolidar els centres de professors en la majoria de l'Estat Espanyol i, van aparèixer noves modalitats com l'assessorament en centre o els seminaris permanents i la figura de l'assessor o assessora que en aquells moments aquestes tasques van ser assumides per professorat que provenia de la renovació pedagògica i del combat educatiu que havia originat la dictadura, i això va donar un caire diferent a la forma d'enfocar els temes formatius.

A pesar de ser un període productiu, també és una època de grans confusions, de discursos simbòlics i d'un model de formació basat en l'entrenament del professorat mitjançant els plans de formació institucional. Però també una època creativa i molt important en la formació permanent i en les seves aportacions i reflexions, de les quals encara vivim formativament.

Aquest segon moment l'emmarquem sota els inicis de la perspectiva cultural, en la línia interpretativa fenomenològica, que es fonamenta en el reconeixement del context com la clau del procés d'innovació davant la impossibilitat de desenvolupar-la linealment. Es reconeix el context com idiosincràtic, amb cultura pròpia, on el professorat disposa de poder per interpretar el propi procés de canvi, sent el principal protagonista. La clau del procés està ara en la implementació o posada en pràctica de la innovació, d'acord a les peculiaritats específiques o exigències contextuals. En aquesta situació l'agent assessor és un especialista que posseeix coneixements, habilitats i recursos especials que permeten a l'assessorat diagnosticar i trobar per sí mateix les solucions als seus problemes. Se'l cataloga com a consultor implicat (Area i Yanes,1990; González, 1992; Nieto Cano, 1992; Torre, 1994) i la seva intervenció és entesa com un procés comunicatiu, de difusió d'idees a altres membres –assessorats-, perquè arribin autònomament a adoptar-les o adaptar-les. D'aquí que el seu rol es concep com un pràctic en comunicació, un intèrpret de codis comunicatius, un líder amb capacitat empàtica.

En un tercer moment s'arriba a la certesa que la transformació en educació i l'aprenentatge del professorat i de l'escola són més fàcils de generar i sostenir si existeixen sistemes de suport integrats que actuen des de models constructivistes i col·laboratius. En aquest context, l'ajuda ha de donar-se respectant les realitats i les possibilitats del centre, amb les estructures organitzatives del propi centre, centrant-se en el currículum com a contingut prioritari de la tasca, el que ressitua l'assessorament en un nou marc d'acció, i dins d'un funcionament i un currículum democràtic, iniciant l'etapa de la perspectiva sistèmica.

Des de la perspectiva sistèmica, és clau el desenvolupament de líders sistèmics que traspassin les seves pròpies escoles per crear espais de xarxes i col·laboració, que no només agreguin excel·lència a l'aprenentatge de l'alumnat, sinó també es transformin en agents del canvi educatiu que el país necessita.

La investigació educativa ha demostrat la importància del lideratge directiu per a la millora de la qualitat de l'ensenyament. Més precisament, s'ha comprovat que la capacitat del director o de la directora d'un centre escolar és el segon factor intraescolar, només superat per les competències dels docents, que tenen un alt impacte en els aprenentatges que els estudiants aconsegueixen i també en un altre àmbit o nivell necessari per a la millora dels resultats dels acadèmics que és l'organització escolar centrada en

l'aprenentatge dels alumnes, i en la qual, els directius dels centres també hi tenen molt a aportar. (Imbernón, 2014).

A partir dels anys 2000 i fins a l'actualitat es té la percepció que els sistemes anteriors no funcionen per educar la població d'aquest nou segle. La crisi institucional i la formació es repensa perquè es considera que el sistema educatiu del segle anterior és obsolet, i que es necessita una nova forma de veure l'educació, la formació i el paper del professorat i de l'alumnat. És una època on comença a haver-hi una crisi en la professió d'ensenyar i també una època on la formació tecnològica i la formació emocional prenen molta importància. També es comencen a visualitzar alternatives de formació permanent del professorat que no es limiten a analitzar els coneixements de les disciplines, sinó a establir nous models relacionals, experimentals i participatius de la pràctica de la formació.

A l'actualitat, a l'inici del segle XXI, quan tot és mutable, canviant i més complex, necessitem mirar endarrere per veure què ens serveix, refusar allò que no va funcionar i construir noves alternatives que beneficiïn la formació del professorat i, per tant, l'educació que aquest exerceix amb els seus alumnes. Perquè la formació ha de treballar amb el professorat i no sobre el professorat.

Però anteriorment altres autors també van ordenar les perspectives d'assessoria en relació a dos eixos que articulaven les diferents visions de la formació del professorat: la manera de concebre la pràctica educativa i la seva relació amb el context social per una banda, i d'altra banda el currículum dels programes de formació (Pérez, 1992), que també ens interessa conèixer:

Des de la perspectiva acadèmica i com a conseqüència d'una concepció transmissora de l'ensenyament, la formació del professorat es centra en l'aprenentatge dels continguts acadèmics del currículum. Anomenada orientació perennalista (basada en el pensament escolàstic i que tendeix a considerar el coneixement com a únic i estable). El seu propòsit fonamental és la recuperació de la tradició clàssica en l'educació.

Sota aquesta denominació se'ns presenta l'ensenyament com un procés de transmissió i d'adquisició de la cultura pública que ha acumulat la humanitat. El professor es concebut com un especialista en les diferents disciplines que componen la cultura i, per tant, la seva formació es vincularà estretament al domini de les disciplines per a la seva posterior transmissió. L'organització disciplinar del coneixement serà la base per al disseny i desenvolupament del currículum de la seva formació.

Segons Pérez Gómez (1992) dins d'aquesta perspectiva es distingeixen dos subenfocaments diferents. Per una part tenim l'enfocament enciclopèdic que té per objectiu formar especialistes en una branca del coneixement acadèmic i que manté la idea que com més coneixements adquireixi i posseeixi el docent millor desenvoluparà la seva funció de transmissió. Per altra banda, l'enfocament comprensiu, que es centra no només en els continguts de les disciplines, sinó també en la comprensió lògica de l'estructura de la matèria i del seu procés històric. Ambdós són claus en la formació del professorat entès com un intel·lectual que posa en contacte l'alumnat amb les adquisicions científiques i culturals.

La formació del docent es fonamenta en l'adquisició de la investigació científica, ja sigui disciplinar o de didàctica de les disciplines. En la perspectiva acadèmica es confia en la formació dels docents com intel·lectuals que milloren a partir de l'adquisició del coneixement acadèmic produït per la investigació científica. No es concedeix massa importància al coneixement pedagògic que no estigui relacionat amb les disciplines, ni a com es transmet i presenta.

En coherència amb aquest model el professorat demandaria o podria esperar de l'assessor la capacitació en relació a la disciplina o el contingut que imparteix des de la passivitat del que espera un expert que li resolgui els seus problemes sense provocar necessàriament un canvi en la seva forma d'entendre i desenvolupar el procés educatiu.

Posteriorment, amb els avenços tecnològics i el desenvolupament de la psicologia conductista, apareix la perspectiva tècnica, una nova orientació, la tècnica o racional tècnica. És una barreja de components idealistes i realistes que tenen certs punts de contacte amb l'anterior, però es diferencia en el fet que aquesta prioritza la cultura tècnica i científica en contra de la humanística i artística.

El camp de la formació, va evolucionat progressivament cap una formació instrumental, presentant major atenció a les demandes immediates del mercat que a les necessitats menys immediates. En aquesta orientació es posarà èmfasis en un determinat concepte de competència docent, entesa com un procés tècnic generalitzable, sistèmic i rutinari, i es concentrarà l'atenció en un professor dotat de tècniques i mitjans per solucionar problemes ja que en aquesta perspectiva existeixen problemes de caràcter general, no situacions problemàtiques lligades al context.

La figura del professorat s'analitza des d'una perspectiva que busca ser objectiva, empírica i quantitativa. Aquesta orientació, tot i ser encara vigent en part del coneixement tàcit del professorat, va entrar en crisi després d'un llarg període de temps, tal i com també hem pogut observar a les reflexions i aportacions dels anteriors autors analitzats.

Un dels aspectes més positius d'aquest enfocament és la superació del caràcter artesanal i acientífic de l'ensenyament. Es proposa donar a l'ensenyament l'estatus i el rigor que no tenia la pràctica tradicional, considerant a la mateixa com una ciència aplicada, al igual que altres àmbits d'intervenció tècnica.

La qualitat de l'ensenyament dins d'aquest enfocament es manifesta en la qualitat dels productes i en l'eficàcia i economia de la seva consecució. Estaríem davant d'un tipus de racionalitat tècnica com epistemologia de la pràctica, heretada del positivisme.

El docent demandaria, en aquesta concepció, un saber tècnic del que aprendre coneixements i desenvolupar competències adequades a la seva intervenció pràctica amb el suport del coneixement que elaboren els científics bàsics i aplicats. No necessita accedir al coneixement científic, sinó dominar l'aplicació de tècniques i les rutines d'intervenció tècnica que es deriven del treball d'especialistes externs.

Dins d'aquesta perspectiva destaquen dos enfocaments: el d'entrenament i el d'adopció de decisions. El primer model, que ja hem vist anteriorment, és el model més pur, tancat i mecànic dins de la perspectiva tècnica. Es basa en els resultats de les investigacions sobre l'eficàcia docent, desenvolupades dins del model procés- producte, proposa dissenyar programes de formació que tenen per objectiu l'entrenament dels docents en les tècniques, procediments i habilitats que s'han demostrat eficaços en la investigació prèvia. El segon enfocament, suposa una forma més elaborada de proposar la transferència de coneixement científic sobre eficàcia docent a la configuració de la pràctica. En aquest model els descobriments de la investigació sobre eficàcia del professorat no han de traslladar-se mecànicament en forma d'habilitats d'intervenció, sinó convertir-se en principis i procediments que els docents utilitzaran al prendre decisions i resoldre problemes a la vida quotidiana de l'aula o en el treball interactiu amb els grups.

El model tècnic va suposar, segons l'autor que ens ocupa, un avenç sobre l'empirisme voluntarista i les posicions que s'han agrupat sota els termes d'enfocament

“tradicionalista”, “artesanal” “acadèmic” però en aquest marc conceptual se li dóna un escàs estatus i autonomia professional dels educadors, per una banda, planificadors, administradors i científics que fan plans, dissenyen i programen i, per altra banda, docents tècnicament preparats que executen dissenys, plans i programes que ells no han dissenyat.

Els docents són només “aplicadors”, ells no tenen la iniciativa, la innovació del currículum, normalment a través dels materials, es promouen “a prova de professors”, amb la intenció que aquests no canviïn res, amb la idea de que no puguin “desvirtuar-la” fent un ús personal i contextualitzat d'aquesta.

En coherència amb aquest model el professorat demandaria o podria esperar de l'assessor un suport o capacitació sobre els processos d'ensenyament entesos com tecnològics dins del paradigma procés- producte reduït a qüestions instrumentals, on la tasca docent es concreti en l'encertada elecció dels mitjans i procediments en la competent i rigorosa acceptació dels mateixos.

Amb el temps, s'han anat formulant altres tendències com a crítica als enfocaments tècnics, apareix la perspectiva pràctica. En aquesta es pren la pràctica com a referència. Degut a les noves concepcions de la teoria i pràctica del currículum, de la sociologia crítica i del constructivisme s'introdueixen nous elements de reflexió i debat que faciliten una sèrie de tendències interessants al voltant de la reflexió i sistematització de la pràctica contextualitzada.

Tenint en compte això, un factor important en el desenvolupament professional serà l'actitud dels docents al dissenyar la seva tasca docent, no únicament com a tècnics infal·libles, sinó com a facilitadors d'aprenentatge, capaços de provocar la cooperació i participació de l'alumnat.

En conseqüència, serà més important centrar l'atenció en com elabora el professorat la informació pedagògica de que disposa i les dades que recull de les situacions d'ensenyament, i en com aquesta elaboració o processament de la informació es projecta sobre els plans d'acció de l'ensenyament i en el seu desenvolupament pràctic.

Poc a poc es va desenvolupant l'enfocament d'orientació pràctica d'anàlisi interpretatiu en el qual agafa importància la reflexió sobre la pràctica en un context determinat, establint un nou concepte d'investigació i formació i donant més rellevància als processos d'investigació de vessant qualitativa. S'insisteix en aquesta perspectiva en el treball cooperatiu com a desenvolupament de la institució educativa i com a procés de socialització del professorat.

També els plantejaments de Schön (1992), s'apropen a aquest model i veuen el professorat com un professional pràctic- reflexiu que s'afronta a situacions d'incertesa, contextualitzades i idiosincràtiques, que utilitza la investigació com una forma de decidir i intervenir pràcticament sobre elles fent emergir nous discursos teòrics i concepcions alternatives de formació.

Es proposa un procés de formació que capaciti al professorat en el desenvolupament de les capacitats reflexives en la pròpia pràctica docent com eix clau del currículum de formació del professorat i que té per objectiu aprendre a interpretar, comprendre i reflexionar sobre l'ensenyament i aprenentatge.

Aquest tipus de formació orientada a la indagació en la pràctica engloba un professor reflexiu, crític i investigador a l'aula. La seva formació ha de conduir-nos a una re conceptualització en l'àmbit de la formació del professorat. S'abandona el concepte de professor tradicional i acadèmic i el de l'expert tècnic, propi de l'enfocament de

racionalitat tècnica, amb la funció principal de transmetre coneixements mitjançant l'aplicació (rutinària) de receptes.

Aquesta perspectiva es fonamenta en el supòsit que l'ensenyament és una activitat complexa, que es desenvolupa en escenaris singulars, clarament determinats pel context, amb resultats en gran part imprevisibles i carregada de conflictes de valor que requereixen opcions i una presa de decisions ètiques. La formació dels docents es basarà prioritàriament en l'aprenentatge de la pràctica, per la pràctica i a partir de la pràctica.

Aquest autor assenyala dos subenfocaments: el tradicional i el reflexiu sobre la pràctica. El primer entén l'ensenyament com una activitat artesanal. El coneixement professional és tàcit, escassament verbalitzat i menys encara teòricament organitzat; està present en la pràctica del docent experimentat, i s'aprèn en un llarg procés d'inducció i socialització de l'aprenent. Els riscos d'aquesta perspectiva són que la força de l'ambient, la inèrcia dels comportaments dels grups tradicionals de docents, de polítics, i de les pròpies institucions, unides a la pressió de les expectatives socials i familiars poden reduir els interessos, creences i les actituds dels docents innovadors. Aquests poden acabar realitzant els ritmes i pràctiques més reproductores de la cultura escolar, al no trobar espais per al debat i l'alliberament reflexiu.

El segon enfocament, reflexiu sobre la pràctica, pretén superar les dificultats de la relació lineal i mecànica entre el coneixement científic- teòric i la pràctica a l'aula. Es reconeix la necessitat d'analitzar el que realment fan els docents quan s'afronten a problemes complexos i incerts de la vida a l'aula, per comprendre com utilitzen el coneixement científic i la seva capacitat intel·lectual, com s'afronten a situacions desconegudes i imprevisibles, com elaboren i modifiquen les rutines, experimenten alternatives d'acció, utilitzen tècniques, instruments i materials coneguts i com recreen estratègies i inventen procediments, tasques i recursos.

Es potser sota aquesta perspectiva on comença a créixer la funció assessora tal i com l'entendem a l'actualitat ja que en aquesta perspectiva el diàleg és la seva activitat central. Les divergències i els diferents punts de vista es potencien i protegeixen, davant la uniformitat de judicis predefinits com a vertaders o falsos. Enlloc de presentar els seus propis prejudicis com si fossin veritats objectives, la crítica obliga a l'assessor a tenir i plantejar criteris i situacions on sigui possible el debat i el consens. El supòsit de que l'acció, per la seva pròpia naturalesa, no pot predir-se tècnicament, porta la imatge de l'equip docent com a investigador que reflexiona sobre l'acció.

L'assessor i el docent necessiten consensuar la intervenció. Parteixen de la pràctica per arribar a la teoria, busquen la rellevància de la pràctica i la subjectivitat contrastada. La preocupació central del professor es convertir la pràctica de l'aula en una acció que sigui personal, educativa i socialment rellevant per als subjectes. L'estudi de casos com a metodologia etnogràfica i els diaris dels docents es converteixen en instruments privilegiats per orientar el treball cap a l'acció i resoldre els problemes que la pràctica planteja. El conflicte i la contraposició d'interessos no s'obvien, al contrari s'aborden per arribar al consens.

El docent és un pràctic que reflexiona sobre la seva pràctica, i és un teòric que construeix teories que li serveixen per resoldre els seus problemes, al temps que li serveixen per descobrir nous problemes o veure'ls des de nous punts de vista. Els defensors d'aquesta perspectiva afirmen que la teoria només es vàlida si el pràctic la considera útil per la seva pràctica.

Les crítiques negatives d'aquest enfocament parteixen dels defensors de la perspectiva de la reconstrucció social, ja que defensen que els docents pràctics no es preocupen per les estructures i condicionants sociohistòrics que intervenen en la seva feina. Se'ls acusa de donar excessiva atenció a la comprensió i interpretació de la pràctica mitjançant el contrast de subjectivitats, oblidant que estructures i condicionants socials fan que determinats llenguatges, normes i significats s'institucionalitzin (Apple, 1996).

Dit això, arribem a la perspectiva de reflexió en la pràctica per a la reconstrucció social. Dins d'aquesta perspectiva la pràctica docent es considera com una activitat intel·lectual i autònoma, no només ni fonamentalment tècnica: és un procés d'acció i reflexió cooperativa, d'indagació i experimentació.

L'ensenyament, la formació de professorat, i per suposat l'assessoria, s'entenen com una activitat crítica, una pràctica social saturada de valors que han de traduir-se en principis de procediment que concreten en el procés tota la intencionalitat. El docent, es considerat com un professional que reflexiona sobre i en la pràctica quotidiana per comprendre tant les característiques específiques dels processos d'ensenyament- aprenentatge, com el context en el qual es dona l'ensenyament, de manera que la seva actuació reflexiva faciliti el desenvolupament autònom i emancipador dels qui participen en el procés educatiu, inclòs ell mateix, com a individu i a com a col·lectiu.

També trobem dos enfocament en aquesta perspectiva: el de crítica i reconstrucció social, i el d'investigació- acció i formació de formadors per a la comprensió.

El primer prioritza la formació de la consciència social de ciutadans per al desenvolupament d'una vida més justa i igualitària per a tots; davant la injustícia i desigualtat de la societat actual. Es pretén formar a les persones per portar a terme una transformació conscient i responsable. Des d'aquest enfocament la principal finalitat dels programes de formació docent es preparar als docents per adquirir perspectives crítiques sobre les relacions entre l'escola i les desigualtats socials, i desenvolupin un compromís moral que permeti la correcció d'aquestes desigualtats a la vida dels centres i de l'aula.

El segon enfocament, el d'investigació – acció i transformació del professor per a la comprensió, es desenvolupa a partir del treball de Stonehouse (1982), qui desenvolupa el seu pensament pedagògic al voltant de l'ensenyament i la funció docent en contacte directe amb la seva experiència. La pràctica es converteix en l'eix de contrast de principis, hipòtesis i teories, en l'escenari adequat per a l'elaboració i experimentació dels projectes, tasca orientada al progrés de la teoria rellevant i per a la transformació de la pràctica i les condicions que la limiten.

El docent com “intel·lectual transformador” ha de treballar amb moviments socials i ajustar el seu discurs teòric a la pràctica educativa, establir una coherència entre els seus anàlisis i intervencions (Giroux, 1990). Sinó, la crítica es queda només en la denúncia sense possibilitat de transcendir el discurs, tenint actituds dogmàtiques i estèrils.

Des de la perspectiva del re construccionisme social la formació del docent ha de ser política i no tècnica, perquè l'educació és una activitat de transformació social.

La formació i, per tant, els processos d'assessoria en aquest model requereixen de la reflexió sobre la pràctica, en una pràctica sempre contextualitzada en l'àmbit social on aquesta es desenvolupa. S'analitza i critica per comprendre els efectes i possibilitats de la intervenció educativa respecte als valors de la justícia i equitat social en sintonia amb el model d'Assessorament Comunitari (Rodríguez, 2006).

No hi ha dubte que en el coneixement teòric i en la pràctica de la formació permanent del professorat s'ha avançat, no es pot negar, i portem pocs anys (comparat amb altres disciplines o temàtiques educatives) analitzant, investigant i escrivint sobre això. Ens referim tant als anàlisis teòrics com a les pràctiques de formació. Però la inquietud per saber com (en la formació inicial i més en la permanent), amb quins supòsits, amb quins models, quines modalitats formatives són les que provoquen major innovació i, sobretot, la consciència de que la teoria i la pràctica de la formació han de ser revisades i actualitzades en els temps actuals són molt més recents.

Si analitzem la majoria dels estudis sobre la formació permanent, constatarem que s'han anat movent d'una fase descriptiva, amb molts textos sobre la temàtica, a una més experimental, sobretot, per l'augment dels centres de professors, mestres o similars amb un interès polític creixent (o intervencionista) en referència al tema, que ha anat en augment i es reflexa en les polítiques institucionals, en les investigacions i en les publicacions. Durant els anys vuitanta, noranta i dos mil s'han dut a terme centenars de programes de formació permanent del professorat. Una anàlisi rigorosa pot donar peu a desestimar-ne alguns, però d'altres presenten propostes i reflexions noves que poden ajudar a construir el futur de dita formació. Veiem a continuació quins models d'assessorament s'han anat proposant al llarg del recorregut històric.

2.3 Models generals d'assessorament

Descrits els orígens i les perspectives generals, delimitem alguns models d'assessorament com a marc comprensiu en el qual situar-se i així evitar centrar-se en un únic model pur, amb la voluntat d'oferir un marc de possibilitats dinàmic on optar i integrar els models més pertinents. La funció assessora es pot concebre de diferents maneres en funció dels paràmetres de referència amb els que s'observi, fet que dona peu també a diferents modalitats d'actuació. També s'ha de tenir en compte l'objectiu del procés assessor per situar-se sota un model o un altre. Els diferents camps on es construeix la funció i les controvèrsies generades, marquen més línies de continuïtat i hibridacions productives a cada moment i circumstància que models purs clarament diferenciats.

La presentació de models teòrics ens permet conèixer la realitat. Les tècniques d'assessorament utilitzades no són necessàriament coherents, inclús poden arribar a ser contradictòries entre si però ens faciliten mirar la realitat per analitzar, per això presentarem en aquest punt algunes classificacions que ordenen models d'assessoria amb la finalitat de conèixer un breu catàleg de modalitats d'assessorar al llarg de la història reflectida en la literatura que hem utilitzat.

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

- Model d'assessorament basat en la pressió externa: en aquest model es pretén introduir canvis des de fora de la institució a partir de tècniques com la informació, demostracions, prescripcions, seguiments...
- Model d'assessorament basat en la intervenció d'un analista començant per a dalt: en aquest cas són els directius de la institució qui encarreguen els serveis d'un assessor especialitzat per a la resolució de problemes, per a la manca d'informació o per a l'oferta de propostes.
- Model de la tecnologia per al canvi personal: aquí, l'assessor expert ofereix activitats de formació als individus d'una institució.

- Model d'assessorament com a facilitador des del desenvolupament de l'organització: l'assessor actua sobre l'aspecte més humà de l'organització; s'implica en el procés de planificació i desenvolupament de processos per aconseguir objectius i solucions eficaces.

Shein (1988) també diferencia tres models d'assessorament, seguint una tendència similar a Tichy (1974):

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

En els darrers anys i en diversos treballs, però, s'han organitzat i descrit en profunditat el quadre situacional dels models d'assessorament, entre ells Nieto (2001) en el qual destaquen les orientacions, al seu entendre més productives. O a Domingo (2010) que també en fa una organització segons diferents característiques.

La classificació tradicional, d'aquests models conceptuals, que ens trobem en la literatura especialitzada tracta la tasca assessora des d'un punt de vista que ha anat evolucionant i ampliant-se al llarg del temps amb el desenvolupament dels serveis socials i educatius i incorporant tècniques i estratègies d'altres àrees de coneixement més properes a l'estudi de les organitzacions. Els podem subdividir en els següents apartats:

2.3.1 Els models en funció del saber de l'assessor

On trobem a l'assessor expert en continguts, especialista o tècnic en un àmbit d'actuació i que actua en funció d'aquest coneixement de forma puntual i específica.

Al igual que Nieto i Portela, la professora M^aMar Rodríguez (2001) afirmen que aquest model està basat en els models d'assessorament empresarial gerencialista i de caràcter ideològic. L'accent es posa en una visió de resultats escolars entesos des del rendiment i la qualitat. La comunitat discursiva de l'excel·lència està lligada al model d'estandardització de l'ensenyament que suposa la competitivitat entre centres i que té com a finalitat un model encobert de privatització. El professorat, subjecte de l'assessoria, es converteix en un simple client i l'objecte de l'assessorament és el problema de l'alumnat i el dèficit del professorat en quant a la consecució de notes que mostren la qualitat i l'excel·lència del centre escolar. Notes que es classifiquen per exemple en una escala internacional com PISA i que els exàmens serveixen per estandarditzar el currículum dels centres. Aquest model és altament compatible amb el d'assessorament centrat en el client.

Pel que fa al procés d'assessorament, aquest està basat en els coneixements i habilitats expertes de l'assessor, el saber tècnic sobre el contingut concret en el què assessora i el coneixement i l'experiència del professorat queden amagats per la tècnica de l'assessor. L'assessor es situa en una posició de superioritat sobre l'assessorat, és l'expert i el suport es entès com a control i avaluació externa.

L'assessor expert en processos o generalista dedicat a processos i estratègies de dinàmica de grups i tots aquells aspectes que siguin necessaris per provocar, dinamitzar i acompanyar aquests processos. Si tenim en compte el caràcter ideològic correspondria a l'assessorament i comunitat discursiva de la reestructuració on conflueixen pràctiques, i en força casos, concepcions similars a l'anterior. Es caracteritza per ser ambigu, que serveix per a propòsits progressistes i conservadors a la vegada.

La proposta de desenvolupament del centre és la gestió basada en la seva autonomia i la visió de l'escola és consumista. Aparentment es fomenta l'autonomia però la pressió de les avaluacions externes centrades en la qualitat i l'excel·lència porta al centre cap a l'estandardització dels processos.

Els assessors prenen el paper d'experts en noves formes de gestió, actuen de manera similar a l'anterior model però cedeixen tota la responsabilitat del procés i del producte.

L'assessor com a expert en continguts però que actua amb el grup a mode d'expert en processos i col·lega crític: tant en continguts com en dinàmiques de desenvolupament i les seves conseqüències per a l'aprenentatge. I mirat des del caràcter ideològic parlaríem d'assessorament i comunitat discursiva de les polítiques culturals o el model d'assessorament comunitari. En aquest model convergeixen una gran diversitat de tendències i grups amb l'objectiu de promoure canvis contra hegemònics que persegueixen la emancipació des del desenvolupament comunitari.

En el model d'assessorament comunitari la definició i recerca de la solució al problema facilita el procés d'autonomia dels assessorats, el centre escolar aprèn i es dota de poder per respondre a les necessitats de la seva comunitat i als reptes que se li plantegen. Si tenim en compte el caràcter ideològic d'aquest tipus d'assessorament se l'anomena comunitari provinent del món del treball social i trobem una aportació adequada d' Ander - Egg (1990) afirmant que és una tècnica social de promoció de l'ésser humà i de mobilització de recursos humans i institucionals, mitjançant la participació activa i democràtica de la població, en l'estudi, plantejament i execució de programes a nivell de

comunitats de base, destinats a millorar els seus nivells de vida canviant les situacions que són pròximes a les comunitats locals.. No és tant una acció sobre la comunitat, és més una acció de la comunitat; es tracta d'esforços i accions de base organitzats amb la iniciativa i la direcció de les mateixes bases, tot i que pel seu desplegament hagin necessitat una acció exterior. Es tracta d'una metodologia de treball des de la base que actua fonamentalment a nivell psicosocial, mitjançant un procés educatiu que desenvolupa virtualitats latents i desenvolupa potencialitats en individus, grups i comunitats, per millorar les seves condicions d'existència.

Aquest tipus d'assessorament centra la seva atenció en la compensació i el desenvolupament d'accions educatives emancipadores d'aquells col·lectius i grups socials que, com a conseqüència de les polítiques socials derivades de l'economia de mercat, es troben en una major situació de vulnerabilitat socio- econòmica.

L'objecte de l'assessorament són les relacions socials de desigualtat que impedeixen les condicions òptimes de justícia social i les accions assessores es centren en un assessorament compromès local i basat en la participació democràtica i col·laboració de tota la comunitat.

D'aquesta manera el contingut de l'assessorament es centraria en transformacions institucionals i de consciència que afecten l'arrel de tots els nivells de convivència i treball educatiu en el centre escolar generant un espai públic sense barreres de participació i aprenentatge de totes les persones.

El procés d'assessorament que segueix aquest model es subratllen les potencialitats que té la pròpia comunitat com a recurs a utilitzar en el seu desenvolupament des d'un procés intern. D'aquesta manera la persona assessorada es considera qualificada per al procés de canvi. El professorat no se situa en una postura passiva que pren decisions en exclusiva del que succeeix a la seva aula sinó que va adquirint progressivament coneixement, domini i criteri sobre tots aquells assumptes, propers o no, que influeixen sobre els reptes que se li plantegen. Giroux, (1990), el defineix com els professionals que analitzen críticament les contradiccions de la societat (escola), pensant en aquesta en la seva totalitat i que lluiten activament per transformar les situacions d'opressió i alineació humanes.

L'assessor contribueix al centre, a la comunitat en definitiva, enfortint vincles que uneixin a tots els protagonistes creant una identitat col·lectiva que busca l'acció compartida i enfortir el poder que emergirà del desenvolupament de la comunitat.

Altres autors també han subdividit els models d'assessorament, Louis et al (en Marcelo i López Yáñez, 1997, p. 185) en dos grans models:

- L'assessorament orientat en processos que prioritza la comunicació, la reflexió, i la capacitat generades durant els mateixos processos i on l'assessor es centra en la capacitat del professorat i de la institució per aconseguir canvis permanents i,
- L'assessorament orientat als continguts que, focalitzat en temes més concrets (com les estratègies didàctiques), actua com a dispensador de recursos que el professorat ha de traduir a la pràctica sent, per això, més reactiu.

Aquests mateixos autors van aconsellar veure'ls des de la complementarietat, perquè la col·laboració no pot avançar al marge dels continguts i les qüestions tècniques implicades en el canvi, ni els continguts poden desenvolupar-se com una simple aplicació de directrius expertes dictades externament. És per tant, millor observar, de forma particular

en cada cas, les característiques del professorat, de la innovació pretesa i de la institució que vol la possibilitat de transformació.

Tejada (1998) es refereix també a dos grans models:

- El model d'implementació caracteritzat per dir, explicar, mostrar i implantar, en el context d'una doble operació per part d'un expert: mostrar informació i proporcionar solucions mitjançant estratègies de comunicació, resolució de problemes i avaluació de resultats. L'anomenat assessorament per programes seria un exemple d'un paquet d'entrenament prefixat per avançat al marge del context educatiu de destí. Així, quan les intencions d'aplicar programes es situen per sobre de les de desenvolupament professional, curricular i institucional, estem davant d'un assessorament centrat en els continguts, on la implementació no té com a prioritat el sentit del canvi pels protagonistes i els exclou com actors de les seves construccions socials.
- Per altra banda, el model de desenvolupament que es caracteritza per preguntar, indagar, dialogar, discutir, etc. Des d'un pla d'igualtat i empatia amb els professors per participar en la presa de decisions, suggerir i negociar solucions. Utilitza estratègies de comunicació, resolució de problemes, reflexió, participació i avaluació global.

Marcelo (1997) ens presenta l'assessor generalista en contraposició a l'especialista, fent referència, respectivament, a assessoraments centrats en el procés de canvi o en el seu contingut. Aquesta distinció teòrica ajuda a comprendre l'evolució de l'assessorament, tot i que, a la pràctica, tos dos conviuen.

Imbernón (2007) afirma que l'assessorament expert de caràcter acadèmic és aquell més tradicional, que apareix sota demanda del centre i que realitza les propostes de canvi des de fora, sense implicar-se i sense tenir en compte el context del centre. Tot i que no podem obviar que aquest tipus d'assessorament ha estat l'únic implementat durant anys en la formació permanent del professorat no universitari, ara ens centrarem en la modalitat d'assessorament de procés, més relacionat amb el model de desenvolupament presentat per Tejada (1998).

Aquest model d'assessorament de procés, alternatiu o col·laboratiu, West i Idol (1987) ja el definien com a assessorament col·laboratiu i com a procés interactiu que permet a grups de subjectes amb diversos graus de coneixement generar solucions creatives per a la resolució de problemes definits mútuament. L'assessorament de procés té com a condició irrevocable la participació i implicació del professorat, malgrat que això suposi una inversió enorme de temps i treball conjunt. Això implica que l'assessor ha de suscitar la inventiva del professorat, així com la seva capacitat per regular-la segons els efectes, tenint confiança en la capacitat del propi professorat d'elaborar itineraris educatius diferenciats, projectes d'innovació i pràctiques alternatives (Imbernón, 2007b). Un altre dels trets principals és l'arrelament al context. Aquest model d'assessorament se situa en un context físic, social i emocional concret, del qual no es desvincula en cap moment, ja que resulta cabdal perquè el professorat arribi a la solució de les situacions problemàtiques en la seva pràctica des del nucli del seu mateix centre.

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

En aquest model l'objectiu és construir les condicions per iniciar el procés cap a la millora, partint del diagnòstic i del punt de partida concret del centre fent una autorevisió del procés. És a dir, identificant, clarificant i prioritant necessitats; planificant l'acció i allò que s'ha de fer per aconseguir-ho i desenvolupant-ho i posant-ho en pràctica, amb revisions contínues. (Tejada, 2002; Domingo, Bolívar, Luengo, Hernández & García, 2005). Sempre des d'un procés de reflexió i autonomia del centre i d'una relació dialèctica entre teoria i pràctica.

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

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

Però donat que la majoria de classificacions es mouen entre els pols de l'assessorament per continguts i per processos, ens ha interessat analitzar la proposta de Nieto (2001) que matisa aquesta dicotomia. Parla dels models d'intervenció, facilitació i col·laboració:

- El model d'intervenció (tècnic, racionalista o expert clínic): utilitzat per resoldre problemes i, com expert en continguts, emprendre accions de manera externa, puntual, totalment sistemàtica i programada, basada en diagnòstics clínics; o bé, des d'una altra perspectiva, la de l'expert, per oferir informació i formació específica provinent de la investigació o la norma i transmetre-la a la resta de professionals per a que ells l'apliquin.

Es realitza una consulta amb la seva finalitat d'ajudar a resoldre problemes plantejats per l'assessorat i la intervenció es realitza sobre els centres. Específicament es centra en diagnosticar i definir els seus problemes o necessitats, establir externament què és el més significatiu i rellevant per la institució i oferir fites i criteris d'acció per a la pràctica. La dinàmica relacional que s'articula és directiva i unidireccional, centrada bàsicament en el recurs o productor del coneixement.

L'agent assessor, denominat agent de contingut (González, 1992; Nieto & Portela, 1991, Tejada, 1998) es caracteritza pel seu rol tècnic o expert en una àrea concreta i adquireix funcions centrades en l'aportació de solucions concretes i puntuals a problemes específics, emfatitzant el valor del coneixement científic per regular la pràctica, fomentant l'aplicació prescriptiva.

- El model de facilitació similar a l'anterior, però situat molt a prop de la realitat davant de la demanda, actua com a centre de recursos. Aquest model vol fer protagonista al professorat. Ajuda a l'assessorat a percebre, comprendre i actuar per millorar una situació problemàtica tal i com és definida per ell mateix. En conseqüència, aquest model respon al perfil d'individualització o acomodació a la iniciativa i capacitat de cada individu o grup.

L'agent assessor, denominat aquí agent de procés (González, 1992; Nieto & Portela, 1991), adquireix un rol de facilitador de processos interns des dels que s'originaran canvis específics. Es consideren generalistes que assumeixen funcions centrades en oferir assistència, guia o ajuda per a què els centres

construeixin els seus propis processos de millora. S'emfatitza que aquests analitzin les seves necessitats, trobin solucions significatives i desenvolupin capacitats per portar-les a la pràctica.

- El model de col·laboració en alguns casos renuncia a la perícia tècnica per participar activament en el procés de sintonitzar i compartir el procés. Es presenta a través d'una relació autèntica viscuda en termes de “nosaltres”, basat en la integració i actuació en equips i amb el professorat assumint dues modalitats:
- Col·laboració tècnica: quan participa delimitant tot i que l'assessor és l'expert en determinades qüestions però que treballa dins de models col·laboratius professionals.
- Col·laboració crítica: quan l'assessor participa com a col·lega crític que cedeix el protagonisme al propi grup perquè sigui el grup qui prengui les seves pròpies decisions, reservant per a ell el paper de consciència i mirall crític que retorna al grup la informació pertinent reelaborada.

En el segon cas, la finalitat és preveure problemes i millorar la qualitat de l'ensenyament i l'educació. La intervenció es realitza conjuntament amb els centres, amb l'objectiu que aquests analitzin i adquireixin comprensió pels seus problemes, trobin i seleccionin solucions, prenguin decisions i posin en pràctica plans d'acció adaptats a les seves pròpies peculiaritats. En aquesta situació, la dinàmica no és directiva i es caracteritza per la seva bidireccionalitat, de mútua influència i aprenentatge conjunt, centrada en l'assessorat o altrament dit sistema d'utilització del coneixement.

Domingo (2001) també defensa que els assessors, interns o externs, però en tot cas molt pròxims a l'aula- assumeixen el rol de col·legues crítics que actuen sota uns paràmetres d'acció congruents amb els processos d'auto reconstrucció del centre i que són dissenyats entorn a premisses de les quals ens quedem en què s'ha de: a) treballar amb enlloc d'intervenir en; b) desenvolupar més que aplicar; c) actuar com a mediador i enllaç; d) assumir i practicar l'art de fer-se prescindible però que l'èxit assolit sigui sostingut;; e) oferir informació rellevant; f) no centrar-se en els continguts, sinó en els processos; g) no parlar de la resistència de l'assessorat, sinó de prudència o falta d'habilitat de l'assessor; h) que comprenguin i busquin la seva solució, no la “comprensió experta” de l'assessor i i) que les solucions i projectes són sempre hipòtesis a experimentar.

Per finalitzar amb aquest apartat tindrem en compte el que assenyala Imbernón (2007b): un factor comú a totes les classificacions és l'existència de dos extrems: l'assessorament tradicional o expert i l'assessorament de procés o alternatiu (Barrios, 2007). En podem veure una breu comparativa en aquesta taula, adaptada de Pinya, (2012, p. 174):

Quadre 1. Models d'assessorament. Adaptat de Pinya (2012) i Barrios (2007) i traduït d'Imbernón (2007b)

MODEL TRADICIONAL	MODEL DE PROCÉS/ALTERNATIU
<ul style="list-style-type: none"> • Espera que el professorat confii en els seus coneixements i saviesa per identificar, aclarir i resoldre els seus problemes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Col·labora amb el professorat a l'hora de la identificació de necessitats formatives, l'aclariment i la resolució de problemes.
<ul style="list-style-type: none"> • Realitza una comunicació unidireccional. Qui té els coneixements és l'assessor. Mentre l'assessor parla, el professorat escolta i obeeix, pot demanar però no qüestionar. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'empatia, el treball en grup i la comunicació amb el professorat és bidireccional i molt important com a mitjà per comprendre les situacions des del seu punt de vista.
<ul style="list-style-type: none"> • Entén i maneja les situacions on es troba en termes de categories de coneixement especialitzat. 	<ul style="list-style-type: none"> • La pràctica professional es basa en una comprensió holística de les situacions educatives.
<ul style="list-style-type: none"> • El judici professional de l'assessor es basa en un estereotip intuïtiu més que no en la reflexió de les situacions reals. La seva perspectiva és l'única vàlida. 	<ul style="list-style-type: none"> • El judici professional és producte de l'autoreflexió de tothom. Aquest és el mitjà per superar els judicis i les respostes estereotipades.
<ul style="list-style-type: none"> • Els canvis apareixen de tant en tant i poden ser planificats. Té sentit en una societat concebuda com un estat estable invariable. 	<ul style="list-style-type: none"> • El canvi social i educatiu sempre és possible, encara que a vegades, la planificació és bastant complicada. Té sentit en una societat dinàmica, imprevisible i basada en el canvi.
<ul style="list-style-type: none"> • Actua com a font experta de coneixement pertinent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en un procés de resolució de situacions problemàtiques, en col·laboració.
<ul style="list-style-type: none"> • L'adquisició de coneixement proposicional i el desenvolupament de la competència professional són dos processos diferents. El primer es pot adquirir fora de la feina i el segon només es pot desenvolupar a partir de l'experiència directa. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'adquisició del coneixement pertinent i útil no es pot separar del desenvolupament de la competència professional, concebuda com un conjunt de capacitats d'actuació en la pràctica en situacions socials i educatives complexes i imprevisibles.

2.3.2 Els models de formació segons el Departament d'Ensenyament

Els sistemes de suport a l'escola com estructures estables en l'ordenament de l'oferta de serveis educatius, l'assessorament psicopedagògic com a pràctica institucional regulada i els assessors com a professionals que desenvolupen funcions d'ajuda, col·laboració, assistència, orientació o consulta a diversos sectors (alumnat, famílies, professorat) constitueix un tema d'especial interès a diferents nivells:

- Polític, per la responsabilitat en les decisions a prendre i els supòsits en els quals fonamentar-se.
- Administratiu, per la complexitat sobre la concreció de les actuacions, i la gestió i desenvolupament de les mesures adoptades.
- Docent, per la necessitat de clarificar, combinar i complementar les funcions a desenvolupar en el context específic dels centres docents.

- Investigació, per l'absència d'una tradició investigadora i la limitada elaboració teòrica disponible que reclama major dedicació i un esforç de sistematització des del qual es puguin anar aclarint dubtes i problemàtiques que hem anunciat en els àmbits polítics, administratiu i docent, altres tensions i conflictes que puguin sorgir.

Per tant, estem davant d'un fenomen encara emergent com a pràctica institucional generalitzada, que ha generat la proliferació de mesures reguladores organitzatives i administratives i motivat certes preocupacions d'investigació des de les quals evidenciar les possibles maneres de veure, articular i valorar els sistemes i agents d'assessorament i suport a l'escola.

Els aspectes assenyalats suposen una certa limitació, o si més no, dificulten la revisió que ens proposem realitzar sobre les plataformes teòriques que sustenten i legitimen els models i enfocaments desenvolupats, sobre les decisions polítiques i mesures legislatives i altres orientacions en les què es prescriuen les actuacions a desenvolupar i es concreta la seva caracterització orgànica i funcional, i sobre algunes de les diverses manifestacions i actuacions que poden adoptar els processos d'assessorament en la realitat (o realitats dels centres i contextos de treball) donant compte d'aquells factors i condicions d'ordre personal, professional i sòcio-cultural que estan afectant o poden afectar a les propostes donades des de perspectives conceptuals i/o plantejaments politico-administratius.

Donat que el nostre estudi es basa en part en les percepcions dels docents de centres d'educació primària i d'educació secundària de Catalunya, veiem necessari tenir en compte què es considera en l'actualitat, segons els Criteris, instruccions i orientacions del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya entre els anys 2014-2016 que són les modalitats de formació en centre, entre les quals hi ha l'assessorament.

En aquests documents s'afirma que la formació del professorat és un recurs que ha de contribuir a la millora dels projectes educatius dels centres, a l'enfortiment de les competències professionals del professorat i, des dels centres, a l'èxit educatiu de l'alumnat de Catalunya.

El marc normatiu en el qual es basen aquests criteris, instruccions i orientacions són la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació que a l'article 110, també afirma que la formació permanent té per objectiu actualitzar la qualificació professional, millorar les pràctiques educatives, especialment amb relació al projecte educatiu de cada centre i millorar la gestió dels centres. Al punt 2 d'aquest article s'afirma que la formació permanent del professorat s'ha d'exercir preferentment dins de l'horari laboral i al seu article 3, que les activitats formatives s'han de dur a terme prioritàriament als centres educatius.

A nivell normatiu també hem de tenir en compte l'extracte del Pla de Govern 2013-2016, 11 de juny de 2013, que es fonamenta en el programa de Govern que va presentar el president de la Generalitat durant el debat d'investidura el passat 20 de desembre de 2012. Aquest pla està dissenyat a partir de la gestió de 7 eixos i l'Ensenyament es situa dins del segon eix: Cohesió social i els serveis d'interès públics. Els objectius directament relacionats amb l'objecte d'estudi són els 6, 7 i 8: (a) Impulsar l'excel·lència del sistema educatiu català, garantint la igualtat d'oportunitats reduint els índex d'abandonament escolar; (b) millorar la competència lingüística i comunicativa de l'alumnat a partir d'un model d'ensenyament plurilingüe i (c) enfortir el sistema educatiu català i la immersió lingüística com un pilar fonamental de la societat catalana.

Aquests tres objectius es vinculen a indicadors d'avaluació explicitats en el primer document citat, amb els criteris, instruccions i orientacions 2013-2016. A la pàgina 3 s'afirma que l'objectiu de país és reduir a la meitat el fracàs escolar i entre les actuacions que proposa hi ha l'actualització de la formació i de les funcions dels professionals dels serveis educatius i dels docents prioritzant l'aprenentatge de les competències bàsiques per tal de millorar els resultats acadèmics dels alumnes.

En aquest mateix document el Departament d'Ensenyament estableix un conjunt de línies de formació permanent que tenen com a objectiu donar resposta a les necessitats de formació dels centres educatius, dels docents i del personal adscrit als centres del Servei d'Educació de Catalunya. S'aproven 10 línies d'actuació, agrupades en tres eixos.

- El primer eix és donar suport als projectes educatius dels centres per a la millora dels processos i resultats educatius.
- El segon eix és la millora de les competències professionals del professorat per a la seva pràctica docent i de l'altre personal adscrit als centres educatius.
- El tercer eix és la millora de les competències professionals de les persones formadores i dels serveis educatius. Dins d'aquest eix s'especifica que la formació de persones formadores ha d'anar en coherència amb les prioritats de formació; la formació com a eina de canvi associada a l'èxit escolar de l'alumnat i el disseny, organització i avaluació de la formació (transferència i impacte). (Iranzo, 2011)

Però si centrem la nostra atenció en els objectius generals del 2014-2016 el Departament d'Ensenyament es proposa per aquests cursos els següents objectius de formació permanent, que estan relacionats directament amb els nostres objectius de la tesi i amb els quals estem d'acord:

- Potenciar i consolidar la formació en centre i per a centres, atès que la implicació dels claustres en l'actualització professional i la contribució en el desenvolupament dels projectes educatius dels centres són un element clau per a la millora dels resultats dels aprenentatges dels alumnes.
- Impulsar, potenciar i consolidar la formació del professorat en el treball per competències bàsiques, base del currículum, i facilitar la difusió i l'intercanvi de recursos metodològics que afavoreixin els aprenentatges funcionals i la millora del treball competencial a l'aula, amb la implicació i el compromís de mestres i professorat.
- Potenciar i consolidar un model d'avaluació de la formació compartit i basat en l'aprofitament i transferència, la finalitat del qual és identificar i constatar millores en l'actuació del professorat orientades en l'increment de l'èxit escolar, com a conseqüència d'haver participat en accions formatives.
- Avançar en l'aplicació de criteris comuns, en la planificació, en l'organització i en la gestió de les activitats de formació permanent i compartir amb el professorat el model actual de formació (p. 11).

Pel que fa a les modalitats i formats de formació, aquestes han de respondre a la finalitat de l'acció formativa i impliquen una dinàmica de treball del professorat participant.

Dins de l'organització de les diferents modalitats hi ha la formació en centre, i dins d'aquesta modalitat hi trobem l'assessorament, la formació interna de centre i el taller a centre.

El Departament d'Ensenyament, i també nosaltres, considera prioritària la formació en centre com a eina de suport i d'enfortiment del projecte educatiu del centre.

2.3.3 Els models i el paper dels assessors en funció de la seva ubicació

Durant dècades s'ha criticat molt el paper que han tingut els assessors considerats experts infal·libles o acadèmics que desenvolupen un model històric reproduccionista i normatiu de les idees d'altres. El seu paper era l'actualització del professorat, en "posar-los al dia" com es diu informalment. Això es feia (i es fa encara) explicant i aplicant solucions que han dissenyat altres a les pràctiques educatives.

Però s'ha demostrat que la pràctica educativa canvia únicament quan el professorat la vol modificar, i no quan un assessor ho diu. La crisi de l'assessor -solucionador que demana aplicar el que ell diu en la formació permanent del professorat- ja està obsoleta, a pesar de la llarga tradició de la seva pràctica normativa.

Com qualsevol altre professional, els assessors tenen el seu estil propi personal i ni el context, ni les lleis, ni el model institucional en el qual s'inscriu seran determinants com ho seran els seus propis paradigmes ontològics (manera de veure la realitat), antropològics (concepcions sobre l'ésser humà) i epistemològics (visió del coneixement) (Iranzo, 2012). D'aquí la necessitat de que els assessors prenguin consciència de les seves idees de manera que evitin usurpar els espais i imposar posicions als altres amb els qui han de treballar i col·laborar: s'han de buscar espais de coincidència on es puguin compartir valors que permetin una lectura compartida de la realitat i es puguin generar actuacions fluïdes (Iranzo, 2012).

Per tant, a poc a poc, s'ha anat creant la consciència que l'assessor ha d'assumir cada vegada més un paper de pràctic col·laborador en un model més reflexiu. En aquest model, serà fonamental crear espais de formació, innovació i investigació, per tal d'ajudar a identificar els obstacles (individuals i col·lectius) que troba el professorat, per tal d'aconseguir un projecte formatiu que l'ajudi a millorar. L'assessor en les pràctiques de formació permanent, ha d'ajudar a salvar aquests obstacles perquè el professorat trobi la solució a la seva situació problemàtica. Només quan el docent troba remei al seu problema es produeix un canvi en la pràctica educativa. En el futur serà més necessari disposar d'assessors en formació permanent que col·laborin en els diagnòstics conjuntament amb el professorat, més que disposar d'una persona que solucioni els problemes aliens. (Iranzo, 2002).

Aquest canvi serà profund quan la formació passi de ser un procés d'actualització a convertir-se en un espai de reflexió, formació i innovació perquè el professorat aprengui. Aquest canvi suposaria posar més èmfasi en l'aprenentatge del professorat que en l'ensenyament del mateix. Això implica, per part dels assessors i de les polítiques de formació, una visió diferent de què és la formació, el paper del professorat en aquesta i, per suposat, una nova metodologia de treball amb el professorat. No és el mateix transmetre que ensenyar, normativitzar que compartir, ni actualitzar que ajudar i analitzar, ni acceptar que reflexionar. No és el mateix explicar la meua teoria i la meua pràctica com a assessor que ajudar a descobrir la teoria implícita en les pràctiques docents. La formació es mou sempre entre la dialèctica d'aprendre i desaprendre.

L'assessor pot ajudar a transformar la necessària reflexió docent acadèmica en una reflexió social, especialment centrada en el desenvolupament de l'alumnat, i així fomentar relacions veritablement democràtiques a l'aula.

El model “d’entrenament” (Tejada, 1998) haurà de canviar mitjançant plans institucionals, per deixar pas a un model indagatiu i de desenvolupament de projectes on el professorat d’un context determinat assumeixi el protagonisme que es mereix i siguin els docents qui planifiquin, executin i avaluin la seva pròpia formació.

Això implica un canvi en les modalitats i estratègies formatives més enllà dels cursos i seminaris d’experts acadèmics: els intercanvis entre iguals, escoltar les bones pràctiques d’altri, l’elaboració de projectes, l’aprofitament de les tecnologies de la informació i la comunicació, els processos d’investigació-acció, l’elaboració de diaris i de carpetes d’aprenentatge, etc. En definitiva, el canvi comporta una nova manera d’organitzar la formació en els territoris. (Tejada, 2002).

Ara ens adonem que la formació permanent augmenta el seu impacte innovador si la relació s’efectua al revés, és a dir, no formar per després desenvolupar un projecte de canvi, sinó dissenyar un projecte innovador i desenvolupar la formació necessària per portar-lo a terme. Aquesta senzilla inversió té conseqüències importants en el model de formació i en la seva concreció dins de les institucions educatives. Necessitem un model de formació centrat en el professorat i en les seves situacions problemàtiques contextuais. La formació ha de tenir en compte que, més que actualitzar a un professor i ensenyar-li, ha de crear condicions, dissenyar i proporcionar ambients perquè ell o ella aprengui. D’aquesta manera el professorat també centrarà la seva acció en l’aprenentatge de l’alumnat i no en l’ensenyament.

A més a més, els assessors haurien de constituir-se com equip pedagògic en un centre integral de professorat que cobris els serveis educatius del territori donant suport als docents i a les institucions educatives.

Això ens porta a parlar de l’assessor de procés. Es caracteritza per situar al professorat en situacions de participació, promoure la seva inventiva així com la seva capacitat de regular-la segons els efectes i confiar en la capacitat del professorat per elaborar itineraris educatius diferenciats, projectes d’innovació i pràctiques alternatives.

Aquest tipus d’assessor es compromet amb la pràctica dels altres, s’implica en una empresa d’innovació respectant les pràctiques educatives en les que també ell o ella pot experimentar i aprendre amb els altres. És un assessor pràctic que disposa de diverses eines formatives de caràcter obert (disseny de projectes, bibliografia, experiències, etc.), a més de ser generador de dinamisme grupal i adaptar-se a situacions diverses.

Però el paper de l’assessor canvia respecte la seva ubicació, si és un assessor intern o extern al centre. L’assessorament intern en el centre escolar definida com l’evolució paral·lela de l’orientació escolar i portada a terme per un professional intern del centre i l’assessorament per part d’un assessor extern al centre. Comencem analitzant l’assessorament intern.

L’assessorament intern en el centre, entre professorat, és un camp que ha anat ampliant el seu espai tant a nivell teòric com a nivell pràctic. De fet el perfil de l’orientador ha passat de ser un gran desconegut a ser un rol reconegut i de gran transcendència als centres escolars.

L’aparició de l’assessorament dins dels centres escolars està lligat tradicionalment al suport a l’aparició de les necessitats educatives especials i a la tutoria en els centres escolars. Parrilla (1996) fa un anàlisi de les diferents maneres de donar suport entre professorat al seu llibre “*Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración.*” En ell a partir de dos eixos creuats explica no només aquesta evolució des de quatre maneres d’entendre el suport sinó que també un possible itinerari formatiu per al professorat.

Al primer eix vertical, es mostren dos extrems en un el suport recau sobre l'individu (l'alumnat) i a l'altre sobre el currículum (el programa, el projecte, el professorat).

Al segon eix, horitzontal, es presenta la manera com l'assessor interactua en el suport: a mode d'expert o, com antagònic, a mode col·laboratiu.

De l'encreuament d'aquest dos eixos neixen els quatre models de suport que explicarem a continuació: el suport terapèutic, el suport individual col·laboratiu, el suport de consulta o recursos i el suport curricular.

El suport terapèutic és la modalitat més tradicional entre el professorat. S'intervé com a conseqüència d'un problema que té l'alumne i que el professorat ordinari, l'escola, no sap atendre. Per això es necessària la intervenció d'un especialista que intenta proporcionar a l'alumne noves formes d'aprendre, generalment en una aula especial.

Aquesta modalitat no té repercussió dins de l'aula ordinària, a més a més, ni el professor ni el centre aprenen a solucionar el problema en un futur.

El suport individual col·laboratiu s'inicia a partir d'un problema igual que a l'anterior, ja que els dos es situen a la part superior dels eixos: el problema continua sent l'alumne i l'escola, i el professorat no estan preparats per solucionar-lo. La diferència significativa està en la coresponsabilitat del professorat de l'aula i del professor de suport a l'hora de diagnosticar i solucionar el problema.

De qualsevol manera, i tot i la responsabilitat evident que assumeix el tutor, l'impacte del suport a l'aula ordinària és nul ja que tampoc s'entén en aquesta modalitat, que el currículum del centre hagi de canviar per les dificultats que presenta l'alumne.

El suport de consulta o suport de recursos parteix de la convicció que les dificultats que mostren els alumnes indiquen necessitats de canvi en els centres escolars però l'escola no es capaç, no sap com fer-ho i per això necessita suport, en aquest cas intern.

El departament de suport intern del centre dissenya programes que faciliten el canvi, organitzatiu i metodològic que posteriorment aplicarà el professorat. El professorat de suport es considerat un expert en didàctica tot i que un dels motius que aquesta modalitat no sigui comú en els centres escolars es que el professorat no sol donar l'estatus necessari al professorat orientador.

L'enfocament principal d'aquesta modalitat de suport és la necessitat de canvi de l'escola, però presenta mancances en la poca dependència i falta d'autonomia que genera.

La quarta i última modalitat de suport intern al centre, és el suport curricular, on el professorat és el responsable del canvi, és capaç d'aprendre a respondre a les necessitats que es van derivant de la pràctica quotidiana i entén que aquestes afavoreixen el canvi.

Aquesta modalitat es basa en la col·laboració entre professorat de suport intern i la resta de professorat del centre. Entén el currículum com una eina dinàmica que serveix per anar ajustant l'educació a les necessitats de l'alumnat, entén les dificultats de l'alumnat com a termòmetre que mostra els desajustos de l'escola i afavoreix la revisió de la cultura organitzativa del centre i la revisió dels estils d'ensenyament. D'aquesta manera la pròpia diversitat potencia la millora escolar des de la solució de la responsabilitat que el propi professorat del centre te.

Es considera que l'agent assessor intern són les persones que faciliten el canvi des de dins, sigui des d'un càrrec formalment establert (director, cap d'estudis, coordinador de cicle, especialista, psicopedagog, etc.) o es donen de manera informal en el procés de millora. La seva experiència i formació li permetrien assumir aquest rol.

Pel que fa a les funcions recollim què entén el departament d'Ensenyament com a formació interna de centre. (2016-2017) portada a terme pels protagonistes citats anteriorment.

La formació interna de centre (FIC) recull la tradició de treball intern que els centres porten a terme des de fa molts anys. Té com a finalitat contribuir a l'actualització metodològica del professorat dels centres, donant valor a la seva experiència i saber, per afavorir l'increment de l'èxit educatiu de l'alumnat.

Aquesta modalitat de formació vol promoure un procés col·lectiu de reflexió i de dinamització interna del centre educatiu a partir de conèixer i reconèixer en quins aspectes es pot millorar i en quins cal avançar. Es fonamenta en el valor que aporta una formació en el propi centre:

- perquè parteix i aprofita l'experiència i el saber dels docents del centre;
- perquè a partir d'aquesta experiència cerca les possibilitats de millora;
- perquè permet als docents tenir una visió de conjunt del procés d'aprenentatge que els ajuda a adequar cadascuna de les seves intervencions, i
- perquè ajuda a generar dinàmiques internes de debat pedagògic i de treball en equip, que donen continuïtat al procés formatiu i creen el context idoni perquè les innovacions a les aules i als centres progressin i es consolidin.

Per totes aquestes raons, la formació interna de centre promou el creixement col·lectiu i el desenvolupament de projectes educatius compartits.

Aquesta manera d'entendre la formació se sustenta en estudis sobre innovació educativa realitzats fora i dins de Catalunya que identifiquen el centre innovador com una organització que aprèn. En aquesta línia, Andy Hardgreaves (1996) afirma que una font important de satisfacció per al professorat és la seva implicació a generar processos d'innovació a l'aula i al centre.

Aquests processos tenen sentit quan són fruit del treball col·laboratiu del conjunt de mestres o professorat d'un centre educatiu. En aquest línia, el treball en equip i el diàleg professional són fonamentals per entendre i fer possible aquest procés.

Durant molt de temps la formació permanent entesa com a actualització professional s'ha adreçat directament a l'individu com a agent de canvi metodològic i millora de la qualitat dels ensenyaments. La FIC introdueix un nou paradigma, adreça la formació al col·lectiu de docents d'un centre educatiu i posa l'èmfasi en la idea de diàleg professional i de reflexió en col·laboració com a elements fonamentals de canvi i transformació i, com a conseqüència, de la millora dels resultats de l'alumnat.

L'aprofitament de la formació recau en dos subjectes: el centre i el docent. Per al centre, la formació realitzada es concreta en acords que ajuden a perfilar i a fer més sostenible el projecte educatiu; per al docent, la formació pren forma en una actualització metodològica amb repercussió directa a l'aula.

El lideratge d'aquesta activitat formativa recau en el centre, i és per això que es defineix la figura d'un equip de coordinació que gestiona i organitza les sessions de formació amb l'ajut de materials i orientacions.

Per contribuir al diàleg professional i vincular la formació amb la transferència a l'aula, es demana la planificació de propostes didàctiques que impliquen l'experimentació a

l'aula i la reflexió posterior. Requisits imprescindibles per avançar col·lectivament cap a una actualització metodològica que pot contribuir a la millora dels resultats dels aprenentatges. (Iranzo, 2011).

Per ajudar els centres en aquest procés de reflexió metodològica col·lectiva i per avançar cap a l'èxit educatiu, el Departament d'Ensenyament va iniciar aquesta modalitat formativa a tot el territori, el curs escolar 2012-2013. Els centres que opten per acollir-se a aquesta iniciativa poden fer-ho a partir d'uns itineraris formatius guiats a l'entorn de les competències comunicativa i matemàtica o a partir d'itineraris propis que el centre construeix segons les necessitats i els interessos particulars, i que han d'incorporar les característiques d'aquest tipus de formació.

Aquests itineraris proposen un camí de treball organitzat segons l'estructura següent:

- una fase inicial en la qual el centre ha d'analitzar la seva realitat amb relació al tema de l'itinerari i els resultats de les proves d'avaluació externes i internes per poder establir uns objectius de millora;
- una fase de planificació per dibuixar un pla d'acció amb relació als objectius de millora;
- una fase de construcció i experimentació en què a partir del contrast amb "veus expertes" en forma d'inputs teòrics, cadascun dels participants ha de dissenyar una proposta didàctica i portar-la a la pràctica;
- una fase d'avaluació en què s'analitzarà i reflexionarà conjuntament sobre l'experimentació realitzada i s'arribarà a acords que es concretaran i es consolidaran com a centre i, per tant, quedaran reflectits en la documentació.

Els itineraris incorporen:

- eines d'autodiagnosi (eines d'anàlisi de les proves de competències bàsiques, elements d'anàlisi, etc.);
- materials de formació (orientacions, activitats, enllaços, idees clau i bibliografia);
- instruments d'avaluació (criteris i indicadors) del procés formatiu i de la transferència a l'aula dels continguts de la formació i la seva contribució a la millora dels resultats;
- orientacions per a la dinamització de les activitats formatives per part dels equips de coordinació.

Aquests equips de coordinació disposen del suport d'una persona del centre de recursos pedagògics (CRP) o dels serveis educatius. Aquesta persona col·labora, sempre que cal, en els aspectes organitzatius i de seguiment de l'activitat.

"S'ha fet evident que els centres educatius poden ser recreats, revitalitzats, renovats d'una manera sostenible no per norma o per llei sinó per entendre'ls com organitzacions que aprenen." (Senge, 2008. Adaptació)

La tesi de Senge (2008) ens ajuda a reflexionar sobre aquest model formatiu i a consolidar-lo. En aquest sentit, el Departament d'Ensenyament vol contribuir amb la formació interna de centre a l'èxit escolar.

I pel que fa a l'agent assessor extern són les persones externes a la institució educativa, sense cap relació administrativa a l'estructura interna, que promouen processos de canvi

en funció dels seus rols i la seva capacitació. Poden ser professionals dependents del sistema educatiu o de l'Administració o totalment independents o autònoms del mateix. Pel que fa a les funcions de l'assessor extern recollim, a continuació, el llistat que proposen Louis et. al. (1985) dins de l'estudi comparat de la OCDE *International School Improvement Project*:

- Investigació i anàlisi, realitzant i/o sintetitzant investigacions i disseminant directrius de política educativa.
- Avaluació de pràctiques escolars, ajudant a les escoles a conèixer-les i sintetitzar-les.
- Desenvolupament de materials, mètodes o procediments.
- Demostració i modelament de noves pràctiques i mètodes educatius.
- Informació sobre resultats d'investigació i nous mètodes pedagògics.
- Planificació a nivell de centres educatius.
- Establiment de relacions entre centres educatius o grups implicats en projectes similars.
- Formació del professorat en noves pràctiques educatives.
- Assessorament per seleccionar i desenvolupar nous programes.
- Suport als centres educatius per desenvolupar les seves pròpies dinàmiques d'innovació.
- Creació de capacitats, ajudant als centres educatius a desenvolupar les seves potencialitats per dirigir la seva pròpia millora.

I les característiques d'un servei d'assessorament extern serien:

- És un servei independent, proporcionat per un agent de canvi que estableix amb el seu client una relació estreta de col·laboració d'igual a igual.
- Es tracta d'un servei d'orientació, així que la responsabilitat de la competència i de la integritat de l'assessorament correspon a l'assessor, al mateix temps que la responsabilitat de continuar amb el canvi correspon al client.
- És un servei que aporta una àmplia varietat de coneixements i destreses professionals, acumulats per l'àmplia experiència en una varietat d'entorns, i que està informat per una constant actualització mitjançant la investigació i observació dels mètodes i tècniques actuals.
- És un servei que la realització i solució eficaces depenen tant del compromís del client amb la relació assessor-client i amb l'objectiu acordat de canvi com de les destreses sistemàtiques de resolució de problemes que tingui l'assessor.

Per concloure amb aquest apartat exposem una taula comparativa entre l'assessor acadèmic o expert i el l'assessor col·laboratiu o de procés (Imbernón, 2007):

Quadre 2. Tipologia assessor. Adaptat de Pinya (2012) i Barrios (2007) i traduït d'Imbernón (2007b)

FORMADOR/ASSESSOR ACADÈMIC O EXPERT	O	FORMADOR/ASSESSOR COL·LABORATIU O DE PROCÉS
-------------------------------------	---	---

<ul style="list-style-type: none"> • Espera que el professorat tingui confiança en els seus coneixements superiors per identificar, aclarir i resoldre els seus problemes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Col·labora amb el professorat en la identificació de les necessitats formatives, l'aclariment i la resolució dels seus problemes.
<ul style="list-style-type: none"> • Realitza una comunicació unidireccional. El professorat no té coneixements, l'assessor sí. Mentre aquest parla, el professorat escolta, pot preguntar però difícilment qüestionar. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'empatia, el treball en grup i la comunicació amb el professorat són bidireccionals i molt importants per comprendre les situacions des del seu punt de vista.
<ul style="list-style-type: none"> • Entén i mana sobre les situacions en les que es troba exclusivament en termes de categories de coneixement especialitzat. 	<ul style="list-style-type: none"> • La pràctica professional es basa en una comprensió holística de les situacions educatives.
<ul style="list-style-type: none"> • El judici professional de l'assessor es basa en un estereotip intuïtiu més que en la reflexió de les situacions reals. La seva perspectiva és l'única realment vàlida. 	<ul style="list-style-type: none"> • El judici professional és producte de l'autoreflexió de tots. Aquest és el mitjà per superar els judicis i les respostes estereotipades.
<ul style="list-style-type: none"> • Els canvis apareixen de tant en tant i poden ser planificats. Té sentit en una societat concebuda com un estat estable e invariable. 	<ul style="list-style-type: none"> • El canvi social i educatiu sempre és possible, tot i que a vegades la seva planificació sigui força complicada. Té sentit en una societat dinàmica, imprevisible i basada en el canvi.
<ul style="list-style-type: none"> • Actua com a font experta de coneixement pertinent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en un procés col·laboratiu de resolució de situacions problemàtiques.
<ul style="list-style-type: none"> • L'adquisició del coneixement proposicional (saber què) i el desenvolupament de la competència professional són dos processos diferents. El primer es pot adquirir fora del lloc de treball, el segon només es pot desenvolupar a partir de l'experiència directa. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'adquisició del coneixement pertinent i útil no es pot separar del desenvolupament de la competència professional, concebuda aquesta com un conjunt de capacitats d'actuació en la pràctica en situacions socials i educatives complexes i imprevisibles.

2.4 L'assessorament en centre

La formació centrada en la institució educativa sorgeix com a formació institucionalitzada al Regne Unit a mitjans de la dècada de 1970, a través del *Advisory Council for the Supply and Training of Teachers* (ACSTT). Amb independència dels seus orígens, va néixer d'unes recomanacions polítiques relacionades amb la distribució dels escassos recursos educatius per la formació permanent del professorat (Elliott, 1990).

A Espanya va entrar amb força a partir dels anys 90 i la majoria d'administracions van convocar projectes de formació en centres (la seva introducció va coincidir amb l'expansió dels centres de professors).

En termes generals, la formació en centres és considerada un tipus de modalitat formativa que s'ofereix a un equip docent d'una institució educativa. O sigui, és una formació des de dins de l'escola per a la transformació de la institució; no és únicament un canvi d'ubicació, ja que es fa al centre. Aquesta modalitat formativa afavoreix la participació dels equips docents, de manera que les activitats repercuteixin en la pràctica educativa del centre.

Per tant, donat que aquest tipus de formació es dona al centre iniciem aquest apartat amb la justificació de la importància del context per iniciar un procés d'assessorament d'aquest tipus.

2.4.1 Importància del context

El centres posseeixen trets culturals fàcilment alterables, però també d'altres molt enraïgats capaços de mobilitzar aliances o resistències poderoses. Des d'aquest reconeixement cultural, els processos de millora de l'escola no són una qüestió de simple tècnica o de procediment, sinó que com apunta Maria Teresa González (a Escudero, et al., 1999), són sobretot, un assumpte cultural lligat a processos de negociació i reconstrucció de nous significats per i entre les persones que constitueixen el centre, dependent de la seva memòria col·lectiva i de les seves formes d'acció i pensament en interacció amb altres nous, però igualment significatius a aquesta comunitat de coneixement que es cada centre en particular.

Els centres han passat a concebre's com a cultures dinàmiques i organitzacions obertes a l'aprenentatge, que prenen decisions pròpies coherents amb la seva història de vida i projecte de futur, que són flexibles, dialogant i investigadores, i que compten amb creixents espais d'autonomia i responsabilitat, lluny d'altres concepcions d'organitzacions burocràtiques, rutinàries i reproductores. Cada centre posseeix una sèrie d'elements que s'articulen a mode de trencaclosques multidimensional en un dinàmic equilibri que mostra unes determinades característiques, capacitats de desenvolupament, orientació, moment històric, història de vida. De les diverses interconnexions de les seves peces constituents amb la realitat s'extreuen variades condicions d'aprenentatge organitzatiu.

Els centres escolars, com a cultures en desenvolupament (González, 1994), tenen un fort component social i històric, estan subjectes a un procés de construcció social i posseeixen unes determinades capacitats d'aprenentatge i desenvolupament molt personals, tot i que cada centre és personal, però també comú a d'altres i això es tradueix en certes dimensions i característiques que podrien caracteritzar algunes tipologies bàsiques mostrades entorn a diferents analitzadors.

Recollim les aportacions de Hargreaves, 1996, i Hopkins,1996, segons les diferents tipologies de centres en funció del seu estil de col·laboració i segons la seva capacitat de desenvolupament, que tindrem en compte també per dissenyar el procés d'assessorament en centre resultat d'aquest treball, ja que tenim clar que el context sí que importa a l'hora de portar a terme un assessorament en centre.

Si prenem com a referent estratègic i ideològic la tipologia de centre en funció de l'estil de col·laboració trobem les escoles denominades per Hargreaves (1996) com a individualistes, sense referents comuns i amb aïllament professional, les de fragmentació, amb col·legialitat formal, amb una estructura de mosaics mòbils, on les funcions i les relacions entre els membres de l'organització es reparteixen i els d'estil de col·laboració. A continuació les recollim al següent quadre:

Quadre 3. Diferents tipologies de centre en funció del seu estil de col·laboració (Hargreaves, 1996)

Individualisme	Sense referents comuns i amb aïllament professional
Fragmentació	Amb grups aïllats i freqüentment enfrontats entre ells
Col·legialitat formal	Amb espais, tasques i temps de treball en equip però, fora d'aquests, la col·laboració no es dona de manera espontània i natural
Estructura de mosaics mòbils	Model flexible per excel·lència en el qual les funcions i les relacions entre els membres de l'organització es reparteixen, s'agrupen o es desfan en funció de tasques concretes, objectius puntuals i contextuals, interessos canviants...
Col·laboració	Comunitat professional en la qual es comparteix un projecte educatiu comú, es planifiquen i es proposen accions conjuntes entorn de problemes de la pràctica, expectatives i preocupacions professionals, objectius, continguts curriculars, maneres de treballar, etc.

I si ens interessem per conèixer la capacitat de desenvolupament d'un centre i com a conseqüència de l'anterior, no tots els centres es troben en les mateixes condicions i no reuneixen les mateixes característiques, i això es tradueix en diferents contextos de treball amb una incidència diferencial sobre les personals capacitats internes de desenvolupament i una particular forma de rebre i reaccionar cap al suport i pressió externs. Trobem, segons Hopkins (1996) centres estancats o fracassats, centres desencaminats, dinàmics o conformistes, passejants.

Quadre 4. Tipologia de centre segons la seva capacitat de desenvolupament (Hopkins, 1996)

Estancats	Aquells que no aconsegueixen articular un projecte comú, ni de millora, que es troben atrapats en les seves rutines i problemàtiques sense que aparegui esperança. Centres que no s'adapten al medi.
Desencaminats	Embarcats en múltiples innovacions sense arrelament històric-cultural en el centre i la seva memòria col·lectiva, personalistes o de petits grups de professors, sense una perspectiva global i sense incidència en el centre com a conjunt, per tant no solen institucionalitzar-se ni arrelar. Estan sempre començant projectes i gasten moltes energies sense veure molts resultats.
Dinàmics	Els que aconsegueixen obtenir una visió sistèmica i s'embarquen en un procés de permanent i multifactorial procés de desenvolupament e institucionalització. Sol fer-se entorn un projecte educatiu, sí són visibles les millores i això es tradueix en millors resultats en els processos d'E-A.
Conformistes/ Passejants	Aquells centres que han aconseguit certes quotes d'eficàcia, de prestigi social o que es conformen amb algunes millores que es van institucionalitzar en el seu temps. Obtenen bons resultats i tenen bona imatge social i professional, però viuen de rendes, es van estancant en les seves rutines i es creuen en el centre de l'univers (pensen que "no necessiten millorar").

Afrontar l'assessorament des del canvi i des de la complexitat, com diu Morin (2001), vol dir entendre la interacció entre les parts i el tot i percebre la relació entre els diversos fenòmens, respectant la diversitat i al mateix temps la unitat.

Si ens centrem en els assessoraments de tipus col·laboratiu veiem que són conduïts per un assessor generalista que intenta implicar la totalitat dels docents a comprendre i actuar sobre els esdeveniments mitjançant projectes de treball conjunt que suposin la revisió tant d'aspectes curriculars com organitzatius. En aquest cas, l'assessor ha d'actuar com a agent de dinamització d'un procés de treball col·lectiu que parteix de les experiències i necessitats dels professors i no pas com una font de solucions i receptes immediates per afrontar problemes. Òbviament, en les realitzacions pràctiques que es duen a terme, aquests models mai no es donen en estat pur sinó que trobem híbrids que tendeixen a decantar-se més cap a un costat o cap a l'altre. Ara bé, quan hom assessora a un centre, mai no pot dissociar de manera taxativa els requeriments, tant personals com professionals, que es deriven d'aquestes dues dimensions i, per tant, actua com a especialista i com a agent de transformació alhora.

Des d'aquesta perspectiva, l'assessorament és entès com un procés de col·laboració entre companys que dissenyen, implementen i avaluen un pla d'acció que inclou els professors del centre.

Si ens situem en un model assessor de col·laboració, conèixer les característiques bàsiques de la complexitat dels centres educatius podria ajudar a gestionar les innovacions educatives des d'una nova perspectiva.

La referència d'aquest paradigma a Roig, R. i Fiorucci, M. Eds.(2010) en contraposició d'altres, Morin E. (1995), neix a mitjans del segle XX i persegueix el coneixement de la diversitat i lo particular, incorporant aspectes com l'ambigüitat, la contradicció i la falta de precisió. La realitat és complexa degut a múltiples variables i interrelacions que incideixen en una determinada situació.

Gairín (2010) a partir de les aportacions de Morin, (1995) exposa el paradigma de la complexitat com una perspectiva ideològica per a millorar la interpretació de la realitat que ens envolta i especialment com a model per a gestionar innovacions educatives integrat per valors, pensament i acció, per a desenvolupar l'aprendre a aprendre.

Com subratllen altres autors, Bonil, Sanmartí, Tomàs, i Pujol (2004), es presenta com una teoria integradora de les diferents perspectives ètica, cognitiva i conativa:

- Ètica (valors): la diversitat com un valor, la substitució de l'equitat per la igualtat i la prioritització de l'autonomia davant de la dependència.
- Cognitiva (pensament): la necessitat d'establir un diàleg constant per a millorar les incerteses.
- Conativa (acció): la convivència orientada a la democràcia participativa i entenent la comunitat com un òrgan particular que es projecta cap a la globalitat.

El centre es pot considerar com una organització complexa per les seves funcions assignades per formar part d'un sistema social i comunitari i que conviu amb aspectes com la indefinició i varietat d'objectius, ambigüitat en les tecnologies pedagògiques, falta de preparació tècnica, debilitat del sistema, autonomia limitada del centre, inestabilitat del personal, mancança de recursos humans, falta de temps per la gestió... A més cal afegir elements de caràcter extern com les diferents tipologies escolars (primària, secundària, centres de règim especial...), les diferents titularitats (pública, privada o concertada), l'excessiva burocràcia, els canvis normatius constants des de l'administració, l'augment de l'alumnat disruptiu, el baix nivell de col·laboració amb les famílies, la desmotivació del professorat...

En tota aquesta complexitat, també hem de tenir en compte la multiculturalitat, les noves conductes del professorat amb actituds, coneixements i habilitats didàctiques amb les noves tecnologies emergents, un nou enfocament de la direcció, amb visió més intercultural i amb noves eines de gestió destinades al lideratge compartit, noves maneres d'ordenar el procés educatiu amb web 2.2, l'aula virtual o comunitats interculturals d'aprenentatge, les noves funcions de l'escola, identificades com un nou espai d'interrelació sociocultural i una nova obertura per a nous plantejaments que promouen la innovació tecnològica i educativa.

Davant de tots els plantejaments citats fins aquest moment, no cal confondre el terme complexitat amb la complicació i el desordre. Tot el contrari, la complexitat ha de generar moments per analitzar i sintetitzar actuacions pedagògiques i organitzatives perquè qualsevol canvi, per petit que sigui, generi ruptura de l'ordre establert, la incertesa sobre el què vindrà i una oportunitat per crear quelcom diferent.

Una de les conseqüències que té la praxis d'aquest nou paradigma és la revisió de les estratègies de treball que majoritàriament es consideren estables. L'organització ha de prevaldre el cicle d'organització actual (planificar, organitzar, gestionar, coordinar i controlar) però també haurà de cercar noves alternatives creatives als problemes existents per aprofitar les excel·lències de tot l'equip docent i altres agents. És per això, la necessitat de crear estratègies de treball/aprenentatge col·lectiu mitjançant el diàleg i les aportacions de tots els individus per tal de crear un sistema més vital i dinàmic.

Gairín (2010) indica que en aquesta reflexió és necessari que l'equip directiu tingui present les següents indicacions, (Olmedo, García i Mateos, 2005 p.73-92) :

- Evitar les creences que poden influenciar la percepció de la realitat que promouen formes d'actuació repetitives.
- Prioritzar que els elements del desacord i la creativitat siguin presents en la gestió, subratllant la diferència com a valor afegit.
- Engendrar una visió positiva i vitalista.
- Incentivar la intuïció i la presa de decisions ràpides davant l'adaptació de noves realitats i pensaments de l'organització.
- Entendre que la capacitat d'actuar és en benefici de la globalitat i no solament de l'individu.
- Acceptar situacions considerades com a desordre (o erròniament considerades com el caos) per augmentar la flexibilitat dels comportaments i en definitiva, de l'organització.
- Promoure la reflexió i canvis d'estructura organitzativa.

Per tant, s'ha de gestionar la complexitat des d'una idea d'instabilitat limitada, (Olmedo, García, i Mateos, 2005) que eliminen els conceptes de comportament estable o inestable, i permeten projecció i autoregulació positiva de canvis que donaran resposta la realitat cultural i tecnològica actual.

En relació amb les dinàmiques del funcionament complex, cal preveure les següents accions:

- Vetllar perquè la infraestructura o programa informàtic estigui ben dissenyat per a millorar el procés d'organització i canvis
- Vetllar que la presa de decisions no siguin en funció de les persones o fets concrets, i sí per les diferents visions interculturals dels membres
- Vetllar perquè els petits canvis tinguin gran repercussió i fugir d'aquells grans canvis que respiren la típica verbalització: tot segueix igual.
- Vetllar perquè l'estructura i els patrons de comportament siguin similars per obtenir respostes a tots els nivells organitzatius.
- Vetllar perquè tothom sigui conscient que les mateixes intervencions no produeixen els mateixos efectes.

En relació amb la gestió de la complexitat (Pascuale, Millermann i Gioja, 2000), cal promoure actituds més participatives tenint present les següents puntualitzacions:

- Fugir d'un enfocament lineal (model tradicional i basat en el procés lògic)
- Considerar que per millorar un procés complex, aquest abans, s'ha d'empitjorar
- Preveure que la realitat canvia a mesura que actuem sobre ella. Per tant, un canvi de millora modifica la nostra acció
- Conscienciar que l' incertesa és la variable suprema per a millorar la complexitat d'una organització

En relació amb el punt de vista dels participants per a gestionar nous coneixements en una organització complexa, (Bonil, Sanmartí, Tomás i Pujol, 2004), cal tenir en compte les següents perspectives:

- Perspectiva de l'equitat: acceptació de les diferències, la necessitat de millora de l'auto coneixement i el compromís a la diversitat
- Perspectiva dialògica: diàleg entre l'ordre i desordre, dinàmic entre l'equilibri i canvi, i decisiu entre la raó i el sentiment
- Perspectiva hologramàtica: anàlisi que concreta entre lo global i específic, i considera el context com a marc d'interpretació i acció
- Perspectiva de l'acció: formació de preguntes i recerca de les respostes, i la potenciació del treball col·laboratiu, argumentatiu que permeti una millor coresponsabilitat i democràcia participativa

Resumint, el paradigma de la complexitat té com a objectiu la millora de la interpretació de la nostra realitat i engendra un model per a gestionar innovacions educatives integrat per valors, pensament i acció, o sigui, per a desenvolupar l'aprendre a aprendre, incideix en el coneixement de la diversitat i lo particular, incorporant l'ambigüïtat, la contradicció i la falta de precisió com a aspectes contraris a la definició del paradigma de la simplicitat (unitari i universalista), la complexitat ha de generar moments per analitzar i sintetitzar actuacions pedagògiques i organitzatives perquè qualsevol canvi, per petit que sigui, generi ruptura de l'ordre establert, la incertesa sobre el què vindrà i una oportunitat per crear quelcom diferent, la praxis consisteix en la revisió de les estratègies de treball que majoritàriament es consideren estables. L'organització ha de prevaldre el cicle d'organització actual (planificar, organitzar, gestionar, coordinar i controlar) però també haurà de cercar noves alternatives creatives als problemes existents per aprofitar les excel·lències de tot l'equip docent i altres agents. Hem de tenir en compte que la realitat canvia a mesura que actuem sobre ella. Per tant, una transformació de millora modifica la nostra acció. I els petits canvis són els que tenen gran repercussió. Convé fugir d'aquells grans canvis que respiren la típica verbalització: tot segueix igual. La gestió de nous coneixements en una organització complexa ha d'incidir en les següents perspectives: equitat, dialògica, hologramàtica i acció.

Els centres no són institucions on aplicar un determinat experiment d'assessorament i observar-ne els resultats. Posseeixen trets culturals que els diferencien. Des del reconeixement cultural, als processos de millora de l'escola (del seu currículum, dels seus docents o de la seva capacitat de desenvolupament com a institució), aquests elements no són una qüestió de simple tècnica o procediment, sinó que com apunta Maria Teresa González (a Escudero et al., 1999), són sobretot un assumpte cultural lligat a processos de negociació i reconstrucció de nous significats per i entre les persones que constitueixen el centre. Poden dependre de la seva memòria col·lectiva i de les seves maneres d'acció i pensament en interacció amb altres, però igualment significatius a aquesta comunitat de coneixement que és cada centre en particular.

Ainscow i altres (2001) defensen que les escoles no són simples edificis, plans d'estudis, horaris, etc., sinó un complex entramat de relacions, i interaccions entre grups que són claus per establir una major coordinació com a peça angular de la millorar i de l'estímul per a l'aprenentatge. La manera en com es portin a terme aquestes interaccions determinarà en gran mesura, l'èxit de l'escola.

Ja superades en el context internacional les onades tècniques (d'intervenció) i etnogràfiques (de contextualització i d'emergència del centre com a àmbit de millora), s'està produint un retorn a l'aula i als bons aprenentatges. Els centres educatius han d'actuar com a comunitats d'aprenentatge compromeses amb els processos de millora, que troben les seves pròpies solucions i propostes i, des d'aquestes, prenen les seves

decisions. Com sostenia en un altre moment (Bolívar, 2000), l'escola pot generar coneixement i, sota certes condicions, aprendre. La clau està en com aconseguir que els problemes quotidians s'afrontin -amb possibilitats d'èxit- en el nucli de potents comunitats professionals d'aprenentatge que busquin un bon aprenentatge per a tots.

Els processos d'assessorament haurien de desenvolupar una visió alternativa, ideològica, estratègica i dialèctica entorn a processos de millora i auto revisió de la pràctica, en els que els assessors assumeixin el paper de col·legues crítics, que fugen de la possibilitat de fer-se infal·libles i que actuen sota paràmetres del clàssic i potent eslògan de treballar amb enlloc d'intervenir (Domingo, 2001).

Diferents estudis han demostrat que el canvi que genera impacte és el que està lligat a la realitat del centre, de l'aula i del professor. Només es té èxit si els individus i els grups troben el sentit del què s'ha de canviar i de per què fer-ho (Fullan, 2007; Hopkins, 2007).

Situar-se en el lloc dels subjectes implicats per comprendre la seva acció i promoure, en el mateix, canvis significatius, pot ser una eina poderosa. Però s'ha d'anar més enllà, fins a compartir i transformar significats. No es tracta d'aportar claredat des de l'assessoria tècnica, sinó de que el grup la conquisti i, des d'aquesta conquesta i del procés de desenvolupament, pugui crear un compromís compartit i un context de suport.

A més a més les pràctiques assessores han d'arbitrar i dinamitzar processos que possibilitin la problematització de les gramàtiques bàsiques en tres nivells d'actuació (Monereo, 1999; Bolívar, 1999) que a continuació desenvolupem:

- Dimensió institucional per establir direccions: es tracta de promoure un clima de col·laboració i de comunitat d'aprenentatge, ajudant i estimulant dinàmiques de treball potencialment formatives, sobre dimensions, dinàmiques i continguts rellevants per al desenvolupament d'un projecte col·lectiu. És una oportunitat única per estar i assessorar processos generals de planificació, desenvolupament, avaluació i innovació del currículum.
- Dimensió estratègica per conjuntar l'acció del professorat a l'entorn de camps de millora, des del redisseny de les organitzacions.
- Gestió de la instrucció i la interacció educativa a l'aula o en contextos no formals i informals: és el nivell més important dels tres. És fonamental però potser també, on més dificultats ens podem trobar. En qualsevol cas per poder generalitzar les millores en els aprenentatges i en les pràctiques d'aula, preferible enlloc de reservar-se camps propis de decisió i resolució per part dels assessors, s'ha de potenciar la capacitat del professorat perquè pugui resoldre els problemes quotidians que es vagin presentant, ja que és més intel·ligent i exitós (Bolívar, 2000).

No es tracta de generar receptes i recomanacions perquè es treballi en equip, a la reflexió o a la deliberació dialèctica; es tracta de donar eines pràctiques perquè puguin assolir aquest nivell de treball. Els objectius dels processos assessors han de girar al voltant de la necessitat de treballar els processos d'ensenyament i aprenentatge per part dels alumnes i també per part dels docents.

Si s'interioritza aquesta necessitat, es desenvoluparan indirectament certes dinàmiques de col·laboració, de reflexió, d'intercanvi d'experiències i de coneixement (Domingo, 2010). A partir d'aquí, s'aniran generant determinades capacitats absolutament imprescindibles per a les millores per les quals els assessors han de treballar. Al mateix

temps, es reduiran les problemàtiques, es prendran cada vegada més decisions argumentades i pertinents i s'adquiriran certes capacitats, habilitats, actituds i hàbits.

En definitiva, el que es pretén amb els processos va molt més enllà de la solució de problemes o del desenvolupament d'excel·lents programes. S'aspira a que els centres i equips docents es dotin del procés, i així, vagin construint la competència docent; la seva capacitat per trobar les seves pròpies decisions, mobilitzant recursos cognitius com sabers, capacitats, informacions i xarxes, entre d'altres. Més que de resoldre els seus problemes, es tracta de portar a terme un acompanyament que ajudi a dotar-se d'una manera de treballar. (Tejada, 2007).

Segons Domingo (2010) la clau rau en el fet que les comunitats assumeixin i es dotin d'aquests processos reflexius com potents i quotidianes estratègies d'acció i transformació curricular, professional i institucional.

I tanquem aquest apartat amb una afirmació de Richard Elmore (2010), que també comparteixen altres autors i nosaltres mateixos, quan afirma que la història de les reformes educatives està plena de fracassos. La majoria d'aquestes reformes tenen una causa coincident: els encarregats de l'elaboració d'aquestes polítiques generalment no valoren bé fins a quin punt els docents i els directors dels centres escolars compten amb els coneixements i habilitats necessàries per portar a terme el que se'ls demana tal i com es demostra a "*Leadership as the Practice of Improvement*" (OCDE, 2006). O no tenen en compte l'especificitat dels diferents contextos escolars. I ara ja se sap que "el context importa".

2.4.2 Conceptualització d'assessorament en centre

L'assessorament en centre constitueix una modalitat de formació permanent del professorat, fonamentada en les teories del canvi i la innovació curricular (Fullan, 1982) i del treball col·laboratiu (Fernández Pérez, 1988). Cerca la implicació i la col·laboració del professorat d'un centre en un projecte, el qual sorgeix com a resposta a un problema comú que l'escola té plantejat. Es basa en el treball en grup i el repartiment de responsabilitats i atribucions en el procés de disseny, implementació i valoració de la feina proposada. Aquests aspectes, per sí mateixos, generen un creixement dels coneixements i les destreses professionals, donat que els docents assumeixen activament llurs responsabilitats com a dissenyadors i desenvolupadors del currículum (Teixidó et al. 1994).

L'objectiu de l'assessorament en centre en l'últim terme és afavorir els processos de transformació i millora de l'escola, estimular la seva institucionalització i promoure situacions compromeses, autocrítiques i responsables d'autorevisió de la pràctica professional, de l'anàlisi de les conseqüències de la mateixa en el seus alumnes i en el desenvolupament personal i socials, i de consideració dels principis didàctics, ètics i ideològics que fonamenten tota aquesta praxis i procés.

S'assessora a un centre educatiu perquè aquest desenvolupi la seva capacitat d'autonomia, de millora, d'innovació, de cohesió, d'obertura i d'aprenentatge didàctic i organitzatiu des d'aquesta perspectiva de procés (Arencibia & Guarro, 1999). I això suposa assumir determinats plantejaments de la transformació educativa que ressituen el model d'assessorament, de rol i de funcions de l'assessor i del paper protagonista de l'assessorat dins d'un context de desenvolupament col·laboratiu.

Creiem fonamental que els processos d'assessorament han d'ésser entesos com a espais d'interrelació entre teoria i pràctica: es parteix d'una pràctica de l'aula que serveix com a referent del treball col·lectiu arran del qual es proposen realitzacions pràctiques en un procés de recerca i reformulació entorn de la realitat educativa quotidiana.

De la mateixa manera, la formació centrada en la institució educativa no és només una estratègia de formació com un conjunt de tècniques i procediments; sinó que té una càrrega ideològica, de valors, d'actituds, de creences. No és, per tant, un simple trasllat físic, ni tant sols un nou agrupament de professors per formar-los, sinó un nou enfocament per redefinir els continguts, les estratègies, els propòsits i conseqüentment els seus protagonistes i la institució.

El Departament d'Ensenyament (2014) la descriu com una modalitat amb intervenció d'un professional extern que s'adreça a la majoria del claustre o a un col·lectiu d'un centre i que és liderat per l'equip directiu. Tenint en compte aquesta afirmació podríem interpretar que el paper descrit per part de l'assessor està dins de la perspectiva tecnològica. El model d'intervenció respondria a l'assessor com a tècnic o expert i especialista en continguts o àmbit d'actuació. Però si observem els objectius específics que se li encomanen: generar dinàmiques de debat pedagògic que ajudin a desenvolupar projectes compartits de centre i promoure la consolidació de pràctiques educatives que reverteixin en la millora dels aprenentatges de l'alumnat, visualitzem la figura de l'assessor dins d'una perspectiva més sistèmica amb un model de col·laboració i amb un rol de col·laboració tècnica o col·laboració crítica, especialista en continguts però que actua amb el grup com expert en processos i col·lega crític (tant en continguts com en dinàmiques de grup) i també podríem interpretar el seu paper com especialista en capacitar els participants en el procés com autèntics agents de transformació centrant el treball en l'anàlisi d'evidències dels alumnes per tal d'aconseguir millors resultats acadèmics.

Seguint amb la descripció d'assessorament en centre recollida per part del Departament d'Ensenyament observem que una de les seves característiques és que requereix el compromís del centre per a realitzar un treball de seguiment intern on es plasmí la transferència a l'aula del contingut de la formació i la seva contribució a la millora dels resultats.

A continuació regula que l'assessorament en centre, tal i com hem explicat anteriorment, ha d'anar dirigit a la majoria del claustre o col·lectiu pel qual està planificat, que el seu format és presencial i que no ha de tenir una durada inferior a 30 hores, amb dues terceres parts amb la persona formadora i la resta, de treball autònom al centre. Aquest treball autònom, individual o col·lectiu, estarà destinat a realitzar les tasques planificades en relació a l'aprofitament i la transferència immediata dels coneixements i habilitats treballats a la formació.

El Departament d'Ensenyament atribueix l'avaluació de l'assessorament en centre, a valorar la satisfacció de les persones assistents i de l'equip directiu en relació amb: (I) el disseny i el desenvolupament de l'activitat formativa, (II) l'aprofitament i transferència immediata a la pràctica docent d'aspectes relacionats amb els continguts de l'activitat formativa i (III) la definició de línies de treball a seguir per consolidar l'aplicació de la formació rebuda a la pràctica docent.

Aquestes són les característiques de la modalitat d'assessorament en centre proposada pel Departament d'Ensenyament i que tenim molt en compte degut a que la persona

investigadora d'aquest informe ha treballat com assessora d'aquest Departament en continguts relacionats amb la millora de la comprensió lectora i amb continguts per al tractament integrat de llengües a les aules.

Les orientacions generals per al disseny d'activitats formatives orientades cap a l'aprofitament i/o la transferència immediata, entre d'altres orientacions, estimen que les activitats de formació han d'incloure objectius de millora en termes de competències i capacitats que ha de desenvolupar el professorat que hi participa. Per exemple: què ha de ser capaç de fer el professorat en acabar la formació per fomentar millores en els aprenentatges de l'alumnat?. Els objectius han de ser assolibles i concrets i han d'anar acompanyats de criteris i indicadors.

Si analitzem els principis en què es basa la formació en centre trobem quatre idees principals relacionades també en com entén el Departament d'Ensenyament els assessoraments en centre (Imbernón, 2014);

- La formació centrada en la institució educativa comprèn totes les estratègies que utilitzen conjuntament els formadors i el professorat per dirigir els programes de formació, de manera que responguin a les necessitats definides de la institució educativa. Les necessitats formatives són definides pel professorat, tenint en compte el context. La reflexió sobre la pràctica permet que expressin els seus èxits, problemes i dificultats en la tasca que desenvolupen. Es parteix de les necessitats sentides i els problemes dels docents.
- És una actuació que es dirigeix a la institució educativa com a unitat. El centre es converteix en la unitat bàsica de canvi i innovació. Es dirigeix a l'equip docent amb l'objectiu d'ajudar a la presa de decisions col·laboratives, donat que la seva tasca implica treballar conjuntament. Però no hem d'entendre com equip docent, només la totalitat del claustre: els departaments, seminaris, cicles o qualsevol altra estructura organitzativa del centre educatiu configuren també equips docents; i qualsevol d'ells pot ser subjecte d'un projecte de formació. El professorat no només assisteix a la formació com individu, sinó com a membre d'un col·lectiu.
- La formació pretén generar dinàmiques que repercuteixin directament en la institució afavorint el desenvolupament d'equips docents en un context determinat.
- El professorat participa en tot el procés de gestió i planificació de la formació, des de la seva planificació a la seva avaluació. El procés parteix del respecte i del reconeixement del poder i la capacitat del professorat per dissenyar, gestionar i avaluar la formació.

Si el centre rep un assessorament extern, aquest ajudarà en l'elaboració del projecte, concretament donant suport a la realització de la diagnosi de les necessitats formatives i la seva prioritització, així com fomentant processos d'investigació participativa, i al llarg del seguiment del desenvolupament.

La formació en centres es concreta en l'elaboració d'un projecte o pla d'acció. Aquests projectes o plans d'acció han de ser capaços de generar una nova cultura de l'organització i d'aprofundir en la perspectiva interna.

La fonamentació del model està en la concepció que els adults aprenen de manera més eficaç quan tenen necessitat de conèixer alguna cosa en concret o han de resoldre un problema.

Els passos que es poden recórrer seguint aquest model serien els següents (Imbernón, 2014):

- Es comença amb la identificació d'un problema o d'una necessitat per part d'un grup de docents.
- Després d'identificar la necessitat, es planteja com donar-li resposta. Aquesta fase pot durar diverses sessions i requereix que el grup promotor realitzi consultes amb tot el claustre de professors o amb l'equip que participa i que es revisi la informació existent entorn al tema que es vol treballar.
- A partir d'aquest moment, el pla de formació es posa en marxa.
- Com a última etapa, es valora si l'esforç realitzat ha obtingut els resultats esperats.

Per tant, inicialment, es desenvolupa un període d'adaptació del grup al sistema de treball que exigeix el pla: elements com les diverses expectatives, els codis de comunicació, els ritmes de treball... provoquen distorsions que s'han d'anar ajustant.

El següent període sol ser fructífer en el desenvolupament de les tasques previstes. En general, s'aborda una revisió teòrica i l'anàlisi de la pràctica en el tema objecte d'estudi. Aquest treball permet l'elaboració d'unes primeres conclusions, que poden o no posar-se en pràctica, i passar per un període d'experimentació o contrast.

El període final permet la recapitulació dels materials utilitzats o creats pel grup i l'elaboració de les conclusions finals.

La formació en centres hauria de realitzar-se des d'un enfocament més fenomenològic i crític des del qual la institució educativa com a organització presenta uns aspectes contextuais i multidimensionals: s'estableixen relacions interpersonals entre els membres de la comunitat educativa; es donen creences, suposats; es generen processos organitzatius i processos de construcció social i d'interacció constant; també s'estableixen components i valors polítics; i no hi ha objectius clars, sinó que s'està davant d'una gran ambigüitat de fites.

La necessària participació del professorat en tot el procés i l'exercici de l'autonomia són el nucli fonamental de la formació en els centres. (Imbernón, 2014).

Per arribar a aquest nivell, és necessari superar moltes dificultats:

- El funcionament individualista (els membres del claustre assumeixen conductes i hàbits de treball en els quals es prioritzen els individualismes, l'autonomia individual exagerada, la privacitat i l'aïllament).
- La tendència a la burocratització (més que als processos reals d'ensenyament i aprenentatge).
- La falta de tolerància professional i la balcanització (concepte desenvolupat per Hargreaves, 1996) sobre el treball docent: aquest té lloc en petits grups aïllats i moltes vegades confrontats entre ells per petites coses) de l'equip de professors.

Són dificultats greus que s'han d'analitzar i revisar. La formació hauria de facilitar recursos perquè el professorat pugui salvar els obstacles que l'impedeixen arribar a ser una comunitat de pràctica formativa basada en les necessitats de les seves situacions problemàtiques educatives.

Per consegüent, serà des del mateix col·lectiu de professors, en tots els nivells i en totes les formes d'agrupament, des d'on haurem de reivindicar una formació a l'interior dels centres com a canvi institucional i cultural de les pràctiques educatives.

Però hem de prestar atenció a certs enfocaments de formació centrada en la institució educativa que, en portar-se a terme sense implicar al professorat i mitjançant una nova modalitat de formació, però perpetuen els mateixos mecanismes de control.

D'aquesta manera, ens trobem davant d'una activitat de formació permanent del professorat en la qual els gestors, normalment algú de l'administració, intenten conèixer les deficiències que es produeixen en les institucions educatives. Els investigadors (normalment algú de les universitats) descobreixen les tècniques i les competències necessàries per rectificar-les. Els tecnòlegs de la formació permanent (que a vegades són universitaris, tot i que normalment són assessors) tradueixen les troballes derivades de la investigació als programes de preparació del professorat que seguidament, els tècnics de formació permanent (assessors) s'encarreguen d'entregar al professorat.

Aquest és l'enfocament que he portat a terme com ALIC en la meva pràctica professional, però no és aquest l'enfocament que defensem des d'aquesta investigació. Defensem que tot procés pot partir d'una iniciativa institucional, però l'apropament al centre haurà de ser contextualitzat a la seva realitat i no aplicar el mateix programa a tots els centres. L'enfocament que considerem adequat és aquell que es basa en un col·lectiu que participa d'un procés on hi preval la reflexió deliberada, des d'un model indagatiu pel qual el professorat elabora les seves pròpies solucions en relació a les situacions problemàtiques viscudes a les que s'enfronta en la seva pràctica professional.

Des d'aquest enfocament, la formació s'entén com un procés d'autodeterminació basat en el diàleg, a mesura que s'implementa un tipus de comprensió compartida pels participants sobre les tasques professionals i els mitjans per millorar-les, i no com un conjunt de rols i funcions que es milloren a través de normes i regles tècniques normalment generalitzables. També s'haurà de tenir en compte la formació inicial i l'experiència de l'equip docent i de cada una de les persones que el componen, així com de les activitats de formació en les que, com a grup o individualment, s'hagi participat anteriorment.

Per tal d'iniciar el procés amb unes mínimes garanties d'èxit, en aquest punt es necessària una reunió de l'equip docent interessat en un procés de formació per reflexionar sobre els tres punts que exposarem a continuació. El primer que s'ha de clarificar és el nivell o grau de compromís compartit per tots: un projecte molt ambiciós, molt complet en el disseny, on s'incorporen sumàriament tots els matisos i suggeriments per donar cabuda a interessos particulars plantejarà en el seu desenvolupament, presumiblement, una complexitat excessiva. Davant d'això, és més convenient reduir l'àmbit, la temàtica, les expectatives, etc. de manera que es plantegin objectius realment assolibles que exigeixin un treball assumible per tot l'equip docent. L'equip ha de trobar un punt de partida per al consens a partir del qual pugui avançar el treball i es plantegin nivells majors d'exigència. I en aquest moment, és particularment important que l'aprovació de l'equip sigui realment l'expressió de l'acceptació d'una activitat que repercutirà positivament en l'acció educativa, de manera que superi la concepció de tràmit administratiu reconeixent el valor i el compromís dels òrgans col·legiats del centre docent.

En segon lloc, es necessària la reflexió sobre la intenció real de l'equip docent envers el projecte de formació. Quan un equip docent es planteja un procés formatiu com a tal, han de fer-se explícits uns continguts de formació permanent, naturalment posats al servei de la pràctica docent en el centre. S'ha d'establir què es vol aprendre i què es vol saber fer per millorar la pròpia pràctica. Es necessari definir amb claredat els objectius de formació que es persegueixen i l'estratègia i mecanismes que permetran assolir-los, independentment de la resta de tasques del mateix docent en la vida i l'acció quotidiana del centre.

El tercer punt de reflexió: incorporar a la vida d'un centre docent un projecte de formació suposa estar disposat a introduir modificacions en l'organització interna d'aquest centre. S'han d'afavorir els temps comuns del professorat per a les sessions de treball, i això pot suposar modificar o adaptar els horaris del centre per integrar els temps de formació en l'horari laboral del professorat sense que això limiti o dificulti la coordinació interna del centre.

Tanmateix, s'ha de considerar que un projecte de formació en centre és un procés llarg (dos o tres anys), que exigeix un temps inicial d'ajustaments en la vida del grup i que els resultats, a vegades, tarden a aparèixer. Tot i això, per contra, un projecte de formació en un centre és un suport puntual i limitat en el temps en la trajectòria d'aquest centre. Suposa un impuls inicial perquè el centre sigui capaç d'incorporar a la seva vida quotidiana habitual la formació permanent de la seva plantilla com una funció més de l'organització del centre, fent realitat la unió de teoria i pràctica en el desenvolupament de la professió docent.

A la bibliografia actual sobre formació del professorat trobem pocs anàlisis sobre el què podem denominar genèricament els processos formatius pràctics. Hi ha molta teoria, alguna experiència i poca referència a la metodologia formativa. Si un principiant busqués com formar al professorat, trobaria paradigmes, models, tendències..., però poc de l'interior de la formació. Ens referim a modalitats formatives, formes d'actuar del formador, estratègies que utilitza...; és a dir, a la metodologia en els processos de formació. Algunes obres tracten aquest punt en un apartat genèric amb la denominació de "metodologia", però ho fan de forma genèrica i no arriben a apropar-se totalment a la pràctica actual de la formació ni a analitzar quines són les modalitats i estratègies que tenen un major impacte en la innovació. Tampoc s'atreveixen a realitzar una anàlisi sobre quines són les que poden ajudar al formador o formadora per aconseguir-ho, o sigui, quines són de major qualitat o, dit d'una altra manera, quines són les que ajudaran al professorat a introduir innovacions educatives i a millorar la seva pràctica, per tal de millorar també els resultats acadèmics dels alumnes.

Des del punt de vista d'Imbernón (2014) les modalitat i estratègies de formació per augmentar la qualitat de la formació i, per tant, l'efectivitat d'aquesta, han d'organitzar-se, principalment, sobre la base del treball en grup entre el professorat. Aportació que també defensa en les conclusions de la seva tesi doctoral, De Martín (2003): la importància de centrar-se en un treball col·laboratiu per a la solució de situacions problemàtiques que sorgeixen de la pràctica laboral.

El treball col·laboratiu és important, però són necessàries més coses. Si es realitzen amb suport extern, les propostes d'activitats formatives haurien d'anar precedides d'una fase de "negociació" amb els mestres i les escoles i l'anàlisi de les seves necessitats reals de formació. Ja se sap que tota metodologia en formació docent se situa dins de les limitacions administratives i les estructures organitzatives. Per això és important el prescriptiu sobre els processos formatius que desitja l'Administració amb les necessitats

del col·lectiu i dels territoris on s'actua. És necessari un cert equilibri entre els dos processos.

Si ens centrem en l'apropament de la formació al professorat sobre la base de l'anàlisi de les necessitats del col·lectiu del centre, s'hauria de decidir: el nivell d'intervenció de formadors o formadores, quins elements ajudaran a transformar la pràctica i quines estructures de pensament i actituds volem treballar. És el model de formació centrat en el professorat i no únicament en el sistema.

Les modalitats formatives han de desenvolupar estructures de participació i diàleg amb el professorat per construir projectes d'innovació en els centres educatius, tot analitzant els processos educatius. I s'ha d'entendre que el mètode que l'assessor utilitza forma part del contingut, o sigui, que és tan important el què es diu com es diu i es treballa. La metodologia formativa serà tan important com el contingut. A continuació, ho analitzem més profundament.

Les metodologies en els processos de formació al professorat s'haurien de decantar per un procés de participació amb inherència de les situacions problemàtiques reals de les escoles. El procés no pot portar-se a terme únicament mitjançant un anàlisi teòric de la situació en sí mateixa, sinó que la situació percebuda pel professorat ha de ser reinterpretada orientant-la a una solució, és a dir, una modificació de la realitat, una transformació de la pràctica.

Si pensem que un dels objectius prioritaris en la formació del professorat és l'assessorament constructiu i crític i l'auto formació que porta a l'autonomia, la formació hauria de tenir com a finalitat la potenciació de models autònoms de treball. Això no vol dir que els models autònoms no necessitin per les seves consolidacions referents teòric-pràctics i de reflexió o d'algú que els acompanyi. L'autonomia no significa necessàriament anar sol pel camí. S'ha de realitzar una metodologia formativa basada en la resolució de problemes professionals, on des de dins del col·lectiu se solucionin de forma col·laborativa les situacions problemàtiques de la pràctica.

Posem un exemple de seqüència per a la resolució d'un problema en col·laboració (Schmidt & Moust, 2000):

- Clarificar termes i conceptes desconeguts en la descripció del problema.
- Definir el problema; fer una llista de fenòmens/fets per explicar-los.
- Analitzar el problema: fer una pluja d'idees; tractar de proveir de diferents explicacions el fenomen/fet. Utilitzar el coneixement previ i el sentit comú.
- Criticar les explicacions proposades i tractar de descriure coherentment els processos que, segons la opinió dels participants, estan a la base del fenomen/fet.
- Formular temes per l'aprenentatge autodirigit o independent.
- Completar les llacunes del coneixement amb l'estudi personal.
- Compartir les troballes amb el grup i tractar d'integrar el coneixement adquirit amb una explicació comprensiva del fenomen/fet. Comprovar si ja se'n sap prou.

Des d'aquesta perspectiva, la formació permanent del professorat es basa fonamentalment en l'adquisició de coneixements teòrics i de competències en la interacció de les persones, o sigui dels col·legues. Ningú aprèn a conduir o a nedar únicament mitjançant

presentacions *power point* o similars. Ningú aprèn a reflexionar o a projectar teòricament; es poden entendre els processos, però difícilment portar a terme. En formació permanent, molts elements no s'ensenyen, s'aprenen. Situem al professorat no tant en una actitud en la que se li ensenyi, sinó en situacions d'aprenentatge. Per això, la formació, més que ensenyar o formar, hauria de crear situacions i espais de reflexió per transformar la metodologia.

Tot això suposa un canvi de mirada dels processos metodològics de formació, ja que obliga a desenvolupar en la formació docent una nova metodologia de treball, que consisteix en: aprendre a observar als altres, a que t'observin i a auto-observar-se; a crear espais d'aprenentatge entre iguals, intercanviant experiències; a realitzar exercicis de cultura participativa; a respectar-se i a aplicar la tolerància; a reflexionar sobre el que es fa, etc.

Partint de la idea que el creixement com a professional del docent no pot ésser ensenyat sinó que constitueix el resultat d'un procés de millora que requereix la participació, implicació i col·laboració d'un conjunt de persones que comparteixen una mateixa realitat, aleshores el centre educatiu ha d'ésser considerat la unitat bàsica de canvi i innovació. Així, d'acord amb Imbernón (1996, p. 43), quan parlem de formació centrada a l'escola fem referència al conjunt d'estratègies que empren conjuntament els formadors i els professors per dirigir conjuntament els programes de formació de manera que responguin a les necessitats definides per la mateixa escola. Des d'aquesta perspectiva, el centre escolar hauria d'esdevenir el lloc prioritari de formació permanent del professorat, tot partint de les necessitats dels seus membres.

Per tant, el camp dels assessoraments ens convida a entendre la formació permanent del professorat des d'una perspectiva de reflexió sobre la pròpia pràctica dels docents per poder-la relacionar amb referents teòrics, crear coneixements i poder resoldre dificultats. En aquest apartat, on parlem de l'assessorament, la perspectiva d'entrada al camp de la investigació, ens referim a l'assessorament com a forma d'acompanyament als docents en els seus processos de reflexió sobre la pràctica professional.

Així mateix, les relacions entre l'assessor i els docents s'han de crear a l'entorn del compromís amb el canvi explicat en la demanda.

Entendre l'assessorament com un acompanyament significa establir noves formes de comunicació, de relació, de temps i d'espais per poder parlar de les inquietuds, de les necessitats i dels problemes que presenten les diverses subjectivitats (Ventura, 2008).

L'assessorament posa èmfasi en el fet d'acompanyar el desig de transformació dels docents. Per afavorir aquest acompanyament, és molt important el context i l'escenari on es duu a terme l'acció, tal com explica Romero (2008). L'escenari constitueix el territori; real i simbòlic, en què un text es converteix en acció. Hi ha tres elements imprescindibles perquè l'assessorament es desenvolupi: el context, els coneixements o línies de treball i els subjectes.

El conjunt d'aquests tres elements ens ajuda a dibuixar on es relaciona la funció assessora. Cada un d'aquests elements accedeix a un camp d'actuació específic i alhora interactua amb els altres dos.

Aquesta perspectiva fa que els assessors hagin d'assumir la responsabilitat de guiar els canvis educatius que es van produint i interpretar les demandes d'acord amb les pràctiques que es van fent als centres. Segons aquesta manera d'entendre l'assessorament, els docents acompanyats poden compartir les inquietuds, les necessitats, les dificultats que

van sorgint i les pròpies vivències per tal que les pràctiques a l'aula siguin cada vegada més variades, més creatives i més complexes.

Aquesta reconstrucció oral és una manera d'ordenar la pròpia experiència per poder augmentar la capacitat reflexiva sobre la pràctica, perquè la pràctica reflexiva és produïda amb l'aprofundiment d'un mateix. L'assessorament ha de saber mostrar els moments significatius (Ventura, 2008).

La creació de contextos d'assessorament estimulants i que fomentin relacions adequades a fi que els participants puguin col·laborar va més enllà d'allò que és evident i de les tasques específiques: va d'acord amb les creences i percepcions mútues, amb el reconeixement, amb la vinculació i amb el sentit de pertinença que les subjectivitats troben en les relacions (Carretero, Liesa, Mayoral & Mollà, 2008). Tots aquests elements tenen un paper molt important i per això cal considerar que determinades formes d'organitzar l'assessorament poden potenciar o dificultar la implicació dels participants en les diverses maneres d'afrontar els problemes i l'interès que mostren.

Per aquests autors, l'interès i la motivació dels participants són aspectes clau perquè l'assessorament es pugui desenvolupar i depèn dels tres elements següents: sentir-se'n part, sentir que se'n té part i sentir que se'n és capaç (Carretero, Liesa, Mayoral i Mollà, 2008).

El primer element es refereix al sentit de pertinença dels subjectes; a la satisfacció de la persona pel fet de ser on és i de fer allò que fa. S'hi relacionen la necessitat, el desig i les aspiracions de les identitats. Els participants aniran desenvolupant el sentit i l'orgull de pertinença si van sentint que l'assessorament respon als objectius i necessitats inicials. La relació entre l'assessor i els assessorats influirà en el sentit de formar-ne part, perquè l'empatia, l'autenticitat i l'acceptació positiva afavoriran el clima de l'assessorament per anar donant resposta a les necessitats i interessos de les diverses subjectivitats. Aspectes que s'aniran relacionant en maneres diferents de participar en les sessions d'assessorament: l'escolta atenta, el clima de la interacció i l'intent d'entendre el marc referencial i contextual de l'interlocutor. Durant els espais d'assessorament cal dedicar molt de temps a la consolidació de les relacions; preocupant-nos de copsar què és important per a les persones que hi intervenen.

El segon apartat té a veure amb l'objectiu de crear un context on totes les subjectivitats tinguin l'oportunitat de participar en el projecte d'una manera creativa. Per aconseguir-ho és important:

- Establir models col·laboratius per gestionar la influència. L'escenari de la intervenció assessora és un espai sociocultural on els participants tenen finalitats i adopten activitats amb relació a la manera com es van percebent els esdeveniments i les maneres de donar-los resposta. En aquest sentit, un dels elements clau de la interacció és la col·laboració com a manera de construir una representació compartida. A través de la participació es reforça el sentiment de vinculació i de pertinença, a més del sentiment de responsabilitat vers el problema.
- Determinar, conjuntament amb els docents que participen de l'assessorament, la feina a realitzar i els objectius a aconseguir. Les subjectivitats són agents causals i responen molt positivament allò que és fruit dels acords i de les necessitats expressades. Per aquest motiu la motivació i la creativitat dels docents i de la figura assessora augmenten quan poden participar en les decisions encaminades a aconseguir les fites.

- Comentar la feina en equip. Per tal d'aconseguir determinats objectius, sobretot si són complexos, cal la col·laboració de diverses persones. És important crear grups de treball en què les identitats es donin suport mutu, tinguin diversos punts de vista i experiències o formació.
- Potenciar la creació de canals d'intercanvi. Afavorir la participació i la col·laboració entre tothom qui pugui tenir relació amb les necessitats i dificultats, optant per un model de gestió descentralitzat que permeti la implicació de tots.

Per sentir que se n'és part, es fomenta la capacitat d'aprendre. Assessor i assessorats hem de ser capaços d'entendre que en una relació les dues parts tenen coses a oferir i coses a aprendre. L'assessor no pot pensar que ho sap tot, ni els assessorats poden esperar que l'assessor sigui un saber sense límits. Tots dos saben i tenen estratègies útils perquè junts vagin donant resposta a les necessitats. Caldrà que la relació es construeixi des del reconeixement i el respecte pel saber del participant. Aquesta posició permetrà tolerar les diferències d'opinions, entenent que el punt de vista no sempre és necessàriament l'adequat i que les diverses idees afavoreixen les reflexions i els aprenentatges.

S'ofereix un feedback informatiu sobre la feina que es va fent. La falta de comunicació entre l'assessor i assessorats pot suscitar desconfiança, recels o malentesos que poden anar disminuint els interessos per l'activitat.

Sentir que la feina dels participants és important i que van per bon camí. Afavorir aquesta dinàmica és clau per a mantenir l'interès i la motivació dels participants. És important el reconeixement de la feina, de les identitats i del grup, no únicament parlant de resultats, sinó de processos, d'esforços i d'interès.

Adoptar la reflexió sobre la pràctica com a manera de generar solucions creatives als diversos problemes. La reflexió sobre la pràctica i sobre la tasca docent implica la possibilitat d'alegrar-se'n per poder-la analitzar, sense perdre de vista les diverses circumstàncies. Aquesta reflexió permet la reflexió crítica, el qüestionament de la pràctica i la troballa de noves estratègies i solucions.

L'assessor podrà proporcionar les eines necessàries i les preguntes per acompanyar als docents a trobar elements que els ajudin a reflexionar.

Però un cop conceptualitzat l'assessorament en centre ens interessa aprofundir en l'assessorament focalitzat en l'aprenentatge de l'alumnat i sobretot en les estratègies utilitzades per fer això possible. Per tant, el tercer capítol estarà centrat en l'assessorament en centre focalitzat en l'aprenentatge de l'alumnat.

3 L'ASSESSORAMENT EN CENTRE FOCALITZAT EN L'APRENTATGE DE L'ALUMNAT

Donat que considerem que els objectius dels processos d'assessorament en centre haurien d'estar dissenyats amb les finalitats de millorar els resultats acadèmics dels alumnes, d'augmentar l'eficàcia de la intervenció docent i tenir en compte el tipus de lideratge organitzatiu, que permet l'aprenentatge, estem segurs que aquests processos s'haurien de planificar posant el focus sobre l'aula i a l'aula, per tant, començarem el capítol analitzant diferents aportacions d'autors que van en aquesta línia i que defensen un canvi de paradigma educatiu posant el focus en l'aprenentatge de l'alumne i no centrat en l'ensenyament per part del docent, ja que estem convençuts que el futur de l'educació passa per aquí, per descentralitzar el focus d'atenció del professor cap a l'alumne.

Un dels autors rellevants en defensar la importància de posar el focus dins de l'aula és Richard Elmore publicant *The instructional core*, dins de *Instructional Rounds in Education* (2004), i posteriorment a *Mejorando la escuela desde la sala de clases* (2010), on posa el focus sobre l'aula i a l'aula. Elmore i Hopkins (2008), tal i com veurem més endavant, són autors que defensen que la millora de l'aprenentatge de l'alumnat només es pot fer a partir de l'anàlisi de la interacció que es crea entre el docent, l'alumnat i el contingut dins de l'aula.

També tindrem en compte les aportacions de Wiggins i Mc Thige (2005) a *Understanding by design*, ja que ens ajudaran a clarificar idees referents a la possibilitat d'augmentar l'eficàcia dels docents a través del disseny instructiu i desenvolupament professional col·laboratiu.

A més a més, analitzarem les aportacions d'altres autors i pràctics que treballen en aquesta línia i autors que defineixen el tipus de lideratge per l'aprenentatge necessari dins dels centres per centrar-se en el rendiment de l'alumne. Finalitzarem el capítol amb exemples de com portar a la pràctica aquestes aportacions que ja ens facilitaran evidències de com dissenyar el nostre propi procés d'assessorament centrat l'aprenentatge de l'alumnat.

3.1 Aprenentatge de l'alumne i augment eficàcia intervenció docent

Pel que fa a posar el focus sobre l'aula i a l'aula Elmore defensa la denominada teoria de l'acció que va ser publicada originalment al llibre "*Instructional Rounds in Education* (2004). El terme "teoria de l'acció" prové de les investigacions de Chris Argyris i Donald Schön (1978) sobre aprenentatge individual i organitzacional. Ells diferencien entre les "teories de l'acció" de les persones, que descriuen els seus models implícits o explícits sobre com es proposen actuar a les aules, i les seves "teories a l'ús", que descriuen com actuen efectivament. Argyris i Schön es van centrar en els processos d'aprenentatge mitjançant els quals les persones relacionen el què diem que fem i el què fem en realitat. Distingeixen dos circuits en aquest procés d'aprenentatge, l'aprenentatge de circuit simple que descriu la situació en la què actuem a l'aula, rebem retroalimentació sobre les conseqüències de les nostres accions i adaptem el nostre comportament a aquesta retroalimentació. I l'aprenentatge de circuit doble que és l'aprenentatge del circuit simple amb l'etapa de reflexió sobre el procés a través del qual llegim i ens adaptem a les conseqüències de les nostres accions i tractem de millorar com aprenem a partir de les nostres accions. Segons aquests autors aquests processos poden realitzar-se tant a nivell

individual, col·lectiu o a nivell organitzacional. Per ells, la capacitat de desenvolupar aprenentatge de circuit doble és la que determina que un individu o una organització sigui més exitosa. En conseqüència, Argyris i Schön descriuen el seu enfocament sobre aprenentatge individual i organitzacional com reflexió en acció.

Elmore recull part de les aportacions d'aquests autors i en fa de noves. Proposa treballar amb juntes pedagògiques on els participants poden construir teories explícites de l'acció i que les confrontin amb la realitat del seu treball a partir de certes normes de treball col·legiat i suport mutu i de la reflexió en acció.

Elmore quan parla de "teoria" es refereix a un enunciat clar sobre les relacions de causalitat existents entre determinades accions a l'aula i l'entorn organitzacional que es tradueixen en millores en els aprenentatges escolars, a més a més ha de complir amb tres requisits essencials: ha de partir d'una relació causal entre el què fem i el què constitueix un bon resultat a l'aula, ha de ser empíricament refutable, basant-nos en l'evidència del que passa com a conseqüència de les nostres accions i ha de ser oberta; és a dir, ha de portar-nos a seguir revisant i especificant les relacions causals que identifiquem inicialment a mesura que aprenem més de les conseqüències de les nostres accions.

Insten a les persones a que formulin les seves teories de l'acció en termes de "si..., llavors..." i de forma escrita, principalment perquè és més fàcil parlar en termes de causalitat quan no s'ha de deixar constància de res per escrit.

El principi bàsic d'una teoria de l'acció és que proveeix una línia connectora amb el que l'autor anomena "nucli pedagògic" i que respon a una pregunta; quines són les activitats clau que s'han de donar perquè millorin els processos d'ensenyament i aprenentatge?

I perquè aquesta millora es produeixi ha d'actuar sobre el nucli pedagògic que està format per l'estudiant, el docent i els continguts. D'aquí que només existirien tres dimensions en les quals és possible activar una millora en l'aprenentatge dels alumnes, objectiu del nostre treball de recerca: que els docents incrementin les seves habilitats i coneixements, enriquint les seves aportacions al procés educatiu; que els continguts es renovin, tornant-se més complexos, amplis i exigents i que els alumnes modifiquin la seva actitud i apropament als aprenentatges augmentant la seva motivació, auto-exigència i compromís. Aquests motors només poden actuar potenciant-se els uns als altres, per ser eficaços.

El model de nucli pedagògic proporciona un marc teòric bàsic de com intervenir en el procés educatiu per millorar la qualitat i el nivell dels aprenentatges escolars. Enumera set principis del nucli pedagògic (Elmore, 2010, p. 20).

El primer principi de la millora escolar, citat per aquest autor, fa referència als increments en els aprenentatges dels alumnes. Defensa que aquests passen només com a conseqüència de les millores en el nivell dels continguts, la millora en els coneixements i habilitats dels professors, i el compromís dels alumnes.

El segon principi es desprèn del primer; si es modifica un dels components del nucli pedagògic, s'han de canviar els dos restants per incidir sobre l'aprenentatge dels alumnes. Posem un exemple, si es volen introduir canvis en la millora de l'avaluació formativa, haurem de formar els docents en aquesta nova metodologia d'avaluació i també haurem de fer partícips als alumnes. No es poden introduir canvis en l'avaluació sense preparar als docents i als estudiants.

El tercer principi; sinó es pot veure en el nucli, no existeix. Les estratègies de millora que es proposen han d'estar sempre relacionades amb els components del nucli pedagògic, sinó els resultats esperats no estaran relacionats amb la millora dels resultats dels alumnes.

A més a més, l'observació de la interacció entre els components del nucli pedagògic serà el que ens permetrà evidenciar quina interacció és la que millora els resultats dels alumnes, ja que està demostrat que la mateixa activitat realitzada a través de diferents intervencions docents fan que els resultats dels alumnes siguin diferents. No depèn només dels coneixements previs dels alumnes, sinó de la planificació i intervenció docent a l'activitat, ja que aquesta evidència confirma el que Doyle (1983, p. 185) ja afirmava i que tots sabem l'ensenyament produeix aprenentatge.

En conseqüència, el quart principi; la tasca prediu la implicació. El que determina el què saben i són capaços de fer els alumnes no és el què el currículum diu que ells suposadament haurien de saber fer, ni tan sols el que el professor pensa que li està demanant als alumnes que facin. El que prediu la implicació és el què els alumnes estan fent realment. Per exemple, les tasques de memorització produeixen fluïdesa per memoritzar i recordar, però no implica necessàriament comprensió.

El cinquè principi, el sistema d'avaluació real resideix en les tasques que se li encomanen als alumnes. I no en estàncies més elevades de l'Administració, des d'aquesta perspectiva tendim a pensar que si establim les estructures adequades, els bons resultats segur que arribaran, però moltes vegades la distància entre el què es demana i les tasques què es demanen als alumnes no hi ha una relació de causalitat i per tant, no hi ha assoliment de les competències.

El sisè principi; aprenem a fer la feina fent la feina, no dient a altres persones que facin la feina, no per haver fet feina alguna vegada en el passat, i no contractant a experts que poden actuar com a substituïts del nostre coneixement de com fer la feina, donat que l'educació és bàsicament una ocupació que intenta ser una professió, sense una pràctica professional.

I això ens porta al setè principi, descripció abans de l'anàlisi, anàlisi abans de la predicció, predicció abans de l'avaluació. S'insisteix en el fet que es desenvolupi un llenguatge descriptiu per obtenir un llenguatge comú abans de passar a la següent etapa consistent en analitzar, predir i avaluar. Aquest principi el veurem exemplificat a través de l'ús de protocols al final d'aquest capítol.

Si tenim això en compte, la formació docent, inicial i particularment la contínua només resultarà transformadora de pràctiques pedagògiques si es realitzen a prop de l'aula, a més a més si considerem que la base de coneixements per a la millora escolar es troba en la pràctica pedagògica, es dedueix que els professors i directius han d'estar involucrats de manera més o menys permanent en l'anàlisi, seguiment i comprensió del que succeeix dins de les aules. Per fer un seguiment i anàlisi disciplinat dels processos d'ensenyament i aprenentatge es requereix d'un marc o una teoria per concretar com les decisions dels professors i directors afecten a l'aprenentatge dels estudiants. Aquesta "teoria de l'acció" (Elmore, 2010) com hem dit fins ara, ha d'estar focalitzada en el que ha denominat "nucli pedagògic", és a dir, "la relació entre el professor i l'estudiant en presència dels continguts". (Elmore, 2010). Afegir que tal i com es dedueix del segon capítol sabem que transformar les pràctiques docents no es senzill i que no és només un problema de voluntat, sinó que es refereix a capacitats inexistents, parcial o totalment, que han de ser creades. Per això els processos d'assessorament s'han de donar en el centre, el més a prop de l'aula i del context que l'envolta. Ja que com hem evidenciat també al capítol dos; el context sí que importa.

Continua aportant que la pràctica hauria de consistir en predir el que esperem que succeeixi a partir de les nostres millors idees pedagògiques, després fer un seguiment del que efectivament succeeix amb els aprenentatges escolars, i finalment utilitzar les

evidències d'aquest seguiment per modificar les nostres accions. Es refereix a un seguiment i una retroalimentació permanent i en temps real de decisions pedagògiques reals amb estudiants reals, i la comprensió conseqüent de la millora escolar com a una sèrie d'accions fundades en evidències. Defensa que a les escoles sempre s'hauria de fer el seguiment de les relacions de causa efecte entre el què esperem que succeeixi i el què efectivament succeeix quan intentem fer alguna cosa. Aquest anàlisi serà el que ens permetrà avançar cap a la millora escolar i la millora dels resultats dels alumnes.

Aquest anàlisi es realitzarà a través de les juntes pedagògiques encarregades d'elaborar un discurs professional centrat en l'observació del treball a l'aula, el qual pot ser utilitzat com a base per a la millora escolar. Les juntes pedagògiques han d'ajudar als participants a desenvolupar una cultura comú, un conjunt de termes i pràctiques consensuades per analitzar de quina manera la pràctica pedagògica es tradueix en aprenentatge en determinats contextos escolars.

En resum, el fet de posar el focus en aquest nucli pedagògic afavoreix la millora escolar en les interaccions efectives entre els professors, alumnes i continguts a l'aula i ofereix un focus comú en la pràctica de les juntes pedagògiques, la pràctica de les juntes pedagògiques encarregades d'observar la tasca acadèmica que fan els alumnes (les evidències), analitzar-les i predir què sabran els estudiants com a conseqüència del què se'ls hi demana que facin, i entregar orientació sobre el següent nivell d'exigència perquè els alumnes adquireixin majors nivells de desenvolupament.

El sistema avaluador comença en les tasques que se li assignen als alumnes, si les tasques no reflecteixen les expectatives del sistema d'avaluació extern, no hauríem d'esperar trobar-nos dins dels paràmetres òptims de resultats. Les juntes pedagògiques són una pràctica que pot aprendre's a través de la repetició, reflexió i anàlisi, provocant nivells creixents de coneixement i habilitats. Les juntes són una forma de centrar-se en el nucli pedagògic dels professors i alumnes en presència dels continguts.

A l'actualitat el Departament d'Ensenyament a Catalunya a través de diferents formats d'assessorament o de formació està introduint els Grups Impulsors en els processos d'assessorament de l'Impuls de la Lectura que vindrien a ser les juntes pedagògiques que anomena Elmore (2010).

David Hopkins (2008) confirma el que hem exposat fins ara a la seva publicació *Hacia una buena escuela: Experiencias y lecciones*, i ens permet conèixer el Projecte IQEA: Projecte de millora escolar Millorant la qualitat de l'educació per a tots. (IQEA per les seves sigles en anglès). Hopkins entre d'altres, van col·laborar amb centenars d'escoles d'Anglaterra i altres indrets per desenvolupar un model de millora escolar i un programa de suport. L'enfocament d'IQEA tenia per objectiu millorar els resultats dels estudiants a través de la focalització en el procés d'ensenyament i aprenentatge, a més a més de reforçar la capacitat de l'escola per provocar els canvis.

Durant més de deu anys l'equip del projecte va col·laborar amb centenars d'escoles de Gran Bretanya i altres llocs per desenvolupar un programa de millora escolar que considerem que està en la línia del què defensem en aquesta investigació, ja que col·loquen l'aprenentatge en el nucli de la millora escolar sostinguda.

Des del projecte defineixen la millora escolar com: Una estratègia per al canvi educacional focalitzat en l'aprenentatge i el rendiment escolar, amb especial èmfasis en les pràctiques a l'aula i en una gestió escolar que dona suport als processos d'ensenyament i aprenentatge. Hopkins en el seu treball afegeix la importància de la gestió i organització

escolar necessària per tal d'aconseguir millores en els resultats dels alumnes. Condió que considerem també indispensable.

En les escoles amb les que van treballar des d'aquest projecte existeix el convenciment de què si focalitzem els esforços en el procés d'ensenyament i aprenentatge i en el desenvolupament de capacitats per un millorament sostingut, es generaran majors beneficis per als estudiants i per al personal docent.

No només es focalitza en millorar la conducta, l'aprenentatge i els resultats dels alumnes, sinó que també posa èmfasis en el desenvolupament del professor i de l'escola. Avui en dia ja es tenen significatives evidències de que una estratègia té majors probabilitats de millorar el rendiment de tots els estudiants si, a més a més de l'aprenentatge del professor, incorpora també altres dimensions de la capacitat organitzacional de l'escola. Sense aquest èmfasis en el desenvolupament de capacitat, les escoles no podran transformar-se o realitzar un esforç continu i sostingut per a la millora que permeti incrementar els assoliments dels estudiants.

Des del projecte defineixen la "capacitat" en termes operacionals. Han demostrat que sinó focalitzem en les condicions internes de l'escola, els esforços innovadors ràpidament es tornen marginals. Es necessari treballar les "condicions" al mateix temps que el currículum o altres prioritats que l'escola hagi establert. Les condicions són les característiques internes de l'escola, els plans que li permetin portar a terme la tasca. En termes del projecte IQEA, són les "condicions" les que permeten una definició operacional de la capacitat de desenvolupament escolar.

Les "condicions" a l'interior de l'escola que s'associen amb la capacitat per una millora sostinguda són les següents:

- Un compromís amb el desenvolupament del personal docent i establir una comunitat d'aprenentatge professional;
- Esforços pràctics per involucrar als professors, als estudiants i a la comunitat en les polítiques i decisions de l'escola;
- Enfocaments de lideratge transformacional que estiguin orientats en la instrucció així com disseminats entre el personal de l'escola;
- Estratègies de co-coordinació efectives que assegurin la consistència de les pràctiques i fomentin altes expectatives a través de tota l'escola;
- Una atenció seriosa als beneficis potencials de la investigació i reflexió que reculli informació sobre l'aprenentatge i els seus assoliments;
- Un compromís amb la planificació conjunta per adaptar el canvi exterior a les finalitats internes.

El concepte de "condicions" proveeix la base per a una aproximació genèrica a la millora escolar. L'enfocament integra dues dimensions essencials: el "desenvolupament de capacitat" i la "dimensió estratègica".

El desenvolupament de capacitat es relaciona amb les condicions a nivell de l'escola i de l'aula. A través d'un esforç i un focus sostingut en les condicions per aconseguir el desenvolupament, l'escola enforteix la seva capacitat per manejar el canvi. Les estratègies de millora organitzades entorn a les condicions permeten:

- Identificar àrees clau on el tipus de gestió influeix en la capacitat de l'escola per impulsar activitats de millora;

- Focalitzar-se en una o més condicions que puguin resultar necessàries abans d'iniciar qualsevol millora substancial en les pràctiques a l'aula;
- Considerar que cada escola és única en la seva forma de focalitzar-se en una condició particular per desenvolupar la seva pròpia estratègia de millora.

A la pràctica, això significa que tant la seqüència com l'èmfasi varien segons l'escola i les seves pròpies prioritats. També implica que aquestes condicions han d'utilitzar-se de manera combinada, ja que sovint la millora de la capacitat de l'escola en relació a una sola condició no condueix a un desenvolupament significatiu.

Per altra banda, la dimensió estratègica reflexa la capacitat de l'escola per planificar els esforços que condueixen a la millora. Moltes escoles ja estan familiaritzades amb la necessitat d'establir un focus clar i pràctic per als seus esforços de millora.

Segons el projecte IQEA les escoles més exitoses fixen prioritats que:

- Són acotades, ja que tractar de fer massa és contraproductiu;
- Són centrals per als objectius de l'escola;
- Es relacionen amb les exigències de la reforma nacional;
- Es vinculen amb el procés d'ensenyament i aprenentatge;
- Conduïxen a resultats específics per als estudiants i el professorat.

Un supòsit clau d'aquest marc conceptual és que les estratègies per a la millora escolar promouen un canvi cultural a través de la modificació de les seves "condicions internes". El canvi cultural és l'element que impulsa les innovacions en els processos d'ensenyament i aprenentatge per aconseguir millors resultats.

Donat que el focus central és l'aprenentatge i els assoliments, l'estratègia per a la millora de l'escola involucra tant la pràctica a l'aula com el desenvolupament de la capacitat del docent. Aquest enfocament no promet solucions ràpides però moltes de les activitats contemplades produeixen beneficis tant a curt com a mitjà termini.

El projecte IQEA proposa tres etapes que ens semblen interessants de tenir en compte:

La primera etapa inclou la preparació per al projecte que implica generar compromís, planificar i recollir informació sobre les condicions i el nivell de l'escola. Tot i que és important entrar en acció tan aviat com sigui viable, es vital que el grup escollit per liderar el procés estigui plenament constituït i al dia amb la gestió del canvi i les estratègies d'ensenyament i aprenentatge. La selecció d'aquest grup serà essencial. Ells seran els impulsors de la millora durant els següents anys i amb el temps el seu *status* i importància dins de l'escola hauran de créixer considerablement. És essencial que representi un tall transversal de l'escola i que tingui el respecte de l'equip docent. Coincidint amb el que Elmore (2010) anomena "Junta pedagògica" i des del Departament d'Ensenyament de Catalunya, anomena "Grups Impulsors". També és necessari que l'estratègia per a la millora escolar estigui ben planificada. Aquesta etapa comporta no oblidar la importància del context i afirma que s'ha d'obtenir informació sobre les fortaleses i debilitats del centre. És necessari que l'estratègia per a la millora escolar s'ajusti al context específic de l'escola. Això significa que per dissenyar una estratègia per a la millora es necessari recollir la major quantitat possible d'informació del context de l'escola, de l'aprenentatge i resultats de l'alumnat i de les metodologies d'ensenyament dels professors. Les estratègies d'ensenyament i aprenentatge han de ser el punt de referència, també pot resultar beneficiós buscar associacions d'una entitat o persona externa, ja que l'escola

aviat desenvoluparà la seva pròpia confiança i perícia, però la pressió i el suport d'una entitat externa sempre resulta valuosa.

Per preparar les condicions per a la millora escolar, durant les primeres etapes les estratègies han de focalitzar-se clara i directament en un número limitat de temes curriculars i organitzacionals bàsics, amb l'objectiu de desenvolupar la confiança i la competència per avançar. Aquest inclouen:

- Proporcionar un suport extern intensiu en una primera etapa;
- Realitzar enquestes per conèixer les opinions dels professors i dels alumnes; recollir i disgregar dades sobre el rendiment dels alumnes;
- Focalitzar-se en la gestió de les conductes d'aprenentatge;
- Realitzar un treball intensiu per dotar als professors de noves habilitats i d'un repertori limitat però específic d'estils d'ensenyament i aprenentatge;
- Reestructura progressivament una generació de noves oportunitats de lideratge, col·laboració i planificació.

La segona etapa tracta de desenvolupar el programa integral per a l'escola. Aquest cicle d'activitats dura generalment entre dos i tres trimestres. Durant aquesta etapa, el focus està posat en temes relacionats amb l'ensenyament i aprenentatge i en desenvolupar capacitat dins de l'escola per donar suport a aquesta modalitat de treball. Aquestes estratègies generalment requereixen d'un cert nivell de suport extern i inclouen el següent:

- Innovacions en l'ensenyament i aprenentatge que són noves per a la majoria de professors i que estan documentades per coneixement i suport extern;
- Compartir i desenvolupar les bones pràctiques ja existents a l'escola;
- Es comença i s'acaba amb unes jornades dedicades a tot el personal docent. El primer dia es defineix el focus curricular i d'ensenyament i es constitueixen els equips d'aprenentatge. Durant el segon dia els professors fan un gira curricular, recorren l'escola i compartint els progressos assolits. La jornada ha d'acabar amb una visió clara dels pròxims passos a seguir.

I la tercera etapa és l'etapa on es consolida la capacitat per al canvi a nivell d'escola i d'aula. Els equips d'aprenentatge es transformen en una modalitat de treball ja establerta i s'amplia el repertori d'estratègies d'ensenyament utilitzades a través del currículum amb l'objectiu de mantenir l'impuls. Serà molt necessari tenir una assignació de temps per planificar i observar, així com l'oportunitat per a la trobada dels equips d'aprenentatge que proveeixen la base per a la millora contínua.

Per mantenir l'impuls també s'ha d'intensificar el focus cap a l'aprenentatge de l'estudiant. El seguiment per part del professor del procés d'aprenentatge de l'alumnat permet que s'introdueixin canvis formatius en el procés de millora. També permet evidenciar nexes entre l'aprenentatge i l'ensenyament, que sovint es percep només de forma intuïtiva. Escoltar sistemàticament l'opinió dels alumnes i involucrar-los en activitats de desenvolupament contribueix a transformar l'escola en un espai d'aprenentatge. També s'han de trobar camins per compartir els èxits i construir xarxes. Defensen i nosaltres també compartim que la millor manera de fomentar la motivació i l'orgull professional és aprenent d'altres professors i compartint els èxits i les bones pràctiques. Una forma important d'aconseguir aquest objectiu es creant xarxes dins de la

mateixa escola i entre diferents escoles. Les xarxes són més que una simple oportunitat per compartir les bones pràctiques; es caracteritzen per un compromís amb la qualitat i el rigor, per un focus cap als resultats. Són també una forma efectiva de donar suport a la innovació en temps de canvi.

L'informe del projecte recull que les escoles que semblen tenir més èxits en la gestió de la millora escolar comencen per definir els objectius d'aprenentatge de l'estudiant. Es com si es formulessin la pregunta, quins són els canvis en el rendiment estudiantil que esperem aconseguir aquest any? Havent definit això, discuteixen quines són les estratègies d'ensenyament més efectives per aconseguir aquest objectiu i identifiquen les modificacions en l'organització de l'escola que es requereixen per facilitar aquests canvis.

Hopkins, (2008) afirma que si el professor és capaç d'ensenyar a un estudiant com aprendre i simultàniament ajudar-lo a assimilar els continguts del currículum, llavors es poden aconseguir simultàniament les dues fites: la fita de l'aprenentatge i la fita acadèmica. En *Models of Learning- Tools for Teaching* (Joyce, Calhoun et al, 2002, p.7) també s'aborda aquest punt, assenyalant que la tasca del docent no consisteix simplement en ensenyar, sinó també en crear contextos propicis per al aprenentatge.

Estem d'acord amb la idea que el propòsit de l'ensenyament no ha de ser només assistir als estudiants en el procés d'incorporar els continguts del currículum escolar, sinó que s'ha de centrar en ajudar-los a transformar-se en poderosos aprenents. El punt, naturalment, està en trobar formes de millorar els resultats acadèmics dels estudiants, ajudant-los al mateix temps a transformar-se en aprenents poderosos, per la via d'expandir i articular el seu repertori d'estratègies d'aprenentatge.

Un aprenentatge poderós es refereix a l'habilitat dels aprenents per afrontar amb èxit les tasques que se'ls hi fixen, així com les tasques que ells es fixen a sí mateixos. En particular suposa:

- Integrar coneixements previs i nous;
- Adquirir i utilitzar una àmplia gamma d'habilitats d'aprenentatge;
- Resoldre problemes individual i en grup;
- Reflexionar atentament respecte els assoliments i els punts febles;
- Avaluar evidències conflictives i pensar de manera crítica;
- Acceptar que l'aprenentatge comporta incertesa i dificultat.

El desplegament de la gamma d'estratègies d'aprenentatge s'anomena metacognició i pot ser vist com l'habilitat dels aprenents per prendre control sobre els seus propis processos d'aprenentatge. Si es vol actuar seriosament en relació a l'aprenentatge personalitzat, necessitem ser clars respecte a la tipologia d'habilitats que han d'adquirir els estudiants per desenvolupar la seva efectivitat i habilitats personals.

Però també ens ajudarà tenir en compte els models d'aprenentatge. Bruce Joyce (2002) va desenvolupar aquest enfocament en el seu treball pioner *Models of Teaching*, publicat per primera vegada en 1972 i que ja porta més de 8 edicions. Joyce descriu i analitza més de trenta models de docència dissenyats per produir tipus específics d'aprenentatge i per ajudar als estudiants a transformar-se en aprenents efectius. Es així com l'ús de models d'ensenyament forma part d'una estratègia general per potenciar el professionalisme del docent, i constitueix l'eina clau per a un aprenentatge personalitzat.

Els models d'ensenyament defineixen de manera simultània la naturalesa dels continguts, les estratègies d'aprenentatge i les disposicions per a la interacció social que conformen els entorns d'aprenentatge dels estudiants. Els models d'ensenyament són també models d'aprenentatge. El com es realitza l'ensenyament té un gran impacte en les capacitats dels alumnes per educar-se. Cada model té el seu propi objectiu que es relaciona, no només en com organitzar l'ensenyament, sinó també amb les formes d'aprenentatge.

Estaríem també d'acord amb l'afirmació que fa Hopkins "Una bona estratègia d'ensenyament és simultàniament una bona estratègia d'aprenentatge (2008, p. 72)."

A continuació continuem exposant altres línies de treball dels mateixos autors, que evidencien la necessitat d'augmentar l'eficàcia de la intervenció docent per aconseguir projectes de millora escolar amb garanties d'èxit.

David Hopkins d'acord amb una cita de Richard Elmore afirmen que "L'educació és una professió sense una pràctica". Estem d'acord que els docents, en general, no tenim "teories de l'acció" generalitzades que puguin vincular causes amb efectes per aconseguir una millora en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat, a través de l'exercici d'una competència professional articulada. El problema no és la falta d'excel·lència personal, sinó que aquesta excel·lència no té un lloc compartit, i no el té perquè no tenim un llenguatge per a la comunicació i el progrés professional. En aquelles escoles i sistemes on la pràctica docent i el lideratge són explícits, compartits i basats en les evidències, el progrés a través d'objectius sistematitzats és inusualment ràpid i sostingut.

Per poder obtenir aquest progrés és imprescindible posar el focus sobre l'aula i a l'aula aplicant mètodes d'investigació per a l'aprenentatge i l'ensenyament. Aquests mètodes permetran millorar la pràctica docent. Per tant, els processos d'assessorament creiem que han d'ajudar a aquesta millora de la pràctica docent focalitzant l'acció dins de les aules escolars facilitant estratègies i recursos perquè els docents tinguin un perfil de mestres que amplien les seves funcions incloent una reflexió sistemàtica sobre la seva tasca professional, amb el propòsit de millorar-la i transformar-se en el que Stenhouse (1984) va anomenar persones "autònomes en el seu judici professional".

Lawrence Stenhouse (1984:69) va descriure el rol ideal del docent en els següents termes:

Els bons docents són necessàriament persones autònomes en el seu judici professional. No precisen que se'ls hi digui el que han de fer. No depenen professionalment d'investigadors o inspectors, d'innovadors o supervisors. Això no significa que no estiguin oberts a les idees generades per altres persones en altres llocs o èpoques. Tampoc refusen el consell, l'assessoria o el suport de tercers. Però saben que les idees i les persones no són de gran utilitat mentre no són assimilades i sotmeses al seu propi judici. La tasca dels investigadors educacionals que operen fora de l'aula es assistir als docents, donat que només aquests últims estan en condicions de generar ensenyament efectiu. (Adaptació)

Stenhouse (1975), també descriu el model de currículum com a procés, alliberador i emancipador, donat que promou un pensament independent i una capacitat de debat en l'estudiant, fomentant l'experimentació i l'ús del propi judici per part del docent.

Quan els docents incorporen aquest enfocament experimental en el seu procés d'ensenyament, s'estan fent càrrec d'una idea educacional, i posant-la a prova dins de les aules. Com assenyalava Stenhouse ja al 1975, "El punt crucial es que la proposta no ha de ser vista com una recomanació irrefutable, sinó com una especificació provisòria que només aspira a ser lo suficientment vàlida com per ser contrastada amb la pràctica" (p. 142). Aquestes propostes, més que correctes, pretenen ser intel·ligents.

La principal conseqüència d'aquest enfocament és que els docents prenen major control sobre la seva tasca professional; el contingut del currículum ja no el limita a ser una cosa que s'ha de transmetre i els docents deixen de sentir-se insegurs respecte la seva manera de fer.

Aquest és un dels motius pels quals creiem que hem de centrar els processos d'assessorament en l'aprenentatge dels alumnes i per fer això s'han de fer propostes de millora professional dels docents com a investigadors del què passa dins de les aules i no fora d'aquestes.

Això ens porta a citar el model d'investigació o indagació per part dels docents, ja que aquest model requereix que el professorat identifiqui una àrea d'interès, reculli informació i, basant-se en la interpretació d'aquestes dades, realitzi els canvis necessaris en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels alumnes. Però aquesta és només una definició de partida, perquè a la pràctica, aquest model pot adoptar diferents formes: ser una activitat individual o feta en petits grups, o portada a terme per tot el claustre d'una escola.

La fonamentació d'aquest model es troba en la capacitat del professorat per formular qüestions vàlides sobre la seva pròpia pràctica i marcar-se objectius que tractin de respondre a aquestes preguntes. Loucks-Horsley i altres (1987), citats per Imbernón (1998), assenyalen que:

- El professorat és intel·ligent i pot plantejar-se una investigació de forma competent i basada en la seva experiència.
- Els docents tendeixen a buscar dades per respondre a qüestions rellevants i a reflexionar sobre aquestes dades per obtenir respostes als problemes de la pràctica educativa.
- Els professors desenvolupen noves formes de comprensió quan ells mateixos contribueixen a formular les seves pròpies preguntes i recullen les seves pròpies dades per donar resposta.

Existeix una tendència de la segona meitat dels anys 80, continua Imbernón (1998a:76) que promou la necessitat de que els investigadors i els qui desenvolupen propostes curriculars col·laborin amb el professorat a l'hora de buscar respostes a les dificultats de l'escola i de l'aula. En aquest sentit, la investigació-acció es presenta com una perspectiva eficaç que, des del propi professorat, pot ajudar a donar respostes als problemes de l'ensenyament i aprenentatge, al temps que afavoreix un model de formació que permet omplir el buit que existeix entre la investigació i la pràctica. Un dels elements més importants que fonamenta aquest model es que la investigació és important per al professorat, donat que a través d'ella detecta i resol les dificultats i, en aquest context, cada docent pot créixer com a individu. Tot i que aquest model pot presentar diverses formes, i el seu desenvolupament només es troba limitat per la imaginació i seguir diversos processos, es possible assenyalar alguns elements en comú que configuren els passos de formació:

- De manera individual o en grup, els professors identifiquen una dificultat o un tema que sigui del seu interès a partir d'una observació o una conversació reflexiva.
- Plantegen formes diferents de recollida d'informació sobre la dificultat inicial.
- Aquestes dades s'analitzen individualment o en grup.

- Es realitzen els canvis pertinents.
- Es torna a obtenir noves dades i idees per analitzar els efectes de la intervenció que s'ha realitzat i continuar amb el procés de formació des de la pràctica.

La principal aportació d'aquest model es que quan els representants de l'Administració, els assessors i professors treballen junts, cadascú pot aprendre des de la perspectiva de l'altre. Això els porta a compartir evidències, informació i a buscar noves alternatives per a la millora escolar. A partir d'aquí, es comença a fer front a les dificultats importants de les escoles mitjançant la col·laboració entre tots els estaments i, amb això, augmenten les expectatives que afavoreixen als estudiants, i que permet als docents reflexionar sols o amb els col·legues sobre les dificultats que comparteixen.

Però també ens interessa analitzar altres perspectives que van en aquesta línia i que estan centrades en l'aprenentatge de l'alumnat, en aquest cas basat en la connexió entre les experiències de la pràctica i el coneixement teòric (aprenentatge realista) de Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010:

“Llamamos formación realista al planteamiento que apunta hacia la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos y sus experiencias en la práctica del aula, y ello a través de la reflexión” (p. 29).

Aquests autors també consideren que les experiències de la pràctica a l'aula són l'eix per a l'aprenentatge i per al desenvolupament personal i professional. El docent desenvolupa el coneixement propi en un procés de reflexió i intercanvi sobre situacions pràctiques, i això motiva una necessitat i un desig d'aprendre (Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010).

El professorat té experiències a l'aula, reflexiona sistemàticament i relaciona les preguntes que es van plantejant amb respostes que a poc a poc es van connectant o descobrint amb la teoria. Els seus recursos són els mitjans per a reflexionar, conversar, experts a qui puguin consultar, discussions en grup per a anar formant-se una opinió. Per tant, el punt de partida ja no són els coneixements teòrics, sinó les experiències que els mestres diàriament viuen en la pràctica a l'aula.

Si ens centrem en els processos de formació aquests autors aporten que durant les sessions, les experiències personals que sorgeixen de la pràctica són la base de l'aprenentatge: aquestes experiències fan que les persones en formació vagin elaborant el coneixement partint d'interrogants i de problemes relacionats amb l'experiència que es deriven de la pràctiques i intentin vincular-lo amb teoria científica existent, amb experiències prèvies i diverses representacions (Melief, Tigchelaar i Korthagen, 2010).

Des d'aquesta perspectiva els docents són considerats professionals autònoms que reflexionen críticament sobre la pràctica quotidiana per comprendre tant les característiques específiques dels processos d'ensenyament-aprenentatge com el context en què l'acció té lloc, de manera que la seva actuació reflexiva faciliti el desenvolupament autònom i emancipador de qui participa en el procés educatiu.

Melief, Tigchelaar i Korthagen (2010) enumeren cinc principis de la formació realista:

- El punt d'inici són les qüestions o els interrogants que emergeixen de la pràctica i que experimenta el mestre en formació en un context real d'aula;
- La formació realista pretén fomentar una reflexió sistemàtica;
- L'aprenentatge és un procés social i interactiu;

- Es distingeixen tres nivells en l'aprenentatge: nivell gestalt, nivell d'esquema i nivell de teoria, i es treballa en tots tres⁶;
- La formació realista considera les persones en formació com a persones amb una identitat pròpia, fet que fonamenta l'autonomia i la construcció autoregulada del desenvolupament professional. El docent en formació aprèn a enfrontar-se a la pròpia actuació, a la pròpia realitat, als propis problemes i a les pròpies circumstàncies que el porten a una reflexió diària sobre el fer.

Altres autors que van en aquesta línia defensen que la millora de l'escola requereix d'un procés sistèmic (Fullan, 2002), el que suposa que els canvis en una part del sistema afectin a l'altra part. La formació del professorat influeix i rep la influència del context en que es produeix i, a la vegada, condiciona els resultats.

Tots els estudis confirmen la visió de què es necessiten una sèrie de requisits organitzatius perquè la formació permanent pugui resultar molt més fructífera:

- Que les escoles tinguin un conjunt de normes assumides de manera col·legiada i en la pràctica;
- Que els representants de l'Administració que treballin amb el professorat aclareixin els objectius que pretenen amb la formació i donin suport als esforços del professorat per canviar la seva pràctica;
- Que els esforços en els canvis curriculars, en l'ensenyament, en la gestió de classe... contribueixin a l'objectiu últim de millorar l'aprenentatge dels alumnes;
- Que una formació permanent més adequada, seguida dels suports necessaris durant el temps que sigui precís, contribueixen a que noves formes d'actuació educativa s'incorporin a la pràctica.

Però queden obstacles per superar i entre els quals destaquen:

- La falta de coordinació, seguiment i avaluació per part de les institucions i serveis implicats en els plans de formació permanent. Es valora més la quantitat de coses que es fan que la qualitat de les mateixes;
- El predomini de la improvisació en les modalitats de formació. Tot i que les modalitats formatives solen ser de caràcter grupal, en realitat es dirigeixen a l'individu, que poden aprendre qüestions concretes normalment allunyades de les seves preocupacions pràctiques. Per aquesta raó, la formació no sol tenir un elevat impacte en la pràctica de l'aula ni potencia el desenvolupament professional;
- L'ambigua definició dels objectius o principis de procediments formatius, és a dir, de l'orientació de la formació, el saber que es pretén;
- Els horaris inadequats, que sobrecarreguen i intensifiquen la tasca docent;
- La falta de formadors o assessors de procés i, entre molts dels que ja existeixen, una formació basada en un tipus de transmissió normatiu- aplicacionista que els porta a assumir un paper d'expert i no d'acompanyant;

⁶ Nivell de gestalt: quan algú reacciona sense pensar-s'ho, de manera esporàdica. La reacció es basa en necessitats, valors, sentiments i tendències a reaccionar de forma inconscient.

Nivell d'esquema: quan algú reflexiona sobre una situació.

Nivell de teoria: el que segueix un ordre lògic fruit dels coneixements.

- El context individual significa que el procés de formació es produeix descontextualitzat, sense tenir en compte la realitat de cada professor o del col·lectiu, dirigint-se a millorar la cultura del docent, però no el canvi i la innovació;
- La formació vista únicament com incentiu salarial o de promoció i no com a millora de la professió, fet que pot provocar una burocratització de la formació;
- Ningú pot negar que hi ha hagut molts avenços, però es possible que encara perduri el pensament sobre la formació desenvolupat en les dècades dels anys 80 i 90 del segle XX, una diferència que en la formació inicial i permanent s'hauria de notar de forma dràstica.

Proposen tres idees generals:

- Mirar endarrere i veure que és el que funcionat i hem après;
- No començar sempre de zero;
- Evitar els processos inacabats en la formació. Formar-se és un procés que comença a partir de l'experiència pràctica del professorat. Algú ofereix instruments que permeten analitzar aquesta pràctica, el professor o professora en aquest anàlisi pondera les diferents opcions de canvi, i opta per no canviar o per escollir una determinada solució que planifica en l'acció i per ella, la porta a terme i la interioritza en el seu procés de desenvolupament professional.

A vegades quan es programen cursos estàndards (on s'explica tot a tots sense tenir en compte el context) es pretén que el professor transfereixi directament el que ha escoltat a la seva planificació real de l'aula. I això moltes vegades no pot ser ja que no hi ha hagut temps per analitzar diverses propostes en contextos diferents, seleccionar aquella que és més adequada, planificar-la per a l'acció i experimentar-la per incorporar-la a la pràctica educativa. A la formació existeixen molts curtcircuits que fan que aquesta sigui ineficaç, arbitrària i absurda.

Si es realitzen cursos de formació no haurien de quedar-se únicament en la teoria explicativa sobre la qüestió o en la superficialitat de l'estat de la mateixa, sinó realitzar demostracions i simulacions per després portar-les a la pràctica real, i desenvolupar sessions de devolució i discussió en les que s'analitzi la posada en pràctica en les diverses situacions problemàtiques i pugin observar-se les diverses complexitats que han anat apareixent. Posteriorment, es poden proposar l'assessoria, un seguiment o un acompanyament amb la finalitat de veure com s'introduirà la innovació a la pràctica. Vindríem a dir que els cursos estàndards, segons perquè es facin i com es realitzin, poden servir per generar processos de reflexió i canvi en la pràctica, però si es queden en una fase d'explicació, es possible que siguin inútils.

Una possible proposta podria ser:

- Diagnòstic de les formes d'actuació del professorat en les seves classes mitjançant una sèrie d'observacions;
- Explorar la teoria, realització de demostracions, discussions i pràctiques en situacions de simulació;
- Discussió reflexiva. La importància de la discussió en grups petits i les tasques de resolució de problemes al llarg de les sessions ajuden a l'aprenentatge i a al transferència a la classe;

- Sessions de devolució i assessoria. El seguiment mitjançant l'observació de companys o d'assessors garanteix el traspàs d'estratègies d'ensenyament de major complexitat.

Altres autors també fan aportacions de com es pot augmentar l'eficàcia docent, entre ells, Wiggins i Mc Thige (2005) defensen que per augmentar l'eficàcia dels docents és imprescindible un bon disseny del currículum, de la instrucció i de l'avaluació.

Aquests autors (i també nosaltres) consideren que un professor és eficaç quan els seus alumnes aprenen, es desenvolupen i aconsegueixen els resultats d'aprenentatge desitjats. El docent per aconseguir aquest repte haurà de clarificar els resultats d'aprenentatge que desitja, reflexionar sobre el disseny de l'ensenyament i el de l'avaluació formativa i acreditativa de l'aprenentatge dels alumnes.

El disseny de l'ensenyament i de l'avaluació ha de centrar-se en aconseguir la comprensió transferible de les idees més importants i en el desenvolupament de competències genèriques i no en la memorització de detalls i discursos.

Per aconseguir que els alumnes desenvolupin competències i les transfereixin; els docents han de dissenyar la pràctica perquè puguin explorar grans idees, les entenguin, les apliquin i les transfereixin. Això comporta escollir les activitats d'aprenentatge que provoquin l'aprenentatge autònom, el treball en equip, la resolució de problemes i el raonament crític i creatiu.

D'igual manera que l'assessorament anomenat en el segon capítol tradicional s'ha evidenciat que no provoca transformació i millora en els resultats dels alumnes, en l'ensenyament tradicional cap matèria s'ocupava explícitament de fomentar el desenvolupament de competències genèriques i transversals. A l'actualitat aquest fet està canviant i els docents per tal d'augmentar la seva eficàcia dins de l'aula entenen que han de dissenyar activitats competencials perquè els alumnes es pugin desenvolupar i exercir en el futur perfils professionals.

D'acord amb el que aportaven Hopkins (2008) i Elmore (2010) el docent necessitarà recollir evidències vàlides i fiables que demostrin si els alumnes han comprés l'objectiu desitjat, per tant, seran capaços d'explicar, aplicar i transferir aquesta comprensió.

Per augmentar l'eficàcia docent, aquests han de prioritzar la seva intervenció en l'assoliment de les prioritats que volen que els alumnes assoleixin. Hi ha molt contingut per ensenyar i poc temps per fer-ho. Per tant, si ens centrem en el continguts transferibles i més importants els alumnes aprendran amb més facilitat, i no només els alumnes més capaços, sinó també els alumnes capaços però desmotivats, els alumnes menys capaços, els que tenen diferents interessos i els alumnes amb diferents estils d'aprenentatge. De donar la resposta adequada a aquests alumnes dependrà l'augment de l'eficàcia dels docents.

Els processos d'assessorament en centre haurien de facilitar les estratègies i metodologies més adients per assolir aquests objectius.

Wiggins i Mc Thige (2005) proposen utilitzar una metodologia basada en la indagació, proporcionar marcs en els quals els alumnes desenvolupin habilitats i descobreixin els continguts transversals de les diferents matèries.

La metodologia en l'avaluació també serà important. Proposen partir dels conceptes erronis de partida més freqüents en els alumnes, centrar-se en allò més important que no aprenen i provar diferents alternatives per aconseguir-ho. Les idees clau proposades són ensenyar per a la transferència i el desenvolupament de competències, trobar i formular

bones preguntes que els alumnes han de respondre i escollir les metodologies que més els ajudi. Aquestes metodologies han d'estar centrades en l'aprenentatge dels alumnes i els aprenentatges més importants. Els aprenentatges més importants són els que donen significat i connexió a les habilitats i fets que volem que aprenguin.

No volem deixar de citar El programa “Escola Nova 21: Aliança per un sistema educatiu avançat” impulsat pel Centre UNESCO de Catalunya, la Fundació Jaume Bofill, la UOC i eduCaixa, amb el suport de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, la Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes (FaPaC), i la Fundació FemCAT.

Aquesta iniciativa vol contribuir a una actualització del sistema educatiu de Catalunya, fonamentada en el consens dels organismes internacionals sobre un propòsit educatiu enfocat a generar competències per a la vida del segle 21, utilitzant pràctiques d'aprenentatge fonamentades en el coneixement de com les persones aprenen, pràctiques analitzades en aquest capítol, i també metodologies que permetin mesurar els assoliments de cadascuna de les competències.

Aquest programa té tres objectius generals, que segueixen la línia aquí exposada:

- Crear un marc amb les característiques educatives que hauria de tenir una escola avançada, en base a col·laboracions amb la UNESCO i l'OCDE i treballant conjuntament amb escoles que ja disposin de pràctiques educatives avançades, un propòsit educatiu competencial; mesures d'assoliment d'aprenentatge referides a tots els objectius; pràctiques d'aprenentatge fonamentades en el coneixement de com les persones aprenen; i una organització dirigida a l'aprenentatge de tots els infants, que actualitza la reflexió i tasca educatives i oberta i vinculada a l'entorn.
- Generar els procediments i estratègies formatives que possibilitin a les escoles participants la transició sistèmica des dels models tradicionals d'ensenyament i aprenentatge (en tots els seus graus) al marc d'escoles avançades (en tota la seva diversitat), partint del seu propi projecte educatiu, de tal manera que ofereixin eines que en el futur puguin ser emprades per a generalitzar aquest marc i contribuir també a reformular el perfil professional dels docents i la seva capacitat i formació.
- Generar el coneixement sobre pràctiques educatives avançades –en particular, metodologies de treball globalitzat interdisciplinari- i de la seva avaluació competencial, així com evidències de l'impacte en l'aprenentatge cognitiu i no cognitiu.

Algunes de les accions específiques del programa estan lligades amb les aportacions realitzades en aquest capítol que busquen la innovació en les estratègies d'aprenentatge i d'avaluació competencial. Per tal de crear aquesta innovació se sistematitzarà coneixement sobre la metodologia, els sistemes d'avaluació i la formació permanent de les escoles amb pràctiques educatives avançades, i contrastar-lo amb la recerca internacional de referència. També inclou el model del lideratge per l'aprenentatge que a continuació analitzarem. També tenen per objectiu desenvolupar una modalitat formativa per a educadors de les escoles que volen adoptar les pràctiques avançades, que contempli les metodologies i avaluacions competencials. D'aquesta manera, es capacitarà i es crearà comunitat entre els equips directius per a un lideratge més efectiu en la transformació del centre educatiu. Sabem que és un pla pilot que s'està portant a terme a Catalunya i no sabem com acabarà però donat que comparteixen objectius tinguts en compte a la tesi creiem necessari fer-ne referència.

3.2 Lideratge per l'aprenentatge

Com ja hem dit a l'inici del capítol defensem que per tal de millorar els resultats acadèmics dels alumnes amb el suport d'un procés d'assessorament en centre cal incidir en tres aspectes, focalitzar l'acció en el què passa dins de l'aula, augmentant l'eficàcia de la intervenció docent i tenir en compte el tipus de lideratge per l'aprenentatge necessari dins dels centres.

El lideratge per l'aprenentatge és una modalitat de gestió i dinamització del centre educatiu que crea les condicions per fer possible un bon desenvolupament personal i un alt rendiment acadèmic de l'alumnat en un entorn inclusiu, que fomenta el creixement professional del docent i on es fa evident el compromís de cadascun dels seus membres amb una visió comuna centrada en l'aprenentatge. Aquest tipus de lideratge fa possible l'èxit escolar continuat i sostenible. La comunitat professional d'aprenentatge – *Professional Learning Communities*- que resulta d'aquesta organització és una de les eines més efectives per la millora educativa i el creixement professional dels que hi participen (Salavert, 2013).

Senge (2006) va introduir el concepte de l'escola com a organització d'aprenentatge. Com a tal, un centre educatiu presenta cinc característiques destacades: pensament sistèmic i subjacent, compromís personal, models mentals, visió compartida i aprenentatge en equip.

El concepte de pensament sistèmic i subjacent es refereix a les forces que són el motor de la dinàmica del centre i del comportament individual dels que la integren, des de l'administració i el professorat a l'alumnat i les famílies vinculades al centre educatiu. El pensament subjacent és el resultat dels valors, actituds, polítiques i normes implícites que, sense estar obertament reconegudes, defineixen l'entorn escolar. Així, per exemple, el grau d'interacció entre el professorat, o la qualitat de comunicació entre la directiva i la comunitat de pares i mares serien mostres de quin és el pensament subjacent d'un centre determinat.

El compromís o domini personal té a veure amb el grau de dedicació i esforç que cada persona posa en el treball, motivat pel seu compromís amb l'objectiu comú. Els estudis de recerca de Senge i d'altres mostren que aquest compromís s'adquireix a través de la capacitació i el desenvolupament personal, però només si l'individu és receptiu.

La característica dels models mentals es refereix al grau d'influència que els valors, actituds, experiències personals, culturals i fins i tot lingüístiques, tenen en l'exercici de les responsabilitats de l'individu dintre de l'organització; i a la capacitat d'aquest individu per posar l'objectiu comú per davant de conviccions personals quan fa falta. En seria un bon exemple el fet d'establir expectatives acadèmiques d'acord amb les competències del grau escolar per a tots els alumnes.

Les escoles, igual com d'altres tipus d'organitzacions, són entitats inclusives i respectuoses de les individualitats dels seus membres, però els cal el compromís individual per poder assolir uns objectius comuns. D'aquí la necessitat d'establir mecanismes que facilitin la contribució individual sense allisonaments. Una de les teories d'acció més posades en pràctica és la de treballar en grups petits per assolir grans reptes. Aquesta teoria exposa a la primera part del capítol (Elmore, 2010) és la que informa, per exemple, els grups de dades o els grups col·laboratius de les escoles- petits grups que treballen col·laborativament per ajudar un grup reduït d'alumnes a assolir reptes per

damunt del que s'esperava que haurien assolit. El seu exemple és el motor que gradualment fa canviar la dinàmica del centre i l'encamina cap una millora continuada.

Finalment, les organitzacions d'aprenentatge comparteixen una visió comuna que reflecteix les visions individuals dels membres de la comunitat.

Així doncs, i segons documenta Senge (2006), els principals beneficis d'una organització d'aprenentatge "*Learning Organization*" són la seva capacitat de millora i d'innovació, la seva preparació per respondre a pressions i demandes externes i una gestió que sap optimitzar i posar el seus recursos al servei de les necessitats dels usuaris.

Aquests conceptes sobre les organitzacions d'aprenentatge han ajudat a entendre millor com funciona un centre escolar, han contribuït extensament a transformar les escoles en centres organitzats al voltant de l'aprenentatge i han impulsat la creació de comunitats professionals d'aprenentatge com a estratègia de canvi per a la millora educativa continuada. Finalment, la recerca sobre aquest tipus d'organitzacions fa palès que la replicació d'un model educatiu o pedagògic, malgrat estar documentat per estudis acadèmics, no és efectiu fins que els protagonistes de la seva implementació se l'apropien, se'l fan seu, i l'incorporen, gradualment, a la cultura de l'organització.

3.2.1 Característiques d'una escola centrada en l'aprenentatge

Una escola centrada en l'aprenentatge es defineix per la seva visió compartida, una visió que ve acompanyada d'un pla d'acció amb objectius mesurables i que gira al voltant de tres elements principals i un que els relliga tots.

- El lideratge de l'organització: estructures i responsabilitats
- El lideratge educatiu: organització curricular
- L'ensenyament: expectatives i avaluació

Les tres anelles convergeixen en una àrea comuna: Aprendre, la clau perquè el sistema funcioni.

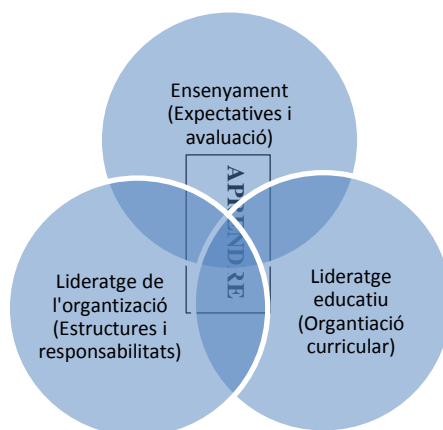


Figura 1. Entorns innovadors d'aprenentatge

Aprendre és la clau perquè el sistema funcioni perquè la definició d'aprenentatge del sistema escolar sembla evident: l'entendem com el domini de les habilitats i dels coneixements que s'adquireixen a l'escola mitjançant l'ensenyament i mesurats segons els criteris informals, avaluacions formatives i també proves externes. El resultat d'aquest

procés, ja siguin un treball, un projecte o els resultats d'unes proves, són evidències que reflecteixen el que l'alumne ha après, però no mostren el procés en si, o el "com" l'alumne ha adquirit aquests coneixements i habilitats. En el "com" és on convergeixen l'ensenyament i l'aprenentatge d'un contingut. Aquestes interaccions són molt més definitives que les característiques o qualitats de cadascun d'ells – docent, alumne i currículum (Elmore, 2009). El "com" és la conversa que fa possible entendre, explicar i adquirir coneixements. Susan Scott (2004), reconeguda internacionalment per la seva vàlua com a assessora de grans executius, ho resumeix en aquesta expressió: "La conversa és la relació i el fet d'aprendre els uns dels altres". L'alumne aprèn del docent, però el docent també aprèn quan observa i entén l'alumne. El "com" explica el fet que una mateixa lliçó ensenyada a un mateix grup classe per dos docents diferents pugui produir un àmplia gamma de resultats d'aprenentatge. En un entorn innovador d'aprenentatge, el "com" és causa i suport del resultat del procés d'aprenentatge. El "com", n'és la clau.

3.2.2 El lideratge de l'organització: estructures i responsabilitats

El lideratge no s'adquireix quan es rep el nomenament de director del centre. Aquest nomenament és el títol, però no la garantia de lideratge. Les qualitats de lideratge es demostren molt abans, com a docent i com a individu.

El director o directora que imposa la seva autoritat basant-la en la posició que ocupa afavoreix una estructura de centre vertical, definida per departaments, programes i títols. En aquest entorn, les prioritats curriculars i les funcions burocràtiques sovint s'engrandeixen i fan difícil la col·laboració entre el professorat i l'enfocament cap a l'autèntic aprenentatge. En aquest entorn, sovint es fa servir la paraula aprenentatge per referir-se al que en general s'entén com a entrenament per passar unes proves i memorització de coneixements.

Aquest model, encara molt estès, sovint coincideix amb el que entenem per escola tradicional. No respon al model inclusiu de la societat d'avui ni al l'educació per competències. En aquest tipus de centre educatiu, les tres anelles que representen els elements clau d'una organització per a l'aprenentatge es solapen molt poc al centre de la figura.

Una variant del lideratge per posició és el lideratge col·laboratiu. La vàlua del treball en equips a nivell de professorat i a nivell d'aula són tàcitament reconeguts per tothom i, per tant, presents en tots els centres, incloent-hi aquells on el lideratge és de posició o de col·laboració. En tots dos casos, aquest treball de grup és el resultat d'una imposició normativa (real o subjectiva). La diferència entre els dos tipus de líders és que el líder col·laboratiu anima i promou el treball de grup i la col·laboració, però ho intenta fer dins d'una estructura organitzativa tradicional, que sovint xoca amb limitacions administratives o normatives. L'actuació del líder col·laboratiu dins de la comunitat escolar sovint és la d'observador o facilitador extern. Rarament veurem un líder col·laboratiu participant activament en una conversa professional a no ser que sigui ell qui la porta; li cal assegurar que hi ha una relació jeràrquica entre el professorat, alumnat, comunitat escolar i la seva posició directiva.

El lideratge de gestió que caracteritza el líder que s'enfoca cap l'aprenentatge es basa en una relació d'influència i autoritat moral (Daggett, 2008). És el líder que actua pensant en els seus i en la seva organització, fins i tot quan li cal prendre decisions difícils. És el líder que nodreix la capacitat de lideratge dels qui l'envolten mitjançant la delegació de responsabilitats a individus i a grups que l'entenen no com una responsabilitat addicional,

sinó com a part del pensament integrador que guia l'activitat de lideratge o lideratge distribuït.

Finalment el lideratge per l'aprenentatge requereix un líder amb la capacitat d'adaptar-se i adaptar l'organització als canvis constants d'una escola, canvis lligats tant a la naturalesa de l'organització com a la seva funció: servir un alumnat que acaba els estudis i un altre que els comença de forma cíclica i/o al llarg de tot l'any.

Un centre educatiu que s'enfoca cap a l'aprenentatge s'organitza al voltant d'una visió comuna i compartida, que es fa present en tots els aspectes de l'organització, des de l'assignació dels pressupostos, als horari dels alumnes i de menjador, a les hores de planificació del professorat, o de tallers i reunió de pares i mares. L'organització vertical del centre assegura que, des dels més petits als més grans, hi hagi una continuïtat en el currículum, material i metodologia, alhora que busca fomentar la comunicació entre els docents de diferents etapes – i de diferents matèries a secundària-. L'organització horitzontal està formada per aules i grups heterogenis, docents amb horaris que els permeten planificar en equip i sovint portar a terme projectes conjunts.

Una programació innovadora que gira al voltant dels interessos i necessitats de l'alumnat, crea un entorn que estimula l'estudi, la disciplina, la puntualitat i la col·laboració.

Com ja sabem els centres educatius treballen sota la pressió constant de com optimitzar temps i recursos per donar als seus alumnes una educació de qualitat. Els centres on hi ha lideratge per l'aprenentatge, aquest equilibri és evident en la capacitat de col·laboració i habilitat per saber delegar del seu líder, el qual dóna oportunitats a professors i altres membres de la comunitat escolar per tal que comparteixin responsabilitats que són crítiques per al bon funcionament del centre. En molts d'aquests centres, el líder treballa amb el suport d'un grup de mestres o professors que representen tot el professorat – inclou representants del diferents graus i de les diferents matèries, un equip que des del Departament d'Ensenyament (2016) anomenen Consell de direcció. Aquesta estructura de lideratge distribuït ajuda a canalitzar idees i preocupacions dels docents, a la vegada que assessoren el director i, per tant, comparteixen la responsabilitat en les decisions que aquest pren referides a l'organització, el currículum i l'aprenentatge dels alumnes.

3.2.3 Lideratge educatiu: organització curricular

La pedagogia gira al voltant d'expectatives altes per a tots els alumnes. Aquesta pedagogia es veu reflectida en la qualitat del currículum acadèmic i en el rigor de la seva implementació. Els mestres i professors estudien a fons les competències, col·laboren en la definició d'objectius didàctics basats en els resultats de l'anàlisi de dades i comparteixen bones pràctiques per tal d'ajudar a tots els alumnes.

La motivació per col·laborar també està motivada per les mateixes competències, ja que la capacitat de treballar amb d'altres i de contribuir activament en activitats de grup és una de les habilitats fonamentals per reeixir en la societat global en què vivim. D'altra banda, les competències no són el currículum ni imposen una metodologia concreta.

El currículum del centre ha d'estar alineat amb les competències, però les competències no són el currículum. Per tant, recau en el líder del centre i en els seus membres la responsabilitat de definir els objectius curriculars. La comunitat professional d'un centre enfocat cap l'aprenentatge desenvolupa el seu currículum a partir de les competències, però els seus objectius van més enllà d'assegurar que els alumnes compleixin amb els estàndards.

Es tracta que el docent reconegui que no és tant el currículum, la metodologia o la disciplina el que determina el progrés de l'alumne dins de l'aula, sinó el què s'aprèn i el com s'aprèn. D'aquí l'èmfasi en una pedagogia que exigeix un currículum rigorós, però no necessàriament més extens, que fa l'alumne responsable del seu propi procés d'aprenentatge; una pedagogia en què l'adquisició de coneixements ve acompanyada pel desenvolupament d'hàbits d'estudi i pensament raonat. Dins de l'aula, el docent va més enllà de transmetre uns coneixements que l'alumne memoritza; el docent facilita l'adquisició d'aquests coneixements mostrant de forma intencional les estratègies que fa servir per adquirir-los. Aquesta pedagogia es fonamenta en el diàleg i l'art de fer preguntes, en el treball en petit grup o per parelles en què cada alumne té responsabilitats individuals, a més de responsabilitats de grup compartides, i en un entorn classe en el qual els objectius d'aprenentatge es presenten en un llenguatge que l'alumne entén i pot explicar amb les seves pròpies paraules (Calkins, 2012) i van acompanyats de l'autoavaluació – pautes, llistats, mostres exemplars (Wiggins i McTighe, 2005).

3.2.4 L'ensenyament: expectatives i avaluacions

La visió d'un centre educatiu que gira al voltant de l'èxit acadèmic de tots els seus alumnes és exigent amb l'alumnat perquè entén la doble direccionalitat del procés d'aprenentatge, que el "com" resideix en les interaccions entre docent, currículum i alumne, sobre les quals ja hem explicat en aquest mateix capítol. Hi ha expectatives altes, de la mateixa manera que hi ha unes expectatives altes per al líder del centre i per al professorat. Aquestes expectatives, però, no estan fonamentades en el temor d'uns resultats en proves externes, sinó en els valors, coneixements i actituds que regeixen en el centre. Davant d'aquests reptes interns i externs, el compromís amb l'aprenentatge motiva una actuació sistemàtica, col·laborativa i de coresponsabilitats. Segons Resnick (2009), la pedagogia d'aquest centre es fonamenta en els principis d'aprenentatge, que són el resultat de la seva recerca sobre l'educació per resultats. Des de que va publicar per primera vegada als anys noranta, els principis d'aprenentatge s'han adoptat arreu del món. Aquest principis són:

- L'esforç substitueix l'aptitud com a mesura d'èxit. La instrucció dins de l'aula està orientada a l'èxit, es busca que, mitjançant el treball i l'esforç, l'estudiant adquireixi com a mínim les competències bàsiques del grau corresponent.
- La lliçó magistral es desmitifica i el que es busca és presentar a l'alumne una lliçó amb objectius específics lligats a unes expectatives ben definides. Les competències són el punt de referència que marca cada etapa d'aprenentatge o grau escolar. Aquestes competències són explícites i clares per als estudiants, pares, escoles i comunitat general. A més, els mateixos estudiants participen en la determinació de fites intermitges i en l'avaluació del seu progrés acadèmic cap aquestes expectatives.
- Es reconeixen els èxits i s'enriqueix, així, la motivació intrínseca. Per exemple, al final d'una unitat didàctica o projecte, el docent convida els pares a l'aula on els alumnes presenten i comparteixen el que han après.
- Es fan avaluacions autèntiques, és a dir, proves que exigeixen que l'alumne contesti unes preguntes, problemes o situacions que requereixen demostrar el domini i la coordinació d'habilitats diverses.

- Es demana rigor acadèmic en qualsevol matèria a fi de formar una base sòlida de coneixements.
- S'impulsa la comunicació responsable “*accountable talk*”. Així com a l'aula tradicional s'acceptava que l'alumne recités el que havia après de memòria, ara es busca que l'estudiant respongui al mestre amb un raonament acompanyat d'evidència.
- Predomina la intel·ligència aplicada, que ve relacionada amb la comunicació raonada. L'estudiant fa servir el raonament intel·ligent en la resolució de problemes – en contrast amb l'aplicació de fórmules de manera mecànica- i l'ús de la seva capacitat per donar sentit al món que l'envolta.
- Es dona un aprenentatge autèntic, mitjançant l'ús de criteris establerts pel mestre, que ajuden l'alumne en la pràctica d'unes habilitats encaminades a una finalitat concreta, com pot ser un projecte o una presentació al grup classe (Salavert, 2010).

A l'aula podem fomentar les capacitats de l'alumne enfocant la seva actuació cap al què i també cap al com. El docent, com a líder, facilita l'aprenentatge de cadascun dels seus alumnes, planificant a partir d'objectius mesurables, donant suport al progrés de l'alumne i buscant la seva coresponsabilitat a fi d'ajudar-lo a assolir unes expectatives altes, que no estan limitades per les competències bàsiques, sinó que tracten les competències com la base per al desenvolupament de les seves capacitats.

L'educació per competències es fonamenta en els principis de l'aprenentatge, esmentats més amunt, i es basa en els principis de la psicologia cognitiva i d'altres ciències de l'aprenentatge: l'esforç crea habilitats. Per extensió, l'educació per resultats o competències postula que qualsevol estudiant, malgrat la seva condició social, lingüística o cultural, pot assolir les competències obligatòries si s'estimulen les seves capacitats mitjançant l'esforç. L'enfocament del docent és presentar el propòsit de les lliçons dels del punt de vista de l'alumne i utilitzant un llenguatge que ho faci entenedor. Segonament, el docent busca transmetre els coneixements, així com l'eina que cal per adquirir-los. Si l'alumne sap com fer servir aquesta eina o estratègia, sabrà com adquirir coneixement i el recordarà d'una manera raonada. A més a més, les estratègies són eines transversals, que el docent li ensenya com s'han d'aplicar per a l'aprenentatge d'altres matèries (Resnick, 2006; Salavert, 2010).

L'alfabetització disciplinària (*disciplinary literacy*). L'aproximació a l'aprenentatge que va introduir Resnick (2009) a partir dels principis d'aprenentatge, il·lustra els conceptes d'Elmore d'una manera molt concreta i de gran utilitat per al docent. En un sistema de coordenades, la coordenada vertical representa els coneixements propis de cada disciplina o matèria, que fa coincidir amb l'increment de la complexitat de coneixements en la taxonomia de Bloom (1985). La coordenada horitzontal representa els hàbits d'estudi, les estratègies o tècniques i les fites d'aprenentatge, que són transversals i per tant comuns a les diferents disciplines. L'aprenentatge es realitza quan hi ha un aprenentatge en diagonal, quan les estratègies, habilitats o expectatives donen suport a l'adquisició de coneixements.

Si el mestre o professor no té clars quins són els resultats que n'espera i els alumnes tampoc no els tenen clars, el procés d'ensenyament i aprenentatge es converteix en un procés mecanitzat pel qual s'imparteix el currículum posant només l'èmfasi en les habilitats més bàsiques del contingut, comprensió i aplicació.

El paradigma tradicional i lineal, que comença per l'ensenyament, passa a l'aprenentatge i seguidament a unes proves per a determinar si l'alumnat ha retingut els coneixements, avui ja no és vàlid. Per aprendre, cal tenir en compte les múltiples interaccions entre l'ensenyament, l'aprenentatge i els continguts. En aquest paradigma, el docent i els alumnes són part activa i decisiva. A l'aula, el docent busca que l'alumne desenvolupi les seves capacitats d'autoregulació –incloent-hi uns objectius clars- i d'autoavaluació mitjançant l'avaluació formativa o avaluació per a l'aprenentatge. I de tant en tant, posa a punt avaluacions sumatives per a mesurar el progrés acumulat al llarg de l'any escolar.

3.2.5 Com s'estimula el creixement professional dins d'una organització per estimular l'aprenentatge

A la comunitat d'un centre escolar que està enfocada cap a l'aprenentatge, se la coneix com una comunitat professional d'aprenentatge. Una de les eines més eficaces d'una comunitat professional d'aprenentatge és la utilització de protocols o discussió guiada. És una de les eines més efectives per transformar i enriquir la comunicació i el treball entre els membres d'un centre educatiu. El protocol impulsa la reflexió crítica, enriqueix el diàleg, estimula la innovació i fomenta el lideratge i la col·laboració entre els membres del professorat. Així, els protocols són efectius per conduir reunions professionals enfocades cap a l'aprenentatge (McDonald et al., 2007). Hi ha força diversitat de protocols i sovint un mateix protocol s'adapta segons la mida del grup i/o propòsit de la sessió. A nivell de Catalunya tenim constància de l'adaptació de dos d'ells a l'entorn de les escoles emprats en el projecte d'entorns innovadors d'aprenentatge. A continuació explicarem l'experiència de la caminada d'aprenentatge, *Learning Walk* (Goldman, Resnick, et al., 2004),

Es considera com un dels protocols que millor respon a la importància de captar, entendre i compartir la dinàmica de les interaccions entre el docent, l'alumne i els continguts, com a vehicle per millorar l'aprenentatge. Amb aquest propòsit, i seguint les pautes del protocol, un petit grup de col·legues – que sovint inclou el director i/o assessors externs- visiten les aules del centre i comparteixen les seves experiències de manera constructiva encarada a la millora de la pràctica. Les pautes del protocol són important perquè obliguen els observadors a compartir fent servir un llenguatge descriptiu, en un primer moment sense judici - “He vist... o observat...”, en un segon moment en què cadascú presenta la seva reflexió sobre el que s'ha compartit i seguidament, es passa a una discussió que sovint és rica en detalls i evidències, que permet al grup fer suggeriments constructius i, per tant, suggeriments que el docent que les rep accepta i considera positivament.

Protocols com les *Learning Walk* o l'observació vertical o anàlisi de treballs escrits per un grup col·laboratiu, entre d'altres, són eines que nodreixen el lideratge i la comunicació dels membres d'una comunitat professional enfocada cap a l'aprenentatge. Per tant, eines i estratègies que haurem de tenir en compte a l'hora de fer la proposta del nostre procés d'assessorament centrat en l'aprenentatge de l'alumnat. Ja que a mesura que el lideratge per l'aprenentatge va prenent cos, el centre escolar experimenta canvis i millores dins i fora de l'aula. Així, per exemple, pot haver modificat la seva visió per assegurar-se que és una visió compartida per tots, o pot haver ajustat els horaris per establir un espai de trobada del grups de dades del centre. Els canvis més significatius, però, són els que s'experimenten a nivell personal, com per exemple una millor predisposició a la col·laboració entre professors d'assignatures diferents. Progressivament, el treball col·laboratiu per l'enriquiment professional i la millora continuada de l'aprenentatge es

converteixen en assignatura de l'entorn. Aquest tipus d'interacció i de col·laboració entre educadors és el que constitueix una comunitat professional d'aprenentatge.

El concepte de comunitat professional d'aprenentatge (PLC) el va introduir Richard Dufour l'any 1998. Una PLC es defineix per la manera com es treballa dins d'un grup i, per tant, va més enllà de l'assistència a una reunió o la participació puntual. Per establir una PLC cal:

- Treballar col·laborativament entenent que el propòsit fonamental de l'escola és garantir el bon aprenentatge dels alumnes – expectatives altes.
- Prendre la responsabilitat col·lectiva per la millora de l'aprenentatge.
- Participar activament i col·laborativament en la definició d'objectius curriculars i objectius d'aprenentatge tenint present el marc curricular i competencial existents.
- Definir objectius d'aprenentatge basats en evidències i dades.
- Establir i coordinar accions concretes que garanteixin que els alumnes que necessiten ajut addicional el rebin d'una manera directa i sistemàtica.

Deu anys més tard, el que Dufour inicialment havia presentat com a bona pràctica, havia estat documentat àmpliament com a eina de gestió del canvi. A més, i d'acord amb Elmore (2004) i Fullan (2010), els resultats i l'evidència d'èxit d'una comunitat professional d'aprenentatge són l'eina que fa possible els canvis d'actitud, percepcions i comportament d'aquells educadors que els costa modificar les seves pràctiques d'ensenyament.

El concepte de PLC no és lineal, sinó que es desenvolupa gradualment. Una comunitat professional d'aprenentatge que col·labora segons els principis documentats per Dufour (2006) és per tant una de les eines més efectives per la millora educativa i el creixement professional dels que hi participen. I és també, com hem esmentat més amunt, un concepte que està totalment alienat amb el concepte de lideratge per l'aprenentatge.

El lideratge per l'aprenentatge és un enfocament que pot modernitzar els entorns tradicionals, enfortir el professorat i millorar l'èxit de l'estudiant per l'activació del lideratge que hi ha dins d'una organització escolar. La transformació pot començar amb el desenvolupament d'una visió compartida que es centra en la creença que l'èxit acadèmic és possible per tots els alumnes. Aquesta visió també posa en relleu el lideratge i l'experiència dels seus professors perquè els estudiants participin en tasques rigoroses i fomentin la seva pròpia responsabilitat en el procés d'aprenentatge. En executar aquesta visió, els seus líders estableixen les condicions d'un entorn d'aprenentatge que nodreix el creixement personal i professional dels seus membres i contínuament fomenta l'èxit de tots els seus estudiants. La recerca també confirma que, quan els mestres participen en comunitats d'aprenentatge professional, la seva pràctica a l'aula es torna sensible als estudiants de manera que també augmenta el rendiment de cada alumne.

3.2.6 Exemples de pràctiques centrades en l'aprenentatge de l'alumne

I per tancar el capítol inclourem exemples de com centrar els processos d'assessorament en l'aprenentatge dels alumnes, objectiu central de la nostra tesi i molt relacionat amb el desenvolupament d'aquest tercer capítol.

Recordem que l'objectiu general de la investigació és Proposar línies d'actuació per un procés d'assessorament en centre que tingui per objectiu, l'aprenentatge de l'alumnat, l'augment de l'eficàcia de la intervenció docent i concretar quin és el lideratge per l'aprenentatge que ho permet.

Per tant creiem important recollir un exemple de com podem assolir aquests objectius a través d'experiències ja validades al nostre entorn o altres entorns similars al nostre.

Com hem descrit per tal de centrar els processos d'assessorament en l'aprenentatge de l'alumnat, aquest s'haurà de donar el més a prop de l'aula possible tal i com afirmen molts autors revisats al capítol 2 i també en aquest. Un exemple per tal de centrar-nos en l'aprenentatge dels estudiants seria centrar-nos en la formació del professorat mitjançant la reflexió estructurada a través de l'ús de protocols, ja citats anteriorment. Els models d'actualització del professorat que millor forneixen el docent per respondre a l'heterogeneïtat acadèmica i a la diversitat cultural que atenem a les escoles actualment han d'estar basats en models fonamentats de recerca sòlida, els quals han estat aplicats amb èxit en comunitats afectades per aquesta problemàtica des de fa dècades, com són Anglaterra, Estat Units i Canadà, entre altres països.

Salavert (2010) afirma que la resposta a aquest repte està en un concepte fonamental. La relació que hi ha entre la qualitat de la lliçó o unitat didàctica- el contingut i el lliurament-, i la qualitat del treball que produeix l'estudiant. El nivell de coneixements adquirits a l'aula es veu reflectit en la qualitat dels treballs produïts pels alumnes.

Si la lliçó o intervenció docent és rigorosa, coherent amb les competències d'avaluació externes i s'ha fet tenint en compte les necessitats individuals dels alumnes, aquests respondran amb treballs de qualitat que estaran en la línia i les expectatives del nivell corresponent. Un dels propòsits de la formació del professorat és que el docent desenvolupi bones pràctiques en l'anàlisi de treballs produïts a l'aula. En base a aquesta avaluació, el docent ajustarà les seves estratègies d'ensenyament d'una manera continuada amb la finalitat que els alumnes puguin assolir uns objectius fixats d'acord amb les expectatives del curs. Aquest model de formació busca enfortir la relació de causa i efecte entre la qualitat d'una lliçó i el treball produït per un alumne, per tal de respondre a les necessitats de l'aula acadèmicament heterogènia i culturalment diversa. La metodologia que es fa servir per aquest propòsit es basa en l'anàlisi en grup de mostres de treballs dels estudiants seguint unes normes preestablertes o protocol. La utilització de protocols impulsa la reflexió crítica sobre el treball dels alumnes i la triangulació amb la feta pel mestre i els criteris d'avaluació interns. Les discussions estructurades fonamenten el lideratge i la capacitació col·laborativa del professorat, i estimulen la innovació docent de la diferenciació de l'aprenentatge, dos dels eixos més crítics per assolir els objectius d'excel·lència i equitat establerts per la nova Llei d'educació de Catalunya. (2010).

Aclarim que sota aquesta perspectiva es denomina "protocol" el conjunt de normes que facilita la discussió en grup sobre un tema particular determinat. El protocol obliga a dialogar en base a l'evidència que es té al davant, a reflexionar sobre aquesta evidència, a oferir una crítica constructiva i apuntar solucions o suggeriments sobre el problema plantejat. L'ús de protocols ha demostrat ser un model de formació professional efectiu, Gardner (2003). La diversitat de protocols és extensa, però de fet, es poden agrupar en dues categories generals: a) protocols que faciliten la crítica constructiva de l'actuació del docent a l'aula – avaluació d'estratègies d'ensenyament-, i b) protocols orientats a millorar el rendiment de l'alumnat i l'avaluació d'estratègies d'aprenentatge. Els exemples que presentarem a continuació estarien inclosos en la segona categoria, ja que estan relacionats directament amb els nostres objectius.

Un clar exemple del que estem exposant ens el dona el llibre *Looking Together at Student Work* (2015), aquest llibre és una guia d'acompanyament per avaluar l'aprenentatge dels alumnes davant d'evidències de treballs que han realitzat ells mateixos. S'identifica un objectiu particular d'escola o nivell escolar i s'inicia una estratègia de col·laboració. Però no hi ha "receptes tancades". Cada escola ha de marcar-ho segons les seves necessitats i objectius. Aquesta estratègia col·laborativa permet manifestar recursos, idees i estratègies que faran més productius els esforços individuals. La producció de l'alumne proporciona les dades que permeten als docents treballar junts i prendre decisions. D'altra banda, hi ha objectius que requereixen aquesta col·laboració, com desenvolupar objectius i fites comuns entre nivells o entre departaments. En aquest cas el grup també desenvoluparà un pensament compartit del què volen dir aquests objectius i com es poden aplicar a la feina dels alumnes. I això només es pot aconseguir examinant i discutint tasques dels estudiants.

Per poder mantenir una discussió col·laborativa sobre les tasques dels alumnes, òbviament tardarem més del que tardaríem en mirar una tasca de manera individual. Però depèn molt dels objectius que es fixa el grup i del protocol que es fa servir. Per exemple, fixar objectius comuns pot necessitar una o dues sessions anuals, mentre que descobrir què necessiten els alumnes i quins estils d'aprenentatge tenen demana trobades mensuals o fins i tot setmanals. Als centres no és fàcil trobar temps per fer-ho: horaris rígids, poques hores dedicades a la planificació, molts alumnes a càrrec de cada docent... I no sempre hi ha costum de consultar col·legues i revisar casos.

L'ús de protocols proporcionen estructures, condueixen els participants per uns passos concrets en un ordre fixat. Potencien que els participants facin determinats tipus de comentaris (descripcions, preguntes, judicis). Encara que hi ha qui els troba artificiosos, si més no al començament, la recerca demostra que l'estructura conversacional proporciona un entorn segur perquè el docent comparteixi públicament el treball dels seus alumnes, cosa que no se sol fer. També encoratja els companys a donar la seva opinió, cosa que tampoc passa sovint. Donen als docents una estona i un fòrum per la reflexió individual i de grup a partir del treball dels alumnes, l'aprenentatge, i la seva manera de fer classe. Ajuden a evitar judicis precipitats sobre els alumnes. Amb tants temes competint pel temps del docent, el protocol ajuda a aturar-se i focalitzar-se en qüestions essencials de l'ensenyament – aprenentatge durant 45'. En l'enrenou permanent que és la vida de l'ensenyant, aquestes reunions haurien d'arribar a ser un luxe i una necessitat.

3.2.6.1 Desenvolupem una manera de mirar conjuntament la tasca dels alumnes

Ensenyar bé és un procés cíclic. Demana fixar objectius, planificar, avaluar i ajustar de manera continuada. I especialment interactuar amb els alumnes. Tot i que fixar-se en les produccions dels alumnes és una part important i alhora complexa d'aquest procés, hi ha pocs recursos de suport per fer-ho. A continuació es descriuen els passos que han fet alguns grups de docents, en un procés que també és cíclic: quan acaba recomença, però ja amb un coneixement més acurat de l'alumne. Recollim les maneres habituals de fer-ho. Cap escola comença de zero a mirar treballs d'alumnes. Per això és bo partir de com ho fan els docents i com es poden adaptar i/o expandir aquestes maneres de fer.

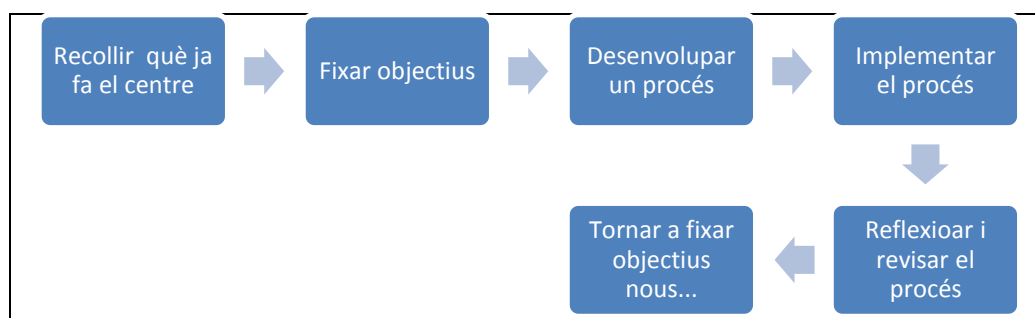


Figura 2. Procés per desenvolupar una discussió col·laborativa per mirar les tasques dels alumnes

Els objectius poden ser molts i molt variats. Els més freqüents: fixar objectius, saber com respon un alumne concret, millorar la nostra pràctica docent, millorar la manera com avaluem, perfeccionar la capacitat d'observació i interpretació.

Tenir clar l'objectiu ajuda a determinar el procés més adient o a desenvolupar-ne un de propi. Però no sempre és fàcil fixar un objectiu al començament d'un procés.

Els objectius de caire genèric sovint s'estableixen en converses preliminars, sense tenir els treballs de l'alumne a la vista, a partir de preguntes com ara: quins són els interrogants crucials a l'escola, pel que fa a l'ensenyament i l'aprenentatge? De què necessitem més informació? Són converses informals que poden sorgir en una reunió d'equip docent o de departament didàctic. Sovint una persona actua de catalitzador i crida l'atenció del grup. En altres casos és part de l'estratègia de l'escola per la millora i desenvolupament professional.

Per tal d'assolir l'acord inicial cal que els participants estiguin oberts a altres perspectives, a escoltar-se i a posar en qüestió les seves opinions individuals. Però aquest acord inicial és només el començament. Al llarg del procés caldrà replantejar i revisar la qüestió inicial o articular-ne d'altres de noves.

Un cop tenim un objectiu general, cal centrar-lo i concretar-lo. Molts docents han trobat útil delimitar una o dues preguntes de focalització, que ajuden el grup a centrar-se en un aspecte particular de la tasca de l'estudiant que es presenta.

Les preguntes més importants solen venir del docent o docents que presenten la tasca, però estan molt relacionades amb qüestions i interessos d'abast de tota l'escola.

Probablement hi ha tants tipus de preguntes com docents hi ha. A continuació, en descriu algunes categories que cal considerar, per anar de preguntes àmplies a d'altres de més específiques.

- Segons la qualitat de la feina de l'estudiant: la feina està ben feta? Què es considera "ben fet"? De quina manera aquesta feina compleix o no els estàndards?
- Segons les pràctiques docents: què indiquen les respostes dels alumnes respecte a l'efectivitat de les instruccions o la tasca? Com es podria millorar la tasca? Quin tipus d'ensenyament ajuda els estudiants a fer treballs de gran qualitat?
- Segons la comprensió dels alumnes: què ens diu la feina sobre com de bé han entès els alumnes el tema del treball? Quins coneixements es veu que comencen a emergir d'aquesta feina?

- Segons la millora dels alumnes: com mostra aquesta feina la millora en el temps de l'alumne? Com puc fer-ho perquè millori de forma més efectiva?
- Segons els objectius de l'alumne: en quins temes o interrogants s'ha centrat aquest alumne? Quins aspectes de la tasca han interessat a l'alumne? En quines parts del treball s'ha esforçat més? En quina mesura és un repte per a l'alumne?

Inevitablement, en el procés d'analitzar conjuntament la feina dels estudiants sorgiran preguntes, dubtes i preocupacions diverses. És d'aquestes qüestions que s'haurà d'intentar formular objectius més nítids i específics. D'aquesta manera es pot anar modificant el procés d'anàlisi i avaluació segons sigui necessari per tal d'assolir els nous objectius, o potser canviar-los completament.

Un cop establerts els objectius d'aquesta mirada conjunta a la feina dels estudiants, podrem identificar el procés més adequat per assolir aquests objectius.

Començar amb un protocol ja establert en comptes de desenvolupar el propi pot ser de gran ajuda. Tanmateix, decidir quin protocol és l'adequat no és tan fàcil. Un cop s'ha utilitzat un protocol varies vegades, el grup pot plantejar-se si en vol provar d'altres o si ja li funciona el que té.

Una altra opció passa per decidir si els grups s'organitzen dins dels nivells curriculars, assignatures i escoles de la mateixa ciutat... o de forma transversal. És natural que molts professors vulguin que la discussió quedi "dins la família", i per alguns propòsits és el que té més sentit. Tot i això, val la pena considerar què podria aportar i què es podria aprendre de les perspectives de persones "de fora".

3.2.6.2 Dues maneres de mirar junts el treball de l'alumne

En aquest apartat descriurem dos protocols establerts per mirar junts el treball de l'alumne: el *Protocol d'harmonització* i la *Conferència d'avaluació col·laborativa*.

• **El Protocol d'harmonització: una descripció**

El Protocol d'harmonització es va crear originalment perquè cinc instituts poguessin rebre retroacció l'un de l'altre, i així apropar les seves formes d'avaluar, incloent les presentacions orals, els portafolis i altres projectes. En el complex procés de reorganització dels nous sistemes d'avaluació, Joseph Mc Donald (1992) va desenvolupar un protocol per ajudar els professors a compartir entre ells la feina dels seus estudiants i la seva pròpia, i així reflectir el que n'aprenien. Des que es va posar en funcionament el 1992, el Protocol d'harmonització s'ha estès i adaptat a moltes escoles.

Per prendre part en el Protocol, els docents recopilen mostres de les tasques dels seus alumnes en paper (i, quan es pot fer, en vídeo), i d'alguns dels materials de suport que han elaborat, com ara rúbriques o instruccions escrites per les tasques. En un grup de 8-12 participants (que solen ser altres docents), un facilitador lidera la discussió i manté els temps. El docent o grup de docents que presenta descriu el context de la tasca. En aquest moment cap dels participants pot interrompre l'exposició amb consultes o comentaris.

Normalment l'exposició comença amb una pregunta de focalització "*focusing question*" sobre un aspecte concret en el qual desitja tenir una retroacció del grup. Els participants tenen temps d'examinar la tasca i de demanar aclariments. A continuació, el docent que ha presentat la tasca roman en silenci i escolta les retroaccions "fredes i calentes": la

retroacció calenta consisteix en remarcar els punts forts de la tasca. La retroacció freda planteja què falta o que s'ha de desenvolupar o millorar. Es busca expressament aquesta combinació d'aportacions dels dos tipus, que és beneficiosa per al docent que presenta. Sovint aquesta retroacció es fa en forma de preguntes, per exemple: “com canviaria el projecte si és l'alumne qui tria el tema de recerca?”.

A continuació el docent que presenta té l'oportunitat, també sense interrupcions, de reflexionar en veu alta sobre les retroaccions que ha rebut i d'orientar les que li sembla que ha d'aprofundir cap a una direcció concreta.

Finalment, es reserva una estona al final per valorar l'experiència.

En el següent quadre es descriu el procés que proposa aquest protocol, que està previst per un grup d'entre vuit i dotze persones. Val a dir que la retroacció, “una de freda i una de calenta”, fa referència als aspectes absents o que necessiten millorar de la feina, en el cas de la retroacció freda, i als punts forts de la feina, en el cas de la retroacció calenta. Finalment, els temps previstos per cada pas es poden modificar segons les necessitats del grup. Recordem que aquest protocol s'utilitza per presentar tasques d'alumnes de diferents centres posant la mirada en un sol aspecte com pot ser l'avaluació.

Quadre 5. Estructura del protocol d'harmonització

I. Introducció (10 minuts)

- El facilitador introdueix breument els objectius, les pautes i el temps proposats pel protocol.
- Els participants es presenten breument

II. Presentació per part del professor (20 minuts)

- El professor presenta el context de la feina dels alumnes (tasca, rúbrica, etc.).
- El professor presenta la seva pregunta focalitzada “*focusing question*” per obtenir-ne retroacció.
- La resta de participants escolten en silenci.

III. Preguntes d'aclariment (5 minuts màxim)

- Els participants poden fer preguntes per demanar aclariments.
- El facilitador avalua quines preguntes corresponen pròpiament a la retroacció “una de freda i una de calenta”.

IV. Mirada a les mostres de feina dels alumnes (15 minuts)

- Les mostres de la feina dels alumnes poden ser tant l'original com fotocòpies de la feina escrita, a més de vídeos de les presentacions orals.

V. Pausa per reflexionar sobre la retroacció “una de freda i una de calenta” (2-3 minuts màxim) Els participants poden disposar d'un parell de minuts per reflexionar en silenci sobre la retroacció que volen donar.

VI. Retroacció “una de freda i una de calenta” (15 minuts)

- Els participants donen retroacció al professor que ha presentat la feina, mentre ell o ella escolta en silenci.
- El facilitador potser hagi de recordar als participants la *focusing question* que el presentador havia proposat al pas II.

VII. Reflexió (15 minuts) El professor que presenta la tasca respon les preguntes o comentaris que cregui convenients. El facilitador pot intervenir per clarificar, focalitzar, etc. Els participants romanen en silenci.

VIII. Posada en comú (10 minuts)

i. El facilitador dirigeix un debat obert sobre el funcionament del protocol que s'ha utilitzat: ha sigut efectiu? Quins interrogants han sorgit?

Participar en un protocol de col·laboració d'aquest tipus pot ser intimidant, especialment per la persona que presenta, així que seguir una sèrie de recomanacions i normes ajuda a què tothom pugui participar de forma respectuosa i productiva. Aquestes recomanacions s'haurien d'explicar o recordar abans de començar el protocol i fins i tot durant el procés. El facilitador és qui fa aquest paper.

Per bé que cada grup pot establir-ne de pròpies, les normes consensuades poden ser:

- Ser respectuosos amb el professor que presenta. Està més exposat a les crítiques que els altres membres del grup. Cal ser conscients dels comentaris que volem fer i evitar els que puguin ser inadequats.
- Contribuir productivament en la conversa. Potser alguns professors estan acostumats a anar fent que sí. Tanmateix, si no es qüestionen el que es diu i no fan preguntes i comentaris crítics (calents i també freds), no es beneficiaran d'aquest protocol.
- Ser respectuosos amb la persona que fa de facilitadora, especialment pel que fa a seguir el protocol i el temps establerts. Un Protocol d'harmonització que no respecti totes les parts no fa profit a ningú.

Un exemple descrit al llibre és el de dos instituts dels districtes veïns de Long Island que havien estat desenvolupant objectius generals per tot el centre pel que fa a les produccions dels alumnes. Els directors estaven considerant com els dos instituts es podien fer “amics crítics” per ajudar-se mútuament a aconseguir els seus objectius, i van decidir que utilitzarien el Protocol d'harmonització.

Tot i que els objectius específics de cada escola eren lleugerament diferents, els directors van poder identificar una sèrie d'objectius complementaris en els quals focalitzar-se, d'entre els quals hi havia millorar l'expressió escrita dels alumnes en els diferents gèneres, millorar l'expressió oral i desenvolupar el pensament crític. Cada escola va seleccionar 10-12 professors dels departaments de ciències, matemàtiques i anglès, que s'havien de reunir de forma regular per donar i rebre retroacció de projectes i treballs dels estudiants que reflectissin els objectius.

Els professors es van reunir quatre cops durant el curs, fent trobades d'una jornada sencera i alternant l'institut on es reunien. En grups de debat dividits per disciplina, un professor (o grup de professors) presentava un projecte i plantejava una *focusing question* relacionada amb l'objectiu general del centre. Seguint l'estructura del Protocol, el grup feia preguntes i demanava clarificacions, examinava les mostres de feina i en donava retroacció del tipus “una de freda i una de calenta”. S'aplicava dos cops el protocol durant el mateix dia, perquè cada centre feia una presentació.

En una trobada, un professor veterà de ciències va presentar els projectes de recerca dels seus alumnes. Un dels objectius del seu centre era “Desenvolupar el pensament crític”. El professor va començar amb la següent *focusing question*: “Com es pot utilitzar una rúbrica que inclogui les habilitats de la presentació oral, perquè sigui una eina, tant per ensenyar com per avaluar?” Els participants van veure un vídeo d'un estudiant presentant el seu treball sobre la conductivitat i van poder llegir el guió de la presentació. En donar-ne retroacció, els professors van considerar que podia ser positiu que els alumnes veiessin

vídeos de presentacions anteriors i parlessin de la rúbrica –i fins i tot la utilitzessin– abans de fer la seva presentació.

El professor que havia presentat la feina va reconèixer el valor de la retroacció que acabava de rebre. “El protocol tindrà un impacte immediat en la meva pràctica docent”. Reflexionant sobre els comentaris dels seus companys, el professor va parlar sobre ensenyar vídeos d'anys anteriors als alumnes i demanar-los que els debatessin i els avaluessin mitjançant la rúbrica. “La rúbrica en si mateixa no és una eina per ensenyar, és una eina per debatre”. També va fer comentaris sobre el Protocol d'harmonització: “si no hagués sigut pel Protocol d'harmonització, No m'hauria parat a pensar-hi i tampoc no hauria rebut aquesta retroacció”.

El Protocol d'harmonització va proporcionar l'estructura per al debat i va ajudar a mantenir el grup centrat en l'aprenentatge dels alumnes. Després de tres sessions, el grup de professors es van començar a sentir en un ambient de confiança i van reconèixer que estaven començant a tractar les qüestions clau d'ensenyar i aprendre, per exemple, respecte a com es poden assolir els objectius mitjançant els projectes que produeixen els alumnes i com es poden avaluar a partir de les seves produccions.

• **La Conferència d'avaluació col·laborativa.** Des del seu desenvolupament per part de Steve Seidel i companys en el Projecte Zero de Harvard, el 1988, la Conferència d'avaluació col·laborativa s'ha utilitzat per diferents propòsits, com:

- Millorar les habilitats dels professors per mirar i interpretar la feina dels estudiants, i explorar els punts forts i les necessitats d'un alumne en particular;
- Explorar el potencial i les necessitats d'un alumne determinat;
- Reflexionar sobre les tasques recopilades en el portafolis d'un alumne;
- Fomentar converses entre col·legues sobre la tasca que fan els alumnes i com se'ls pot donar suport docent.

El protocol dóna una estructura perquè els professors mirin conjuntament la feina dels alumnes, primer per determinar què els indica de l'estudiant i dels temes en què es concentra, i després per considerar el que això implica pel que fa als alumnes i als processos d'ensenyar i aprendre.

L'estructura d'aquest protocol es va desenvolupar a partir de tres idees clau:

- En primer lloc, els alumnes fan servir les tasques, especialment les tasques obertes, per expressar els temes que els interessin. De vegades aquests temes coincideixen amb els que el professor els ha assignat, de vegades no. Això vol dir que la tasca de l'estudiant conté informació potencial no només del seu nivell d'assoliment dels objectius de classe, sinó també dels seus interessos intel·lectuals, punts forts i debilitats.
- En segon lloc, els adults només poden entendre realment la feina que fan els alumnes si deixen de jutjar-los durant el temps suficient per observar què hi ha realment en la tasca que ha fet l'alumne, i no què esperen veure-hi.
- En tercer lloc, els professors necessiten els punts de vista d'altres persones (especialment persones que no estiguin familiaritzades amb els seus alumnes o context d'aula) per ajudar-los a veure les facetes diverses de la feina dels estudiants, així com per ajudar-los a generar idees de com utilitzar aquesta informació per afinar les pràctiques docents diàries.

Al quadre 6; Hi trobem els passos de la conferència desenvolupats per Steve Seidel i els col·legues del projecte zero. Es descriu el procés que proposa aquest protocol, que està previst per a un grup d'entre cinc i deu persones. Val a dir que el temps per cada pas no s'ha fixat, ja que varia segons la feina que s'està tractant. El facilitador és l'encarregat de decidir quan es passa al següent punt. Típicament, la Conferència d'avaluació col·laborativa té una duració d'entre tres quarts d'hora i una hora i quart. I en aquest cas participen els docents d'un mateix centre per observar la tasca dels alumnes del seu propi centre.

Quadre 6. Passos de la conferència desenvolupats per Steve Seidel i els col·legues del projecte zero

I. Començar

El grup tria un facilitador que s'assegurarà que el grup mantingui focalitzat el tema que es tracti en cada pas del protocol.

El professor que presenta la feina seleccionada la situa en un lloc on tothom la pugui veure o en dóna còpies als participants. El presentador no diu res de la feina, el context en què s'ha generat o de l'estudiant que l'ha creat fins al pas V.

Els participants observen o llegeixen la feina en silenci, prenent notes si ho consideren adient.

II. Descriure la feina

El facilitador pregunta al grup "Què veieu?".

Els membres del grup responen sense interpretar o avaluar la qualitat de la feina ni donar a entendre les seves preferències.

Si sorgeixen avaluacions o interpretacions, el facilitador ha de preguntar a aquella persona que descriu l'evidència en què es basa el seu comentari.

III. Fer preguntes sobre la feina

El facilitador pregunta al grup "Quines preguntes us suggereix aquesta feina?".

Els membres del grup fan les preguntes que tinguin sobre la feina, l'alumne, l'encàrrec, les circumstàncies en què s'ha dut a terme la feina, etc.

El presentador anota les preguntes, però no les respon.

IV. Especular sobre les intencions de l'alumne

El facilitador pregunta al grup "Què creieu que intentava fer l'alumne?".

Els participants, a partir de les seves observacions, proven d'endevinar els problemes o temes possibles amb què l'estudiant s'ha centrat fent la tasca.

V. Escoltar què en diu el presentador

El facilitador dóna la paraula al presentador.

El presentador dóna el seu punt de vista sobre la feina de l'estudiant, descrivint què hi veu i hi afegeix tota la informació extra que consideri important compartir amb el grup. Pot respondre les preguntes que consideri del pas III.

El presentador també fa saber si l'ha sorprès alguna cosa del que s'ha dit durant la descripció, el torn de preguntes o la fase d'especulació.

VI. Debatre les implicacions del que s'ha dit en les pràctiques docents i en l'aprenentatge

El facilitador cedeix el torn de paraula als participants, inclòs el presentador, perquè comparteixin les seves opinions sobre les seves pràctiques com a professors, l'aprenentatge dels alumnes o les maneres d'ajudar un alumne determinat en la pròxima tasca.

VII. Reflexionar sobre la Conferència d'avaluació col·laborativa

El grup reflexiona de forma conjunta sobre l'experiència d'utilitzar aquest protocol en general o algunes parts en concret que es vulguin comentar.

VIII. Mostrar agraïment al presentador

La sessió conclou amb el reconeixement i l'agraïment al professor que ha presentat la feina.

En un centre de secundària de Massachussets, els professors van sentir que havien de “fer més” respecte la feina dels estudiants. “Jo dono temps als alumnes perquè reflexionin sobre la seva feina, en canvi jo mateixa no tinc mai temps de fer-ho”, deia un professor mentre la resta assentia en silenci. El centre va decidir implementar la Conferència d'avaluació col·laborativa per tal de donar als professors més temps per reflexionar i debatre sobre la feina dels seus alumnes.

El centre va designar una de les sessions setmanals de planificació al mes per dur a terme la Conferència. Els professors van posar-se d'acord per anar portant la feina dels seus alumnes. Per tal de dirigir les trobades, el director va convidar facilitadors de fora l'escola, ben entrenats en la Conferència d'avaluació col·laborativa.

Al principi, el protocol va costar. Molts professors se sentien incòmodes per haver de descriure i fer preguntes sobre un treball sense conèixer-ne les instruccions o el context en què s'havia dut a terme. “Seria molt més fàcil si tinguéssim informació sobre la tasca i l'alumne”, comentaven alguns professors durant la sessió.

Els professors que feien de presentadors van ser els primers d'identificar el potencial d'excloure el context en la primera fase del debat. Una d'elles va comentar: “Quan la gent comença a fer preguntes sobre la feina, com ‘què és el que més va aprendre aquest alumne mentre feia aquest projecte?’, m'adono que sé ben poc dels meus alumnes”. Va continuar: “Em dona idees de què és el que m'he de replantejar i parlar amb ells”. Un altre professor es va adonar que sense els comentaris dels seus companys no s'hauria adonat de l'esforç i el detall d'un dibuix que acompanyava una redacció: “Estava més centrat en la redacció del text, però quan els altres van començar a descriure la feina, vaig començar a veure que l'alumne havia capturat un tema important en aquell dibuix”.

Amb els temps, a mesura que els professors es van anar sentint més còmodes amb la Conferència d'avaluació col·laborativa, es van adonar que el procés els ajudava a identificar problemes generalitzats al centre:

- Com trobar l'equilibri entre ajudar els estudiants en els projectes de llarg termini i animar-los a treballar de forma autònoma;
- com lligar aspectes importants del currículum amb els interessos dels alumnes;
- com fer-se entendre amb els alumnes sobre els criteris d'avaluació de la seva feina.

Aquests problemes van esdevenir temes de discussió en les reunions de claustre de professorat. Una professora va resumir la importància d'arribar a aquests temes mirant la feina dels estudiants: “No és que no haguéssim pogut decidir centrar-nos en un dels temes sense haver seguit el protocol de la Conferència d'avaluació col·laborativa, però,

d'alguna manera, deixar que aquests temes sorgeixin mirant les feines dels estudiants fa que semblin més reals, més fonamentats, més importants. No hi ha ningú dient-nos que estiguem més atents en un tema en concret; som nosaltres que en veiem la necessitat, després de mirar la feina dels nostres alumnes”.

Aquests són exemples traduïts del llibre citat més amunt, però en la pràctica professional de la investigadora i com a part de la rutina diària en els assessoraments en centre portats els darrers anys també tenim l'exemple de com posar en pràctica la Conferència d'avaluació col·laborativa (Mc Donald, 1992) o Protocol d'ajust i adaptat amb objectius concrets de millora de comprensió lectora dins de l'Impuls de la Lectura promogut pel Departament d'Ensenyament de la Catalunya. (Annex 8).

Un altre exemple és el Protocol d'observació Vertical, citat així per Salavert (2010) i que segueix un esquema similar a l'anterior, però el seu propòsit és obtenir informació de què passa a totes les aules d'un centre – o d'un departament-, durant un període determinat del dia escolar. La discussió sobre les mostres de treball de l'alumnat serveix per identificar estratègies per tal d'enfortir la coherència entre les pràctiques d'una aula a l'altra, i la coherència vertical entre cursos. Aquest protocol també s'aplica en la planificació curricular i en el foment de bones pràctiques del centre docent.

Com en el cas anterior, donat que la investigadora ha treballat com assessora pel Departament d'Ensenyament a diferents centres públics i concertats de la Catalunya Central va poder portar a terme aquesta experiència a sis centres de primària, tant públics com concertats. Però la idea de posar aquesta experiència en pràctica va ser a partir de la lectura i assistència a la conferència a Barcelona organitzada per la Fundació Bofill. Martínez, Badia i Jolonch. (2013). *Lideratge per l'aprenentatge: Estudis de cas a Catalunya* on es presentava el resultat de sis estudis de cas seguint l'estratègia que explicarem a continuació. Tot i que l'experiència que exposarem és el resultat d'una de les pràctiques on la investigadora d'aquest treball feia de facilitadora.

L'estratègia que va permet fer els sis estudis de cas que van presentar al llibre van ser fruit d'un disseny particular a continuació expliquem les característiques més importants.

Com a iniciativa de la Fundació Bofill diferents experts en el tema van construir un marc teòric donat que el concepte a estudiar a nivell de Catalunya era nou i no tenia un suport teòric i conceptual clar. Van convenir i convergir, després de la revisió de la literatura específica, en una aproximació conceptual compartida: l'anàlisi d'experiències partiria de la perspectiva del lideratge per l'aprenentatge en contextos d'innovació. Consideraria que el lideratge per l'aprenentatge resulta de la intersecció o sumatori entre lideratges (instructiu i organitzacional). Aquest lideratge aprèn i genera aprenentatges, autonomia i capacitació en aprenents i en la comunitat de manera continuada i sostenible. Es buscava identificar quines teories transferibles- de la gestió del canvi, del lideratge distribuït i de les organitzacions que aprenen, de les cadenes de generació de valor- permetrien “llegir i interpretar la realitat de l'aula al centre o del centre a l'aula en la generació de més i millors aprenentatges per tots els actors.

Per fer-ho es va generar un procés de recerca no avaluador que proporcionava evidències per la discussió i el debat, a partir de visites a centres i observació de dinàmiques a les aules de manera poc invasiva i amb la col·laboració dels agents implicats.

3.2.7 Una estratègia no valorativa

El segon repte fou trobar una estratègia que permetés apropar-se a la realitat dels centres educatius amb un impacte invasiu mínim. Es tractava d'observar, dialogar, contrastar les dinàmiques i resultats educatius amb els referents teòrics per poder fer hipòtesis sobre el seu funcionament, però no jutjar les dinàmiques ni els projectes.

Aquest disseny preveia analitzar en profunditat la realitat del lideratge i de l'aprenentatge als centres, a partir de diverses accions – que tot seguit s'expliquen- sense fer judicis de valor ni avaluar allò que es feia. La mateixa estratègia d'observació, diàleg i contrast es definia com una estratègia d'aprenentatge i no d'avaluació. Conseqüentment, els resultats de tot plegat va generar estudis de cas en els quals es van identificar aspectes del “lideratge per l'aprenentatge” amb comentaris i reflexions sobre les evidències recollides a partir de les quals fer-ne hipòtesis explicatives.

L'aproximació a conceptes i després als centres, com el treball d'anàlisi i discussió que havia de generar els estudis, fou abordat per un grup d'experts: provinents tant del camp de l'educació infantil, primària i secundària – en exercici com a professorat, a la inspecció i als serveis de l'administració educativa – com de l'universitari – docents recercadors-. Aquest grup va funcionar com a equip de treball i d'estudi, va compartir el marc conceptual i va aplicar el disseny d'observació i anàlisi de casos que ara es descriu, sempre a partir de la discussió i el diàleg col·laboratiu des de les diferents visions i perspectives que un grup heterogeni com aquest podia aportar.

Aquest grup va ser també l'encarregat de l'elecció exploratòria intencional de centres ordinaris que presentessin elements d'innovació i lideratge. Aquest va ser l'únic moment clarament valoratiu. La selecció de centres fou intencional, doncs, encara que havien de ser considerats com a “normals” en el seu perfil estadístic- per tal d'evitar la crítica que la seva experiència no podia ser transferida a altres realitats-, havien de ser centres excepcionals en la promoció d'aprenentatges, en les estratègies i en la distribució del lideratge, que facilitessin aprenentatges de qualitat tant formals (vinculats al currículum), com també no formals. Les escoles havien d'estar connectades al nivell meso tot involucrant grups de persones tant internament com externa, a través de projectes de col·laboració i de lideratge distribuït. És per això que l'elecció fou intencional i valorativa, tot i que es va voler justificar amb evidències sobre projectes, dinàmiques i resultats objectivables.

En la selecció van tenir en compte la mida dels centres, que tinguessin entre dos i cinc grups per nivell, que els resultats de les proves de competència tendissin a situar-los per sobre dels centres de les mateixes característiques, que reflectissin una millora substantiva i sostinguda en els darrers anys (procés de millora), que tingués més demanda que oferta de places, una minva progressiva en els nivells d'absentisme- especialment a la secundària-. També es va tenir en compte el nivell de participació de les famílies o altres actors a l'escola.

Si aprofundim en el nostre cas en concret a l'hora de portar a la pràctica el Protocol Vertical, l'elecció dels centres va ser segons els centres als quals assessorava la investigadora i enlloc de centrar-se només en el lideratge per l'aprenentatge es va centrar en la causalitat entre les activitats d'ensenyament i aprenentatge i efecte que s'obtenia segons l'eficàcia de la interacció del docent dins de l'aula, entre d'altres.

Però abans d'aprofundir en aquest aspecte es va fer un anàlisi dels documents del centre per tal de familiaritzar-se amb el projecte de l'escola a través dels documents que el mateix centre considerés claus per entendre la seva visió, missió i la seva dinàmica.

Aquests documents van ser facilitats per la direcció del centre a la persona que tenia la funció de facilitadora dins del Grup Impulsor. La demanda de documentació es va fer amb la consigna que fos el mateix centre el que seleccionés de la seva documentació pedagògica, aquella que considerés que millor explicava o il·lustrava el lideratge per plans o projectes, però també memòries, documentació de comunicació, productes o qualsevol element que el centre considerés oportú. Necessàriament calia que fossin pocs documents, però de valor segons el seu criteri.

Si continuem descrivint com van preparar aquesta experiència des de la Fundació Bofill un cop descrit el context del centre, es concreta una visita amb l'equip directiu, es preveu una primera reunió entre l'equip i els recercadors per explicar el propòsit observacional, d'anàlisi i no avaluatiu del projecte i per preparar visites a una mostra d'aules dels diferents nivells del centre – que havien de durar deu minuts com a màxim i que es farien amb la participació i acompanyament de membres de l'equip directiu-. El professorat i l'alumnat sabien que es faria la visita i havien de continuar amb la seva tasca ordinària normal. Finalment, després de la visita a les aules, tindria lloc una segona reunió en la qual, amb la mostra de material recopilat a les aules (fotocopiat o fotografiat), es faria una petita exposició per facilitar el diàleg i l'anàlisi dels processos d'ensenyament i aprenentatge i el seu vincle amb el projecte de centre, a partir de les evidències del treball de l'alumnat, recollit, fotocopiat i retornat.

A l'annex 9 trobem un exemple real de la posada en pràctica d'aquest protocol a un centre de la Catalunya Central on queden explícites les tres fases de l'observació adaptada a la realitat de la investigadora. Ja que per part de la Fundació Bofill l'objectiu era observar entorns innovadors d'aprenentatge i dels elements de lideratge que propicien, però per a la investigadora d'aquesta recerca era observar el resultat de la interacció que es dona a totes les aules seleccionades a un mateix moment del dia amb l'objectiu d'observar quines eren les activitats i la metodologia utilitzada a les diferents aules i observar els resultats que es donava a cada una d'elles, ja que estem convençuts que l'ensenyament provoca aprenentatge.

Segona part.- MARC EMPIRIC

4 PLANTEJAMENT I METODOLOGIA DE L'ESTUDI

4.1 Introducció

Quan parlem d'investigació, en particular al camp de l'educació, es tracten les qüestions i problemes relatives a la naturalesa, epistemologia, metodologia, finalitats i objectius en el marc de la recerca progressiva del coneixement en l'àmbit educatiu. L'educació involucra tant la dimensió social, com una sèrie de processos intangibles i controvèrsies de conèixer i mesurar amb precisió i exactitud a través de la metodologia científica.

La investigació, en un sentit ampli, és una recerca sistemàtica de nous i cada vegada més útils coneixements que implica una presa de decisions encaminades sempre a la millora. Una recerca no té sentit sinó proporciona un canvi que millori en certa mesura la realitat en la qual s'emmarca. La investigació és un procés que, mitjançant l'aplicació del mètode científic, procura obtenir informació rellevant i verídica, per entendre, afirmar, corregir o aplicar el coneixement. La investigació ens ajuda a millora l'estudi perquè ens permet establir contacte amb la realitat amb l'objectiu de saber-ne més, a més a més, la finalitat d'aquesta, radica en formular noves teories o modificar les existents, en incrementar els coneixements; és la manera d'elaborar teories (Tamayo, 1994). Bunge per altra banda estableix que

“... todo conocimiento fáctico es falible (pero perfectible), y aún las estructuras formales pueden reagruparse de maneras más económicas y racionales; más aún, el propio método de la ciencia será considerado por él como perfectible..” (Bunge, 1996).

Quan dissenyem una investigació, aquest disseny consisteix, d'acord amb Mc Millan i Schumacher (2005), en un pla per la selecció de subjectes, d'escenaris d'investigació i de procediments de recollida de dades que corresponguin als objectius d'investigació. El terme “disseny”, es refereix al pla o estratègia concebuda per obtenir la informació que es desitja (Hernández- Samperi, Fernández- Collado i Baptista, 2008).

El disseny general de la investigació ha estat concebut en un marc conceptual ampli, que s'ha portat a terme en tres etapes diferents i que corresponen a un estudi mixt de tipus transformatiu concurrent (QUAN + QUAL) en el qual se li dona el mateix pes a ambdós mètodes (Hernández- Samperi, 2011). La recollida de les dades ha estat pensada per portar-se a terme en el mateix moment, per aquest motiu és considerada concurrent, i el disseny dels instruments i tècniques, així com l'anàlisi de les dades ha estat guiat per la fonamentació teòrica construïda, en essència, durant la primera etapa de la investigació, i ampliada i enriquida durant tot el procés d'investigació.

A la Primera etapa, es va dissenyar un estudi descriptiu que va fonamentar i donar sentit a tota la investigació, la base teòrica- pràctica de les següents etapes. A la Segona i Tercera etapa es va dissenyar un estudi de detecció de percepcions al voltant de la modalitat formativa d'assessoraments en centre, amb el suport, com hem dit anteriorment, d'una metodologia mixta (amb tècniques i instruments tant quantitius, com qualitius), a partir del qual, els resultats van conformar la fase de Propostes de línies d'actuació per la millora dels processos d'assessorament en centre focalitzats en l'aprenentatge de l'alumnat.

El disseny proposat també té en compte altres estudis referents que treballen en la mateixa línia i que han estat realitzats i presentats anys endarrere (Sánchez, 2009). En aquest es

troben les bases del coneixement quantitatiu en relació amb els aspectes generals de la formació permanent del professorat a Xile així com aquells globals i específics que van delimitant la formació en centres. I el treball d'investigació (De Martín, 2003) on l'objecte d'estudi és la formació permanent del professorat en centre a centres d'educació secundària de la província de Barcelona.

La Segona part de l'estudi que presentem, un cop analitzat el marc conceptual, parteix del qüestionari utilitzat per (De Martín, 2003) però que ha estat modificat i validat per diferents experts en assessorament que estan treballant a l'actualitat. Aquest mateix qüestionari en una segona fase s'ha aplicat a assessors que treballen pel Departament d'Ensenyament a l'actualitat a Catalunya.

4.2 Disseny de l'estudi

Tenint en compte l'objectiu general i els objectius específics plantejem la seqüència d'investigació com una concepció cíclica i no lineal. Cada una de les etapes porten a la consideració de tot el procés d'investigació proposat, contrastant cada una de les conclusions i ressituant-nos des d'una perspectiva explicativa, descriptiva i comprensiva del problema d'investigació.

En aquest apartat s'explicarà la descripció i la justificació del tipus de metodologia que ha orientat la investigació per estudiar la modalitat d'assessorament en centre focalitzada en l'aprenentatge de l'alumnat. Per començar vegem de manera gràfica el disseny:



Figura 3. Seqüència de la recerca

4.3 Metodologia de l'estudi

A l'escollir un enfocament metodològic ens adscriuim a un determinat paradigma d'investigació, concepte que Patton (1978), defineix com: “Una visió del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real” (p. 203).

Tradicionalment, els paradigmes d'investigació han estat dos: el quantitatiu i el qualitatiu, i generalment, s'han considerat com a mètodes incompatibles. Com assenyalen Hernández, Fernández i Baptista (2006), durant dècades es va insistir en el fet que els dos

enfocaments (quantitatiu i qualitatiu) eren oposats i irreconciliables i es promovia l'elecció d'un d'ells al iniciar un problema d'investigació.

A les últimes dècades, un creixent número d'investigadors i d'autors en el camp de la metodologia han plantejat la possibilitat d'unificar en un mateix estudi el dos processos, i que Gubba i Lincon (2000) anomenen l'encreuament dels enfocaments.

Davant la idea de combinar mètodes existeixen autors més fonamentalistes que la rebutgen, argumentant que difícilment es poden barrejar diferents paradigmes, mentre que d'altres accepten aquesta integració metodològica si el problema d'investigació així ho requereix.

En aquest estudi tal i com hem dit anteriorment, ens plantejem un enfocament mixt, ja que donades les característiques de l'estudi, es requereixen les aportacions dels enfocaments quantitatiu i qualitatiu per assolir els objectius plantejats de forma integral i completa.

L'enfocament mixt, analitza dades qualitatives i quantitatives en una mateixa investigació per respondre al plantejament d'un problema. Aquest mètode es va començar a utilitzar a les dècades de 1960 i 1970 en el camp de la criminalística, on es recopilava informació qualitativa i quantitativa de forma combinada. A la dècada de 1980 es va iniciar la utilització de la combinació d'enfocaments i el debat entorn la seva utilització.

Un estudi és mixt si ho és des del plantejament del problema a la redacció de l'informe final, passant per la recollida i l'anàlisi de les dades sota aquest enfocament. L'enfocament mixt és més que recollir informació de diverses dades sobre un mateix fenomen, sinó que "implica des del plantejament del problema barrejar la lògica inductiva i la deductiva" (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p.755).

També hem de parlar del concepte de triangulació ja que és fonamental en el mètode mixt d'investigació, com assenyalen Tashakkori i Teddlie (1998), "*fue la cuña intelectual que finalmente rompió la hegemonía metodológica de los puristas del mono método*" (p. 41).

El concepte de triangulació implica la combinació de fonts de dades per estudiar el mateix fenomen social i existeixen quatre tipus:

- Triangulació de dades: utilització de varietat de fonts de dades en un estudi.
- Triangulació d'investigadors: participació de diverses persones.
- Triangulació teòrica: utilització de múltiples perspectives per interpretar els resultats.
- Triangulació metodològica: utilització de múltiples mètodes per investigar.

L'estudi que plantejem utilitza fonamentalment la triangulació metodològica, ja que utilitza diversos mètodes, tant per recollir la informació necessària com per després analitzar-la.

Pel que fa a la metodologia qualitativa l'entenem d'acord amb els principis generals assenyalats per Flick, (2004) i els més actuals de Denzin i Lincon (2012).

En quant a les característiques essencials d'aquest tipus d'investigació, seguim a Flick (2004, p. 18-20) quan destaca:

- La conveniència dels mètodes i les teories: per fer justícia a la complexitat i a la diversitat de l'objecte d'estudi, s'han de dissenyar mètodes oberts que estudiïn les pràctiques i interaccions dels subjectes en el seu context quotidià.

- Les perspectives dels participants i la seva diversitat: s'ha de prendre en consideració els diferents punts de vista i les interrelacions que succeeixen en les pràctiques dels participants en el camp concret, analitzant les diferents perspectives subjectives i els ambients socials relacionats amb elles.
- Capacitat de reflexió de l'investigador i la investigació: els mètodes qualitatius inclouen la comunicació de l'investigador amb el camp i els seus membres com una part explícita de la producció de coneixement. Així les reflexions de l'investigador sobre les seves accions i observacions en el camp, les seves impressions o sentiments constitueixen dades del propi dret, formant part important de la interpretació.
- Varietat d'enfocaments i mètodes en la investigació qualitativa: no es basa en un concepte teòric i metodològic unificat, sinó que té en compte diferents enfocaments que caracteritzen debats i la pràctica de la investigació.

Dins la metodologia qualitativa hi ha infinitat d'estratègies metodològiques per la recollida de dades que han de fonamentar la recerca, de les quals escollim les que més facilitin l'assoliment dels objectius plantejats.

Pel que fa a la investigació quantitativa segons (Bisquerra, 2004; Latorre, Del Rincón i Arnal, 2005; León, 2009) l'entendrem com la investigació que tracta d'explicar els fenòmens que passen en l'educació buscant els fets o les causes dels successos.

La investigació quantitativa sosté que la realitat és externa i objectiva, factible de ser coneguda i independent de la persona que investiga. Aquest enfocament està orientat cap a la descripció, predicció i/o explicació dels fenòmens i utilitza dades mesurables o observables (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Un altre tret que caracteritza la investigació quantitativa és que el disseny és estructurat i predeterminat, i, degut a que busca la generalització dels resultats, sol utilitzar mostres àmplies, de molts subjectes. Per la recollida de la informació, s'utilitzen instruments amb alt grau d'estandardització, realitzant posteriorment un anàlisi estadístic rigorós i elaborant conclusions al respecte.

En el nostre cas en concret utilitzarem un qüestionari que ens proporcionarà una descripció quantitativa o numèrica de les tendències, actituds, percepcions o opinions de docents i assessors que participen a diferents processos d'assessorament en centre. El mateix qüestionari amb petites adaptacions també l'hem fet arribar a assessors experts per després confrontar els mateixos ítems valorats pels participants del procés assessor i els propis assessors, per tant, tindrem recollides les percepcions de tots els actors que intervenen en el procés.

Com hem dit anteriorment complementarem els dos mètodes. Hi haurà informació que l'extraurem de les preguntes d'un qüestionari tancat principalment a docents dels serveis territorials de la Catalunya Central i del Servei Territorial de Girona i d'assessors de tot el territori català. També extraurem informació d'entrevistes a assessors i grup de discussió i això ens portarà a obtenir les primeres conclusions per la proposta de les primeres pautes o línies per la millora dels processos d'assessorament en centre i el desenvolupament professional dels actors.

4.4 Població-mostra de l'estudi

La mostra de persones que formen part de l'estudi són escollides per la investigadora per així poder determinar quines són les més adequades segons les necessitats. Les raons per la qual s'escullen les persones participants poden ser diverses, existint diversos tipus de mostra, com assenyalen Hernández, Fernández i Baptista (2006):

- Mostra de participants voluntaris
- Mostra de casos -tipus (persones a qui va dirigit l'estudi)
- Mostra d'experts (persones especialistes en el tema estudiat)
- Mostra per quota (per segments i en proporció)

A la investigació que ens plantejem, la mostra de participants està formada per una mostra d'experts en processos assessors o que treballen com assessors pel Departament d'Ensenyament.

També consultem experts a través d'entrevistes semiestructurades que ens ajudaran a fonamentar la part més teòrica i perfilar les fases que no poden faltar en un procés assessor que tingui per objectius l'augment de l'èxit escolar de l'alumnat i l'augment de l'eficàcia en la intervenció docent.

Un grup de 9 assessors de diferents equips d'assessorament en Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social (LIC) del territori català que han participat en un grup de discussió.

I per últim també són subjectes d'estudi mestres i professors de tot Catalunya, que voluntàriament, han contestat a un qüestionari on-line de 116 ítems amb l'objectiu de valorar la caracterització d'un assessorament en centre. Han contestat al qüestionari un total de 258 docents, de diferents centres de primària, secundària, concertats i públics. També s'obtenen dades de les respostes de 46 assessors LIC a través d'un qüestionari on-line amb el mateix objectiu que el primer, valorar la caracterització d'un assessorament en centre que tingui per objectiu la millorar dels resultats acadèmics dels alumnes.

Com ja hem anticipat, comptarem amb diferents professionals, tots dins del camp de l'educació formal, assessors dels Serveis Educatius, Inspectors, directors, docents de centres i experts en assessorament.

Taula 1. Subjectes de l'estudi

SUBJECTES D'ESTUDI	NOMBRE DE PARTICIPANTS
Experts assessors (entrevistes)	7
Directors de centres docents, Serveis Educatius o Inspecció (entrevistes)	3
Assessors LIC Departament d'Educació (Grup Discussió)	9
Qüestionari docents	258
Qüestionari assessors	46

4.5 Dispositiu per la recollida d'informació

Aconseguir els objectius de la investigació implica posar-se en contacte amb la realitat, a través de les metodologies d'investigació seleccionades. Aquestes, com ja hem mencionat, ens porten el marc de referència i ens suggereix les tècniques o instruments més adients per recollir la informació. Els mitjans tècnics que s'utilitzen per fer efectius els mètodes, són el que la literatura sobre metodologia de la investigació denomina tècniques d'investigació, instruments, estratègies i anàlisi de documents, que són emprats pels investigadors per la recollida d'informació.

Una tècnica no exclou la utilització d'altres; al contrari, per donar validesa i fiabilitat a l'estudi s'han de reunir una gran varietat de dades des de diferents punts de vista.

A la present investigació s'han utilitzat les tècniques i instruments de recollida d'informació següents:

- Realització d'una fitxa d'anàlisi⁷ dels diferents models o modalitats d'assessorament analitzats.
- Entrevistes semiestructurades⁸ a experts en assessorament.
- Grup de discussió⁹
- Un qüestionari pels docents¹⁰
- Un qüestionari pels assessors¹¹

4.5.1 Metacategories i categories implicades

Pel que fa al concepte d'assessorament ens referim a les concepcions, supòsits i posicionaments personals dels participants al voltant de l'assessorament en un centre educatiu, de la naturalesa i de les finalitats que vol aconseguir. L'objectiu d'aquesta metacategoria o dimensió és analitzar quin és el model predominant de l'assessorament i les seves implicacions.

D'altra banda, en la metacategoria de perfil assessor recollim les funcions i les tasques que assumeix aquest i aquells coneixements, habilitats i actituds rellevants per la seva pràctica professional. L'objectiu és precisar el perfil de l'assessor i el seu marc d'actuació a l'escola.

A continuació la metacategoria de Procés assessor fa referència a aquells aspectes metodològics del procés d'assessorament, els principis pedagògics que el regeixen, la seva planificació i desenvolupament, i recursos que requereix. El seu objectiu és entregar una visió general de com desenvolupar un assessorament.

I finalment definim la relació entre procés entre procés i resultats dels estudiants oferint una descripció relacional de les condicions necessàries per portar a terme un assessorament de qualitat, especialment d'aquells agents i instàncies que influeixen significativament en la continuïtat del canvi i que l'objectiu sigui la millora dels resultats acadèmics dels alumnes.

⁷ Adjuntem a l'annex 1: Fitxa d'anàlisi de processos assessors.

⁸ Adjuntem a l'annex 2: Àudio i transcripcions entrevistes.

⁹ Adjuntem a l'annex 3: Material utilitzat per portar a terme el grup de discussió amb experts assessors.

¹⁰ Adjuntem a l'annex 4: El qüestionari de l'estudi a docents.

¹¹ Adjuntem a l'annex 5: El qüestionari de l'estudi a assessors.

Quadre 7. Metacategories, categories i instruments implicats

	Fitxa anàlisi	Entrevistes	Grup discussió	Qüestionari
CONCEPTE ASSESSORAMENT	<ul style="list-style-type: none"> • Model assessor • Tipus assessorament • Marc teòric 	<ul style="list-style-type: none"> • Definició assessorament 	<ul style="list-style-type: none"> • Què entens per assessorament? • Models assess. 	Pregunta: 10,12,14
PERFIL ASSESSOR	<ul style="list-style-type: none"> • Funcions i tasques de l'assessor 	<ul style="list-style-type: none"> • Competència/capacitat/definició assessor 	<ul style="list-style-type: none"> • Quines competències ha de tenir l'ass. en un procés asses? 	Pregunta: 11, 12, 15
PROCÉS ASSESSOR	<ul style="list-style-type: none"> • Procés a seguir • Estratègies, instruments • Context 	<ul style="list-style-type: none"> • Quines fases, conceptes clau, tipologia centre 	<ul style="list-style-type: none"> • Quines fases ha de tenir un procés assessor? 	Preguntes 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18
RELACIÓ PROCÉS I RESULTATS ALUMNES	<ul style="list-style-type: none"> • Objectiu • Punts forts i dèbils model 	<ul style="list-style-type: none"> • Relació procés ass. i resultats alumnes 	<ul style="list-style-type: none"> • Com podem avaluar l'impacte d'un procés ass? 	Preguntes: 10, 12

Quadre 8. Graella relació dels instruments amb els subjectes d'estudi

	Expert Asses	ALIC	Inspecció	Direct. SEZ	Direct centre	Docent centres
FITXA ANÀLISI	X					
ENTREVISTA	X	X	X	X	X	
QÜESTIONARI DOCENTS					X	X
QÜESTIONARI ASSESSORS		X				
GRUPS DISCUSSIÓ		X				

4.5.2 Fitxa d'anàlisi de processos assessors

Amb l'objectiu de tenir una visió global dels diferents processos d'assessorament i extreure'n informació rellevant per tenir una base teòrica a la proposta de línies d'actuació per la millora dels processos d'assessorament en centre, objectiu de la nostra recerca.

Consta de diferents apartats: en un primer moment es recull el model, modalitat o estratègia d'assessorament que defensa el seu autor, any de publicació en el cas d'haver extret la informació d'un article o llibre, el nom de l'autor o autors, el marc teòric o conceptual en el qual es sustenta el model, modalitat o estratègia, els objectius que persegueix, el procés a seguir que es proposa, estratègies, instruments, funcions i tasques de l'assessor, context on aplicar-lo i un apartat final on es recullen els punts forts i punts dèbils detectats pel propi autor.

Els mateixos autors validen els apartats de la fitxa i al mateix temps ens confirmen si hem fet una bona interpretació dels continguts en cada un dels seu apartats, d'aquesta manera un cop entrevistats la fitxa es reformular segons les seves aportacions.

Tenim 4 fitxes d'anàlisi de propostes assessores diferents. El circuit seguit per tal de tenir tota la informació recollida i verificada és el següent:

Un cop llegit i analitzat el model, metodologia o estratègia d'assessorament proposada per cada un dels 4 autors i a partir de la nostra interpretació es recull la informació més rellevant per al nostre treball. Un cop recollida aquesta informació als diferents apartats, es va fer arribar als quatre assessors experts dies abans de ser entrevistats, juntament amb el guió de l'entrevista semi estructurada que teníem preparat.

El dia de l'entrevista es va validar conjuntament el contingut de la informació recollida a la fitxa i es va completar amb la informació facilitada per l'expert.

Finalment un cop transcrita l'entrevista es va tornar a revisar el contingut recollit per tal d'ampliar-lo si es donava el cas.

El fet d'haver elaborat la fitxa de recollida d'informació ens va ajudar a tenir un esborrany de les possibles categories que més endavant analitzaríem amb l'ajut de l'ATLAS-TI 8.0 i també a elaborar el qüestionari tant, dels docents com dels assessors participants en l'estudi quantitatiu. Per tant, els dos mètodes utilitzats en la investigació són concurrent i utilitzats en paral·lel amb l'avantatge que els instruments de recollida d'informació per un dels mètodes ajudava a construir els instruments de l'altre mètode.

Afegir que el fet d'anar a entrevistar a un expert en assessorament havent analitzat en profunditat les seves aportacions científiques ajuda a que el resultat de l'entrevista pugui classificar-se en entrevista en profunditat tot i haver estat plantejada com una entrevista semi estructurada com veurem a continuació.

4.5.3 Entrevistes semiestructurades

El principal propòsit d'una entrevista consisteix en generar informació detallada sobre un determinat fenomen, esdeveniment o persona, que no podria ser obtinguda mitjançant altres procediments com ara l'observació, la documentació, etc. la tècnica de l'entrevista permet "*recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas; creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador*" (Del Rincón, Latorre, Arnal & Sans, 1995:307).

Les entrevistes consisteixen en trobades entre l'entrevistador i l'informant on s'intenta aprofundir al màxim en la perspectiva del darrer respecte a allò que s'està investigant. Es tracta d'entrevistes que segueixen un model de diàleg o conversa entre iguals. D'acord amb els propòsits i l'enfocament de la recerca, l'entrevista pot adoptar formes diferents. Si atenem a l'estructura i al disseny, trobem des de la tipologia més estructurada fins a la més oberta, segons sigui el grau d'especificació i l'ordre de formulació de les preguntes. Així podem trobar entrevistes estructurades, semiestructurades i no estructurades (Vázquez i Angulo, 2003). En el nostre cas utilitzem l'entrevista semiestructurada. Tenim un guió de temes que s'han de tractar, però no seguim un ordre, ni nombre, ni tipus de preguntes exactes que s'han de realitzar. Segons el tipus d'assessor expert que estem entrevistant en farem unes o unes altres. I segons si tenim una fitxa amb la informació de la seva proposta d'assessorament o no i en el cas afirmatiu, la informació recollida a la fitxa que li presentem abans de l'entrevista hi hauran més preguntes dirigides a completar

aquesta informació o més preguntes dirigides a validar la informació ja interpretada per nosaltres com a investigadors.

La selecció dels informants es fa segons el grau de coneixement i pràctica en els processos assessors i el seu grau de disposició vers l'entrevista.

No tots els experts entrevistats han publicat una proposta d'assessorament, per tant, de les 10 entrevistes realitzades, 4 vindran acompanyades d'una fitxa d'anàlisi i 6 entrevistes només comptaran amb la part de contextualització de l'assessorament i no de l'anàlisi d'un model, modalitat o estratègia d'assessorament, a continuació ho detallem.

Quadre 9. Experts implicats

ENTREVISTES	FITXA
1. Experta en pràctica reflexiva i processos d'assessorament en centre- Universitat Pompeu Fabra	X
2. Experta en Assessorament Pedagògic a docents- Universitat Ramon i Virgili de Tarragona	X
3. Expert en Assessorament Psicopedagògic a docents- Universitat de Barcelona	X
4. Expert en assessorament en centre- Universitat de Girona	X
5. Director EAP i professor UVIC	
6. Director CRP	
7. Expert en assessorament a docents en estratègies de lectura	
8. Directora Institut públic	
9. Inspectora Educació	
10. Assessora en Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social	

4.5.4 Grup de discussió

També anomenats grups d'enfocament o *focus group*, els grups de discussió són una tècnica qualitativa que utilitza l'entrevista realitzada a tot un grup de persones per recollir informació rellevant sobre el problema d'investigació i que es pot definir com una discussió dissenyada per obtenir les percepcions sobre una particular àrea d'interès (Bisquerra, 2004: 343). La principal característica es basa en la construcció de les percepcions d'un grup de subjectes, on aquests, en paraules de Hernández i altres (2008), formen un esquema o perspectiva d'un problema.

Novament, la finalitat d'aquesta tècnica d'investigació es centrar-se en el subjecte d'estudi (Assessors pràctics) de manera col·lectiva i interactiva, de tal manera que es descobreixi i es compregui, de manera més àmplia i consensuada, la realitat: en aquest sentit, a través de la discussió grupal es pretén identificar i analitzar les diferents

percepcions com assessor de les categories que engloben la conceptualització de l'assessorament, el perfil de l'assessor, el procés d'assessorament i la relació existent entre assessorament i resultat acadèmics dels alumnes.

Aquesta estratègia de recollida d'informació va tenir els seus orígens en els estudis de mercat i es definida així per Krueger (1991):

“Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de una área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión “(p.24).

Revisant les conceptualitzacions de diversos autors entorn al grup de discussió, Suárez (2005) sintetitza que parlem de grup de discussió si és:

- Un grup conjunt de persones
- Es reuneixen amb una finalitat (té propòsits i objectius d'investigació)
- El seu número és variable, segons les característiques del grup i del moderador.
- Posseeixen certes característiques comuns
- Ofereixen dades des de la seva perspectiva
- En un temps i en un espai propis (determinats per l'investigador).
- És de naturalesa qualitativa (produeixen un material després de la situació discursiva)
- És una conversació guiada per una persona (caracteritzada per la no directivitat) i el seu rol és de moderador.

Pel que fa a la concreció del nostre grup de discussió es va portar a terme amb nou assessors en Llengua, Interculturalitat i Cohesió social de la Catalunya Central del Departament d'Ensenyament de tot el territori català amb l'objectiu de recollir les seves percepcions en els quatre blocs proposats.

El paper de la investigadora va ser de moderador i supervisió del desenvolupament de la sessió. Va plantejar les preguntes base de la discussió, recollir les discussions al detall, controlant les intervencions a través del registre del contingut, ordre i tipus d'intervenció, així com la duració de la sessió. Degut a que el nombre de participants al debat de discussió era elevat, es va comptar amb el suport del cap dels assessors que hi participaven.

El registre de la informació es va realitzar a través de documents escrits adjuntats a l'annex 3 amb el resultat final del diferents blocs. La durada de la sessió va ser de 60 minuts.

A continuació recollim els blocs i preguntes base que es van utilitzar relacionades amb les metacategories implicades en l'estudi de camp.

ESTRUCTURA DEL DEBAT EN EL GRUP DE DISCUSSIÓ

BLOC 1: CONCEPTE D'ASSESSORAMENT: Què entens per assessorament?

BLOC 2: PERFIL DE L'ASSESSOR: Quin rol adopta l'assessor en el procés d'assessorament del grup impulsor?
BLOC 3: PROCÉS ASSESSORAMENT: Quines fases ha de tenir el procés assessor?
BLOC 4: RELACIÓ ASSESSORAMENT- RESULTATS ACADÈMICS ALUMNES: Com podem avaluar l'impacte del procés en la millora de resultats escolars de l'alumnat?

Quadre 10. Blocs del debat del grup de discussió

4.5.5 El qüestionari

En el present estudi també s'ha optat pel qüestionari com instrument de recollida d'informació per part de docents que reben un assessorament i així recollir les diferents percepcions de les característiques d'un procés d'assessorament en centre i també hem optat per recollir informació d'assessors que realitzen assessoraments, d'aquesta manera podrem confrontar quins ítems valoren i tenir-los en compte a l'hora de proposar les línies d'actuació per la millora dels processos d'assessorament en centre. Creiem molt important recollir el testimoni de tots els actors que participen en aquest procés per tenir el contrast entre les percepcions dels assessors i els assessorats.

Aquest instrument consisteix en un conjunt de preguntes respecte a una o més variables a mesurar (Hernández, Fernández & Baptista, 2006) i s'utilitza quan la investigació sobre un fenomen social consisteix en conèixer la seva magnitud, la relació existent amb un altre fenomen o es necessita saber com o per què succeeix, sobretot si fa falta l'opinió d'un conjunt considerable de persones (Martínez, 2008).

La literatura sobre metodologia de la investigació caracteritza el qüestionari com un dels instruments més utilitzats en l'estudi de les ciències socials per la recollida d'informació. Tot i que ha estat un mètode molt criticat per la falta de flexibilitat, per la limitació de personalitzar les respostes i pel percentatge baix de respostes recollides. Però malgrat els inconvenients, és força utilitzat, perquè permet obtenir informació d'un nombre considerable d'individus, hi ha poca ambigüitat, permet contrastar informació i té excel·lents característiques metrològiques i mecanismes per la seva validació.

Per aquesta investigació creiem adequat utilitzar un qüestionari perquè volem comptar amb la participació d'un nombre de persones suficient com per poder realitzar un diagnòstic respecte a l'autopercepció dels docents que reben assessorament de què consideren ells més important i que facilita que el procés pel qual passen permet arribar a la millora de l'èxit escolar del seu alumnat, al igual que recollir el grau d'importància per part dels assessors que porten a terme aquesta modalitat de formació en centre.

El qüestionari utilitzat parteix de la proposta feta per la Dra. Elena de Martín (2003) però que està modificada amb els ítems necessaris per respondre als objectius de la tesi doctoral que presentem. Degut a les modificacions que s'han realitzat del qüestionari original de De Martín es decideix validar-lo portant a terme el sistema de jutges teòrics i pràctics.

Un cop validat definitivament el qüestionari ha estat dirigit, doncs, a docents tant de l'etapa escolar de primària com d'educació secundària de centres de titularitat pública i de titularitat concertada per part del departament d'Ensenyament de la Generalitat de

Catalunya i a assessors del departament d'Ensenyament en l'àmbit de Llengua, Interculturalitat i Cohesió social.

L'àmbit geogràfic en el qual s'ha aplicat han estat centres dels Serveis territorials del Vallès Oriental- Maresme, de la Catalunya Central i del Servei territorial de Girona pel que fa als docents i de la totalitat de l'àmbit geogràfic de Catalunya pel que fa als assessors.

S'han recollit un total de 258 respostes al qüestionari dirigit als docents via telemàtica, ja que el procés per fer arribar el qüestionari als directors dels centres ha estat utilitzant un qüestionari del Google Drive i un total de 46 assessors dels 10 Serveis Territorials de Catalunya.

Com ja hem dit anteriorment l'instrument utilitzat per recollir informació ha estat un qüestionari ad-hoc adaptat d'Elena de Martín (2003:236). Les raons per prendre aquesta decisió han estat:

- El qüestionari va ser dissenyat per una investigació que s'efectuaria a Barcelona, molt similar a l'entorn on s'executa la nostra investigació. De fet, l'objecte del treball de De Martín són els projectes de formació en centres i els seus objectius; aspectes contemplats en el present estudi.
- El qüestionari va ser validat per la Dra. De Martín, en quant a la univocitat, la pertinència i la importància de cada una de les preguntes plantejades, sometent diferents versions del qüestionari al judici d'experts, fins a la seva versió final.
- Tot i aquesta validació exhaustiva realitzada per De Martín, degut a les modificacions que hem realitzat per poder-lo utilitzar a la nostra investigació, s'ha tornat a validar per 10 experts entre teòrics i pràctics en el tema que ens ocupa. I el qüestionari ha passat de tenir quatre apartats i 350 ítems a tenir tres apartats i 116 ítems.
- Una diferència també rellevant és que el primer qüestionari es va plantejar per recollir la informació en format paper i en el nostre cas s'ha utilitzat el format digital.

4.5.5.1 Validació del qüestionari

La relació d'experts que ha validat el nostre qüestionari ha estat la següent, escollits per part de la investigadora tenint en compte la formació i experiència en el camp que ens ocupa.

Quadre 11. Experts implicats en la validació del qüestionari

EXPERTS TEÒRICS	EXPERTS PRÀCTICS
------------------------	-------------------------

1. Doctora en Educació (UAB)	1. Cap Servei Immersió i Acollida Lingüística
2. Assessora de docents i professora UAB	2. Director CRP
3. Doctor en Educació i Catedràtic UAB	3. Professional del CNL i assessora docents
4. Doctor en Educació i professor UAB	4. Tècnic Servei, Immersió i Acollida Lingüística
5. Doctor en Educació, i Professor UVIC	5. Assessora en Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social

L'instrument ha d'obtenir informació vàlida, un dels principis bàsics de la investigació científica, la qual cosa requereix que reuneixi unes característiques tècniques mínimes, tal i com indica el seu nom: validesa, la qual definim a partir del treball de tesi De Martín (2003).

S'entén per validesa el grau en què l'instrument mesura amb exactitud la característica o dimensió que pretén mesurar; hi ha diferents tipus, nosaltres n'assenyalem tres:

- Validesa del contingut. Es refereix al contingut de les qüestions o ítems d'un instrument i la representativitat adequada del conjunt d'ítems que cal mesurar. El sistema de jutges és el que habitualment s'utilitza; l'acord intersubjectiu avala la validesa del contingut, ja que els jutges són experts en el camp d'estudi.
- Validesa amb correlació de criteri. És el grau d'associació entre l'instrument de mesura i altres proves o mesures externes (criteris) que pretenen mesurar el mateix.
- Validesa conceptual o de constructe. Determina en quina mesura l'instrument és congruent amb la teoria o el constructe hipotètic. Aquesta validació es pot dur a terme pel sistema de jutges.

Per adquirir la condició de validesa del contingut del qüestionari fou presentat, perquè fos valorat, a 10 jutges. La seva opinió unívoca o els seus judicis crítics decidiran que l'instrument és vàlid, que té eficàcia, que presenta les condicions necessàries per ser tingut en consideració per aportar coneixements sobre el tema d'investigació. Vam obtenir resposta positiva dels 10 jutges i van emetre la seva valoració crítica. Aquesta valoració ens permet re-formular els aspectes que no són suficientment clars i precisos i enriquir l'instrument amb les seves aportacions i observacions.

El grup de jutges estava format pels jutges teòrics i els jutges pràctics. Considerem com a jutges teòrics aquells professionals de l'ensenyament que coneixen en profunditat la temàtica objecte d'estudi, però no estan en contacte regular amb les aules, generalment professorat d'universitat especialitzats en l'àrea d'estudi, o persones vinculades a altres institucions també coneixedores del tema. Les seves valoracions són importants per constatar la validesa del contingut.

Els jutges pràctics estan en contacte continu amb les aules i en l'etapa corresponent al context d'estudi, l'educació primària i l'educació secundària i, per tant, poden ser candidats a ser enquestats. El seu judici determinarà la comprensibilitat i l'adequació a la realitat de les preguntes i ítems formulats.

Per validar l'instrument se sol·licita que analitzin si s'han respectat els principis generals i específics de l'elaboració de qüestionaris i ítems, responent si la formulació és unívoca, pertinent i important

Després d'aquesta validació, fent pocs retocs al qüestionari, es va donar com a definitiu. Es va demanar als jutges que valorin d'acord als criteris ja exposats de univocitat, pertinença i importància el conjunt d'ítems del qüestionari entenent com a:

- *Univocitat*: Fa referència al nivell de precisió lingüística de la formulació de l'ítem, front a la possible ambigüïtat o altres interpretacions del mateix.
- *Pertinença*: Fa referència a la adequació-idoneïtat-relació de l'ítem amb l'objecte d'estudi. És a dir, si l'ítem és vàlid per aportar informació de qualitat sobre l'objecte d'estudi.
- *Importància*: fa referència al pes específic de l'ítem al conjunt de l'instrument una vegada que el mateix és pertinent.

Als dos primers criteris de valoració es dicotòmica: SI o NO. El tercer criteri implica una escala de valoració de la importància de 1 a 5, segons sigui el pes específic de l'ítem.

I els criteris de acceptació i conseqüentment de decisió d'ítems van ser : Mantenir, millorar o eliminar.

El resultat de la validació es pot veure a l'annex 9 i indiquen la majoritària acceptació d'ítems. Un resum d'aquesta validació és el següent:

Taula 2. Resum decisió de la validació del qüestionari

NUM ITEMS	UNIV	PERTIN	IMPORT	DECISIÓ
3	55,56	100,00	3,78	MILLORAR
6	33,33	88,89	4,00	MILLORAR
12	66,67	100,00	4,56	MILLORAR
93	66,67	88,89	3,67	MILLORAR
95	66,67	77,78	4,44	MILLORAR

Després de la validació i de les diferents aportacions dels jutges com a professionals especialitzats en la formació del professorat, vam re-elaborar el qüestionari i el vam transformar del format paper al format digital utilitzant un formulari de google que es troba en aquest enllaç:

<https://docs.google.com/a/xtec.cat/forms/d/e/1FAIpQLSdtRMCXpBMyTeV0hQwR6pLGlUe9SPg20yYljjs12-kDzV3fA/viewform>

Un cop fet això vam passar un pretest a un grup de cinc docents coneguts que exerceixen en centres de primària i de secundària obligatòria, amb la finalitat de comprovar que el format digital funcionava i establir les últimes correccions i determinar el temps necessari per contestar.

El resultat final va quedar estructurat en 3 apartats, amb 22 preguntes i 116 ítems. Seguidament exposem les variables de l'aparat d'identificació personal i en l'apartat de la caracterització de l'assessorament.

Quadre 12. Estructura final del qüestionari

Apartats	Núm. de la pregunta	Variables

Identificació personal	1	Titularitat
	2	Nivells educatius que comprèn
	3	Grandària
Dades bàsiques	4	Edat
	5	Gènere/Sexe
	6	Titulació professional/Grau
	7	Anys experiència docent
	8	Anys d'experiència en el centre actual
	9	Grups de docència/Responsabilitats
	10	Modalitats de formació preferents
Antecedents Professionals	11	Principis fonamentals
	12	Objectius
	13	Fases
	14	Estratègies metodològiques
	15	Temporalització
	16	Recursos humans
	17	Participació del professorat
	18	Paper de l'assessor
	19	Paper de l'equip directiu
	20	El paper dels docents
	21	Avaluació
	22	Propostes de millora
Caracterització de l'assessorament	11	Principis fonamentals
	12	Objectius
	13	Fases
	14	Estratègies metodològiques
	15	Temporalització
	16	Recursos humans
	17	Participació del professorat
	18	Paper de l'assessor
	19	Paper de l'equip directiu
	20	El paper dels docents
	21	Avaluació
	22	Propostes de millora

4.6 Implicats i procediment de recollida d'informació del qüestionari

La recollida de dades del qüestionari facilitat als docents es va portar a terme entre els dies 01/06/2014 i 04/07/2014 i es van recollir un total de 258 respostes. I del qüestionari facilitat als assessors i assessores es van recollir 46 respostes entre els dies 26/10/2014 i 08/01/2015.

En primer terme, per tal d'establir la mostra de docents, es va contactar amb els Directors Generals dels diferents Serveis Territorials de Catalunya. Dels quals tres d'ells van acceptar enviar el qüestionari als directors i directores de centres educatius públics i concertats seguint un sol criteri: que en els últims cinc anys haguessin estat objecte d'un assessorament en el centre.

Els directors i directores dels centres que ho van creure convenient van sol·licitar la participació dels docents del seu centre, també de forma voluntària.

Pel que fa a la participació dels assessors i assessores experts, es decideix demanar la participació dels assessors i assessores de Catalunya que treballen als equips de LIC del Departament d'Ensenyament. Dels professionals que ocupen aquest càrrec es van recollir 46 respostes.

Els qüestionaris es van fer arribar a través d'un correu electrònic amb una demanda de participació (document annex 4 i 5) on hi constava l'enllaç per contestar el qüestionari *on-line* i d'aquesta manera, recollir els resultats sense tenir un contacte directe amb els enquestats. Els resultats presentats a continuació es mostren acompanyats de taules i gràfics, de font pròpia, per facilitar la seva lectura.

4.7 Desenvolupament de l'estudi de camp

Un cop preparats els instruments i tècniques de recollida d'informació, es va portar a terme una planificació per realitzar l'estudi de camp i les seves etapes són les següents:

- Abans de l'estudi de camp
 - ✓ Preparació d'un resum de l'estat actual de la investigació, així com una presentació electrònica per presentar-la al Cap de Servei d'Immersion Lingüística del Departament d'Ensenyament.
 - ✓ Preparació d'un resum de l'estat actual de la investigació, així com una presentació electrònica per presentar-la als experts teòrics i pràctics entrevistats.
 - ✓ Preparació dels sistemes de registre del dispositiu.
 - ✓ Estudi de la viabilitat d'entrevistar a actors escollits.
- Durant l'estudi de camp:
 - ✓ Disseny del pla de treball per l'estudi de camp, contemplant les estratègies de contacte i seguiment dels participants en la investigació.
 - ✓ Preparació i enviament de correus electrònics d'invitació (personalitzats) a participar a la investigació.
 - ✓ Creació d'una agenda general d'entrevistes per recollir part de la informació de la investigació.
 - ✓ Recollida de dades del qüestionari online i registres de les entrevistes i grup de discussió.
- Final de l'estudi de camp:
 - ✓ Organització i transcripció de les entrevistes i grup de discussió.
 - ✓ Disseny del sistema de codificació i creació de les unitats d'anàlisi vinculats als objectius de la investigació al programa ATLAS-TI per l'anàlisi de les dades qualitatives.
 - ✓ Depuració de la base de dades del qüestionari i creació de les variables en el programa SPSS per l'anàlisi de les dades qualitatives.

A continuació presentem els primers resultats de l'anàlisi de dades quantitatives.

5 RESULTATS A PARTIR DELS QÜESTIONARIS – PERSPECTIVA QUANTITATIVA

5.1 Introducció

Per l'anàlisi de la informació recollida s'ha utilitzat el paquet estadístic SPSS (Statistical Package for Social Sciences), implicant tant les estratègies d'anàlisi descriptiu com inferencial.

Per una millor comprensió dels resultats s'ha organitzat la seva presentació atenent a l'ordre establert en els propis qüestionaris. D'aquí que en un primer moment, es descrigui la caracterització de la mostra per posteriorment centrar l'atenció en alguns encreuaments d'interès per la investigació.

L'anàlisi estadística es va projectar en dues branques: la descriptiva en la tabulació i representació gràfica i la inferencial en la generalització dels resultats obtinguts.

Les proves estadístiques seleccionades van ser:

- Índex d'Alpha de Cronbach per detectar la consistència interna del qüestionari.
- Anàlisi de freqüències per organitzar les dades registrades i poder fer una descripció dels resultats (recomptes, mitjanes, desviació estàndard, percentatges, mínim i màxim).
- Proves de comparació de mitjanes entre grups: prova t de Student.
- Prova de Khi quadrat per comparar les possibles diferències entre les freqüències observades en la distribució d'una variable i les esperades en raó d'una determinada hipòtesi.
- La correlació de Pearson per mesurar relacions entre dues variables quantitatives.

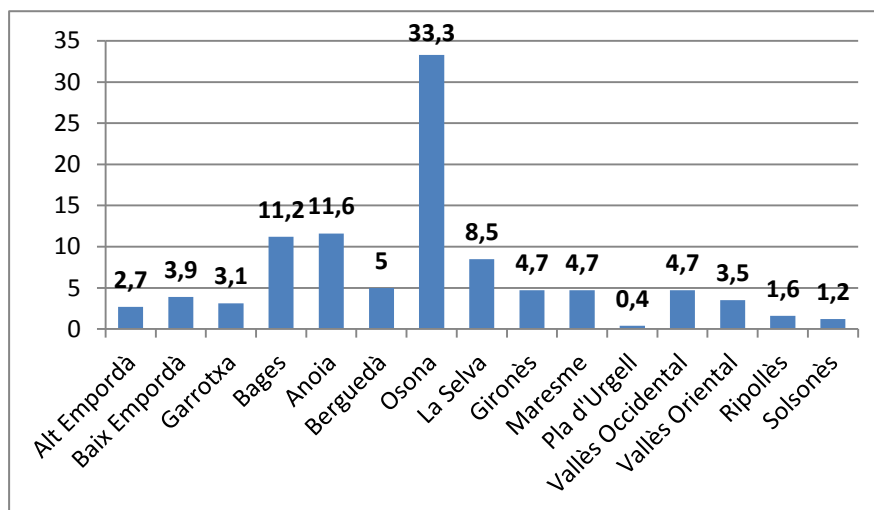
A continuació exposarem els resultats obtinguts que ajudaran a donar resposta al primer objectiu general de la tesi: *analitzar els processos i les percepcions que tenen els actors d'un assessorament en centre*, però no oblidem que de cara a l'informe definitiu, aquesta informació ha de triangular-se amb l'obtinguda amb les entrevistes a docents, directius i altres professionals experts en assessorament escolar. Tot això ens portarà a poder fer una proposta de procés assessor en centre que faciliti l'aprenentatge de l'alumnat.

5.2 Qüestionari docents

5.2.1 Caracterització de la mostra

Ubicació geogràfica

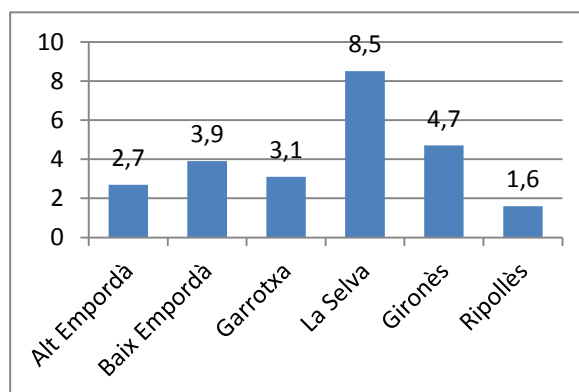
La ubicació geogràfica dels centres participants es distribueix majoritàriament entre els serveis Territorials de la Catalunya Central i els serveis Territorials de Girona. També hi ha participació, amb menys percentatge, dels serveis Territorials del Maresme – Vallès Oriental, Vallès Occidental i Lleida. La comarca amb més participació ha estat Osona, amb un 33,3% de la totalitat, seguida de l'Anoia,



Gràfic 1. Distribució per comarques

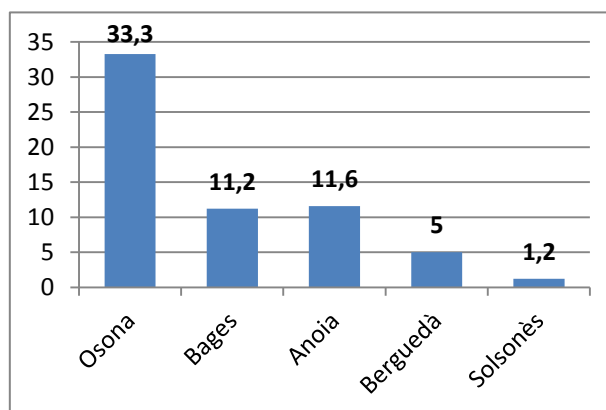
Dels principals serveis territorials participants, Catalunya Central i Girona, es presenten a continuació, les gràfiques amb els resultats de participació segons les comarques.

Del servei territorial de Girona obtenim el 24,5% del total de respostes, distribuïdes en diferents comarques.



Gràfic 2. Distribució per comarques al ST de Girona

Del servei territorial de la Catalunya Central obtenim el 62,3% del total de respostes i de les diferents comarques destaca la comarca d'Osona (33,3%) com a lloc de treball dels participants i àrea d'influència professional de la investigadora.

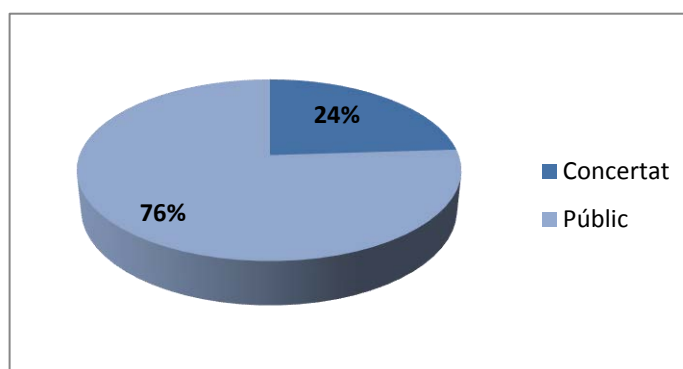


Gràfic 3. Distribució per comarques al ST de Catalunya Central

El tant per cent restant (13,2%) són respostes obtingudes dels altres serveis territorials participants.

Titularitat dels centres

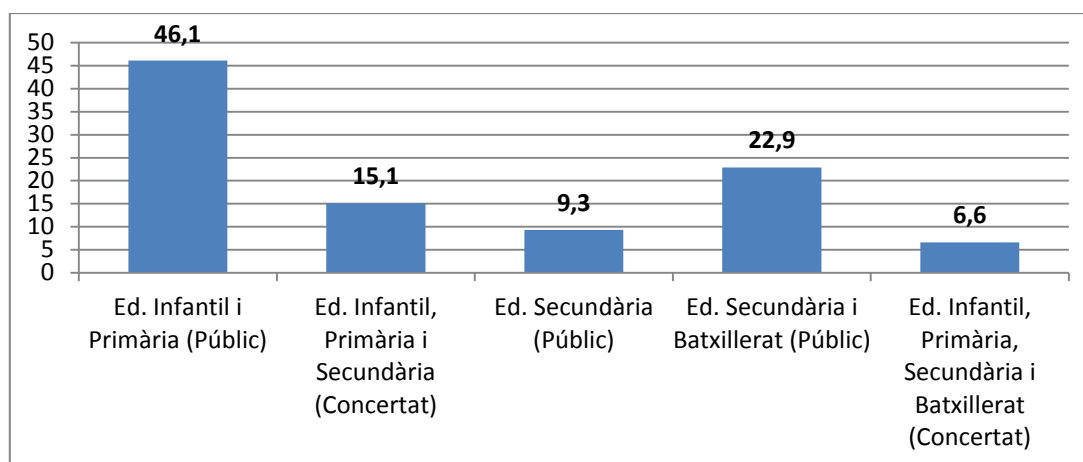
La titularitat dels centres participants es distribueix per un 76% de centres públics i un 24% per centres concertats de la Generalitat de Catalunya.



Gràfic 4. Titularitat dels centres

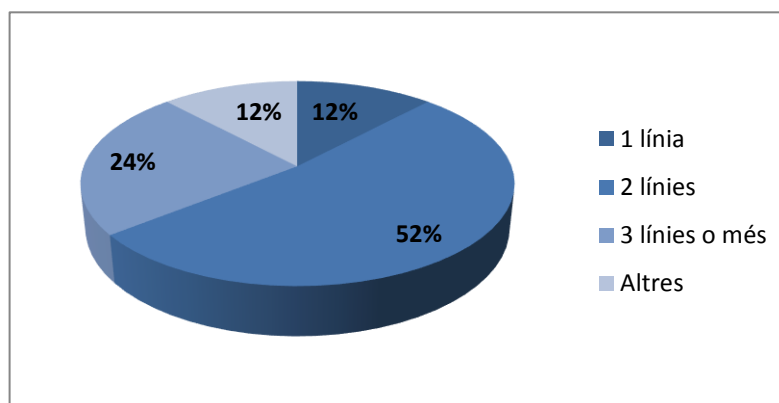
Nivell educatiu dels centres

Els nivells educatius dels centres participants són majoritàriament centres d'educació infantil i primària (46,1%) seguit de centres d'educació secundària i Batxillerat (22,9%). A continuació trobem els centres concertats d'educació infantil, educació primària i educació secundària (15,1%), centres d'educació secundària sense batxillerat (9,3%) i la resta són centres concertats d'educació infantil, primària, educació secundària i batxillerat (6,6%).



Gràfic 5. Nivells educatius dels centres

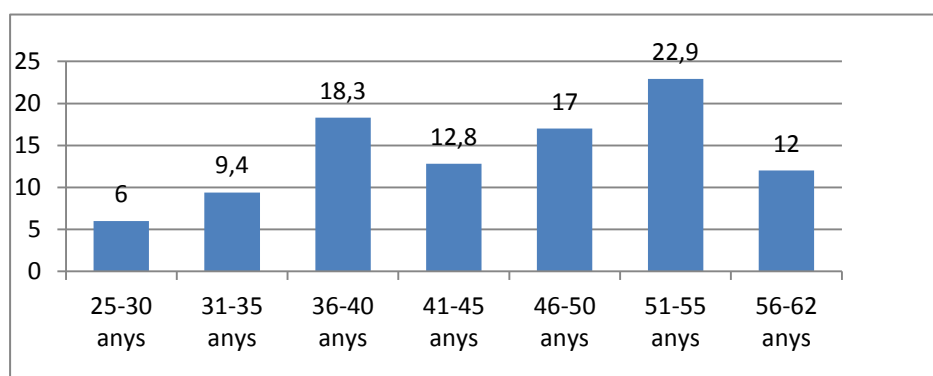
El següent gràfic fa referència al nombre de línies de què disposen els centres participants. Més de la meitat de respostes corresponen a professionals que treballen en centres de 2 línies. El model de centre més generalitzat a Catalunya.



Gràfic 6. Nombre de línies dels centres

Quan es fa referència a altres es tracta de centres situats en zones rurals i que pertanyen a una ZER; definit com a conjunt d'escoles rurals unitàries o cícliques que tenen uns objectius comuns.

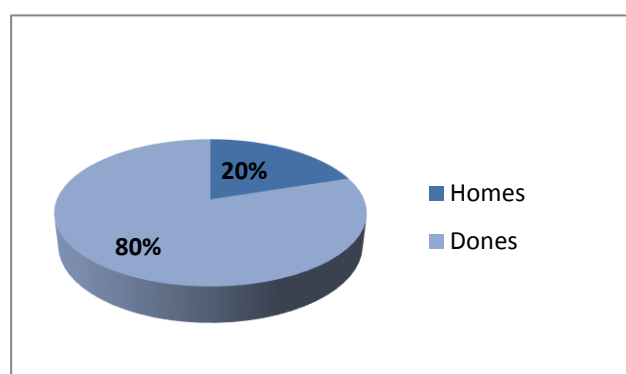
Antecedents professionals del docent



Gràfic 7. Grups d'edats dels participants

Els resultats ens mostren que el grup d'edats compreses entre els 51 i els 55 anys és el més nombrós (22,9%), seguit del grup d'edat de 36-40 anys (18,3%). Els grups més reduïts corresponen als dels grups més joves, 25-30 anys amb un 6% de representació del total i 31-35 anys amb un 9,4%. Aquesta dada la relacionem amb la mitjana d'edat dels docents que actualment treballen als centre públics i concertats a Catalunya, molts d'ells per sobre dels 46 anys.

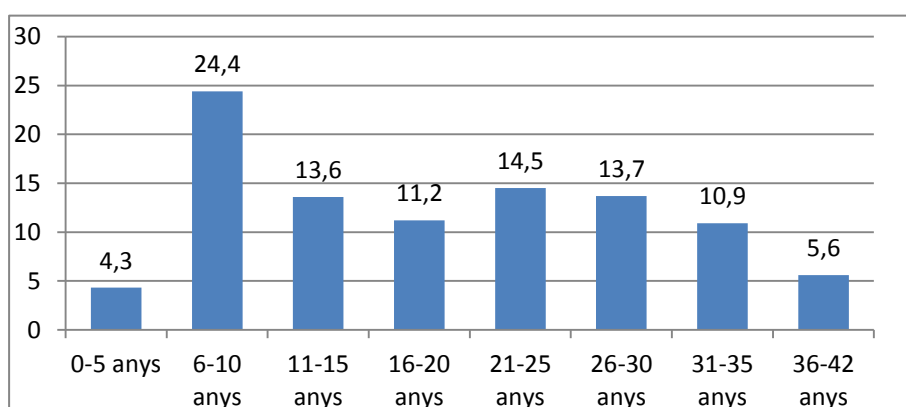
En la gràfica referent al sexe dels participants, veiem que aquest no es distribueix de manera similar ja que la majoria són dones, representant el 80% del total. Fet que constata la realitat del col·lectiu docent als centres educatius on la gran majoria de treballadors són dones.



Gràfic 8. Sexe dels participants

Anys d'experiència dels docents

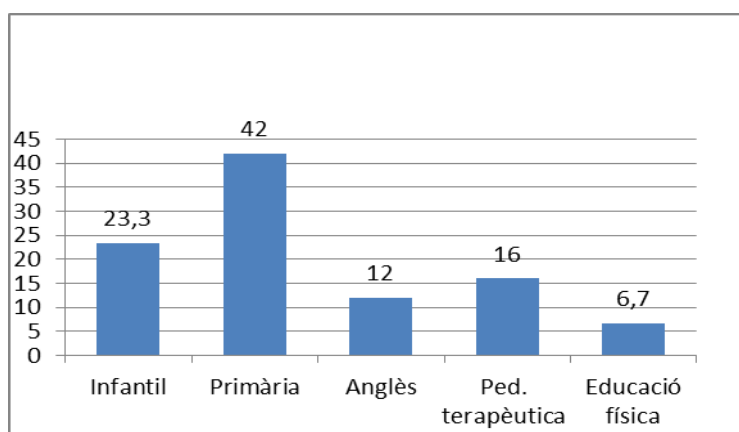
El grup més nombrós pel que fa als anys d'experiència docent dels participants esdevé el de 6-10 anys com a docent amb un 24,4% en relació al total. En un percentatge similar es troben els grups de 21-25 anys (14,5%), 26-30 (13,7%) i 11-15 anys (13,6%), seguits de 16-20 anys (11,2%) i 31-35 anys (10,9%). Les franges dels extrems en relació a la variable d'anys d'experiència, mostren les dades més baixes: un 5,6% dels participants tenen entre 36 i 42 anys d'experiència, mentre que el 4,3% restant entre 0 i 5 anys. Resultat coincident amb el fet que només un 6% del total de la mostra siguin joves amb edats compreses entre els 25 i els 30 anys.



Gràfic 9. Anys d'experiència docent

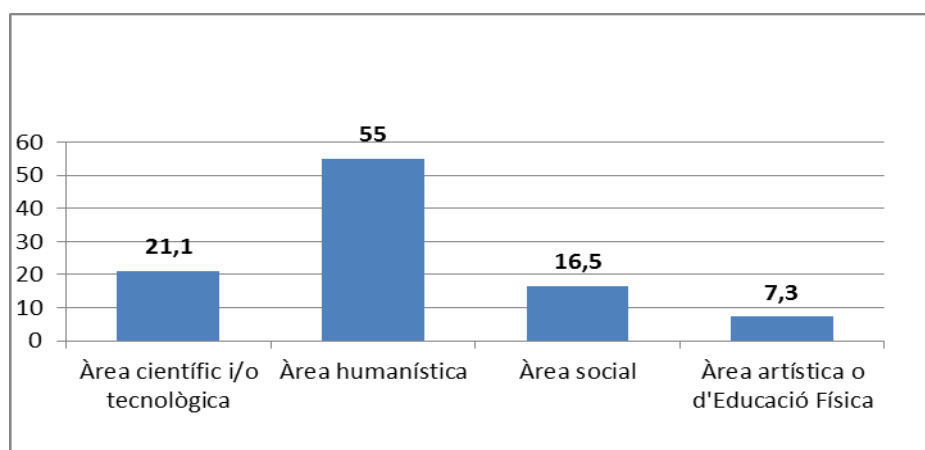
Titulació professional i/o Grau Acadèmic

El títol professional i/o Grau Acadèmic de Magisteri, segons correspon, es divideix en les següents especialitats: un 42% en Magisteri de Primària, un 23,3% del segon grup amb més presència: Infantil, seguit de Pedagogia terapèutica (16%) i Anglès (12%). I per últim l'especialitat d'Educació Física amb un 6,7% del total. El fet que un 42% siguin mestres d'educació primària es degut a que la necessitat de mestres de primària és superior a les diferents especialitats.



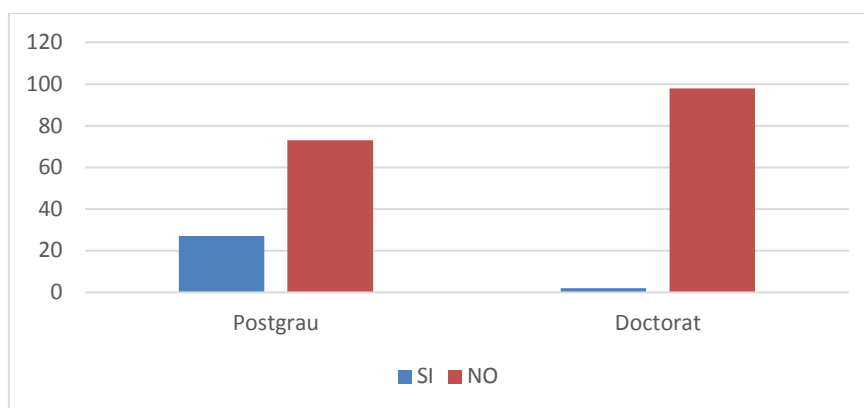
Gràfic 10. Distribució titulats en Magisteri

Pel que fa als Professors/es, aquestes es divideixen entre les Àrees Científic i tecnològic (21,1%), Àrea humanística (55%) que representa més de la meitat dels Professors/es participants, Àrea social (16,5%) i per últim i amb menys pes, l'Àrea artística o la d'Educació Física (7,3%). També amb menys representació als instituts.



Gràfic 11. Distribució per titulacions Professors

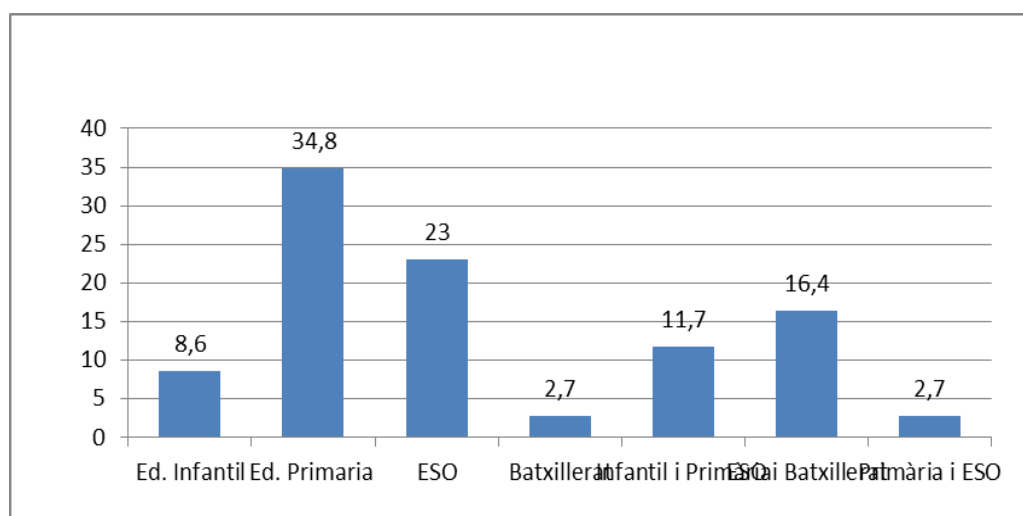
Al qüestionari es demanava als participants si compten amb algun Postgrau o Doctorat. Els resultats, poc equitatius entre les dues opcions en ambdós casos, ens mostren que el 27% han cursat un Postgrau, i que només un 2% dels participants han finalitzat una Tesi Doctoral.



Gràfic 12. Tipus d'estudi de postgrau

Grups de docència

El 34,8% dels participants actualment imparteixen classe a l'etapa d'Educació Primària, el 23% ho fa en Educació Secundària Obligatoria (ESO), un total de 28,10% combinen dos cicles: d'una banda, 16,4% pels que combinen ESO i Batxillerat; d'altra banda, els que combinen educació d'Infantil i Primària representen l'11,7%. Els segueixen amb un 8,6% els que imparteixen classe a cursos d'educació Infantil i a la cua queden amb un 2,7% els docents que fan classe exclusivament a grups de Batxillerat o que combinen les etapes d'educació primària i secundària.

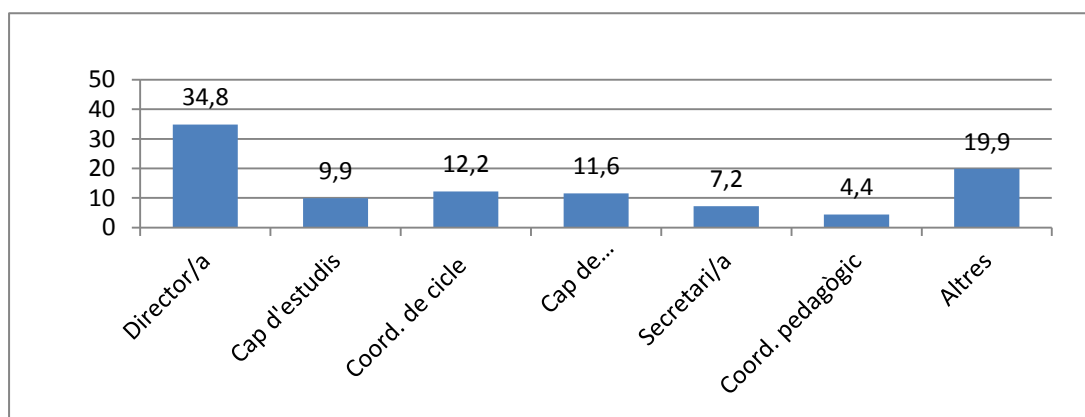


Gràfic 13. Distribució de la docència a grups

Càrrecs més enllà de la docència

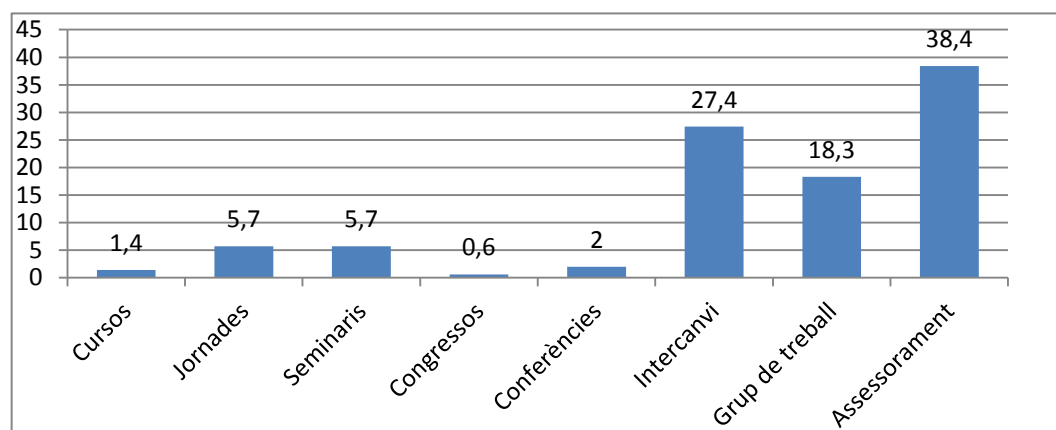
En referència als càrrecs que ocupen als centres educatius, més enllà de la docència, observem que del total de participants, el 34,8% són directores; el 19,9% correspon a altres càrrecs al centre, com coordinadors de riscos laborals, TIC i de Llengua, Interculturalitat i Cohesió social; i el 12,2% són Coordinadors de cicle, Caps de Departament (11,6%) i Caps d'estudis (9,9%). I per últim, amb un 7,2% es representa a aquells que desenvolupen un càrrec de Secretari al centre i amb un 4,4% als Coordinadors pedagògics. Podem intuir que la causa de l'alt percentatge de directores s'explicaria pel fet que són les persones que rebien directament el qüestionari des dels Serveis Territorials corresponents i abans de decidir compartir-lo amb els docents dels seu centre el contestaven a nivell personal.

Gràfic 14. Distribució segons càrrecs al centre



Modalitats de formació permanent

Les modalitats de formació permanent que els participants perceben que facilita més la millora dels resultats acadèmics de l'alumnat és l'assessorament directe al centre (38,4%), seguit de l'intercanvi d'experiències (27,4%) i grups de treball (18,3%). Les modalitats menys escollides, amb percentatges inferiors al 6%, han estat les jornades (5,7%), seminaris (5,7%), conferències (2%), cursos (1,4%) i per últim congressos (0,6%).



Gràfic 15. Modalitats de formació

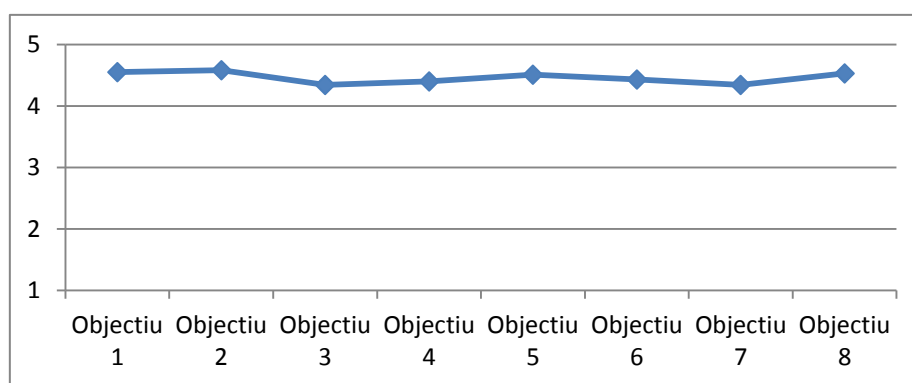
5.2.2 Caracterització de l'assessorament

Pel que fa a la caracterització de l'assessorament s'ha demanat als participants la valoració d'una sèrie d'ítems relacionats amb diferents aspectes de l'assessorament en centre. Aquesta valoració s'ha realitzat a través d'una escala de valors, essent el número 1 el valor corresponent a la menor importància, i el 5 a la major. A continuació es presenten els resultats de les valoracions dels participants en forma de taula, amb la finalitat que sigui visible el percentatge de respostes referent a cada un dels valors de l'escala. Després de cada taula, es mostra un gràfic que recull els percentatges de cada valor de forma grupal.

El primer grup de preguntes del qüestionari correspon a la valoració dels objectius que hauria de tenir un assessorament en centre:

Taula 3. Valoració dels objectius assessorament pels docents

Objectius d'un assessorament	Mitja	Desviació
1.Revisar i valorar la realitat del centre	4,55	.74
2.Fomentar el treball en equip: crear una cultura que impulsi el treball col·laboratiu	4,58	.63
3.Actualitzar coneixements científics i didàctics dels docents participants	4,34	.79
4.Fomentar la innovació pedagògica	4,4	.75
5.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar l'acció educativa	4,51	.7
6.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar la intervenció docent	4,43	.75
7.Millorar els resultats acadèmics de l'alumnat	4,34	.82
8.Integrar la formació del professorat a l'organització del centre	4,53	.69
OBJECTIUS	4,46	46

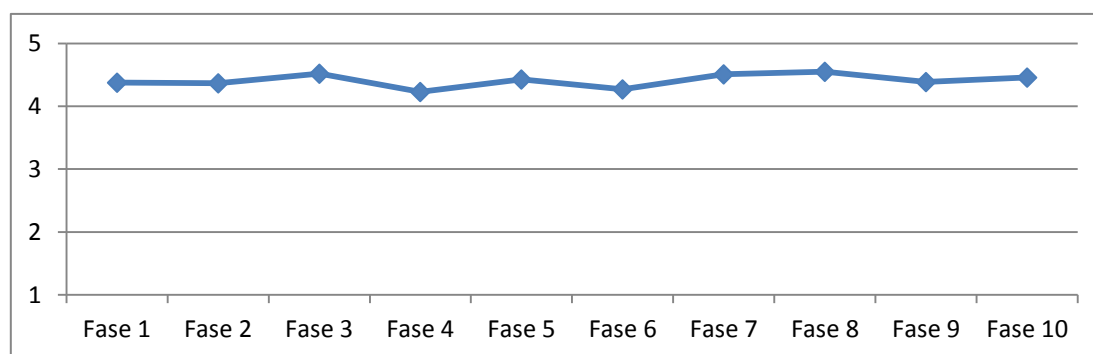


Gràfic 16. Perfil de valoració dels objectius de l'assessorament en centres

El plantejament sobre les fases que ha de tenir un assessorament en centre i com han de ser aquestes, ens dóna els següents resultats:

Taula 4. Valoració de les fases assessorament pels docents

Fases	Mitja	Desviació
1. Diagnòstic de necessitats del centre educatiu en general	4,38	.84
2. Diagnosi de la situació actual del centre quant al contingut que s'ha de treballar	4,37	.79
3. Compartir els objectius del procés d'assessorament amb els participants	4,52	.82
4. Redactar conjuntament els objectius del procés d'assessorament dels participants	4,23	.82
5. Planificar la dinàmica de treball	4,43	.72
6. Desenvolupament de les sessions planificades d'assessorament	4,27	.81
7. Selecció i aplicació de nous coneixements a l'aula	4,51	.65
8. Tractament i resolució de problemes que es van derivant de l'aplicació a l'aula dels nous coneixements	4,55	.61
9. Exemplificació a l'aula, dels nous coneixements i/o metodologies de treball per part de l'assessor/a	4,39	.83
10. Avaluació de l'assoliment dels objectius proposats en finalitzar el procés d'assessorament al centre	4,46	.90
FASES	4,40	.47

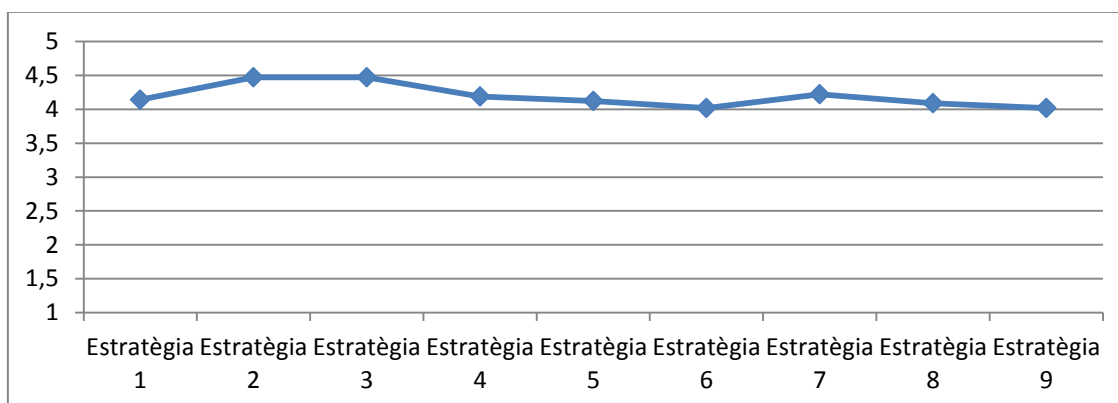


Gràfic 17. Perfil de valoració de les fases de l'assessorament a centres

El tercer grup fa referència a les estratègies metodològiques més efectives per al desenvolupament de l'assessorament en centres:

Taula 5. Valoració de les estratègies assessorament pels docents

Estratègies	Mitja	Desviació
1. Debat sobre materials didàctics innovadors, intercanvi d'experiències i idees...	4,14	.74
2. Anàlisi de problemes concrets i del context a través de l'estudi de casos reals	4,47	.72
3. Resolució de problemes en relació a la pràctica educativa	4,47	.65
4. Elaboració de materials didàctics per treballar a l'aula amb els alumnes	4,19	.83
5. Recerca i acció (experimentació seguint una metodologia)	4,12	.78
6. Exemplificació de l'assessor dins l'aula	4,02	.97
7. Aprenentatge entre iguals, suport mutu	4,22	.80
8. Observació, recollida i anàlisi de les dades. Discussió posterior.	4,09	.90
9. Visita a centres per observar noves formes d'organització o plantejaments metodològics	4,02	.92
GLOBAL ESTRATÈGIES METOLÒGIQUES	4,19	.54

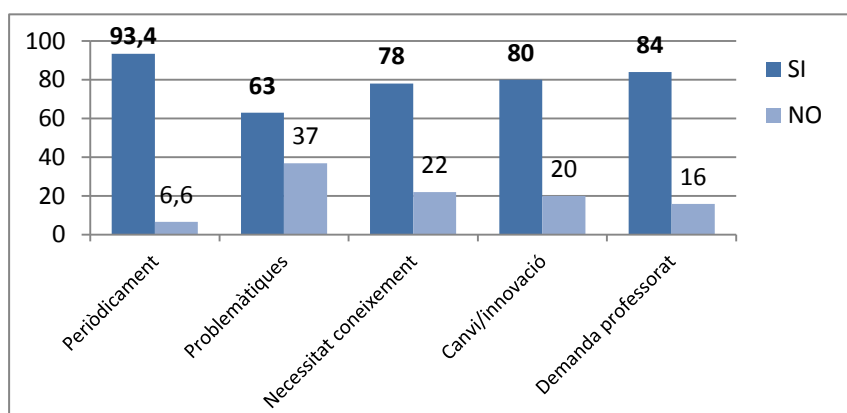


Gràfic 18. Perfil de valoració de les estratègies metodològiques de l'assessorament

Les estratègies que es valoren amb un valor més alt són les estratègies d'anàlisi de problemes concrets i del context a través de l'estudi de casos reals i la resolució de problemes en relació a la pràctica educativa. Les estratègies menys valorades són l'exemplificació de l'assessor dins de l'aula i la visita a centres per observar noves formes d'organització o plantejaments metodològics.

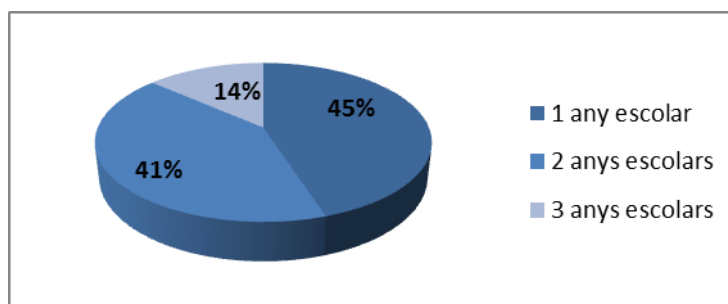
Temporalització

En l'espai dedicat a la temporalització per desenvolupar l'assessorament en centre, s'ha optat per fer escollir als participants entre estar d'acord o no amb cada un dels plantejaments presentats. En aquest grup de plantejaments les respostes afirmatives, és a dir dels que hi estan d'acord, és major en cada cas respecte a les respostes negatives.



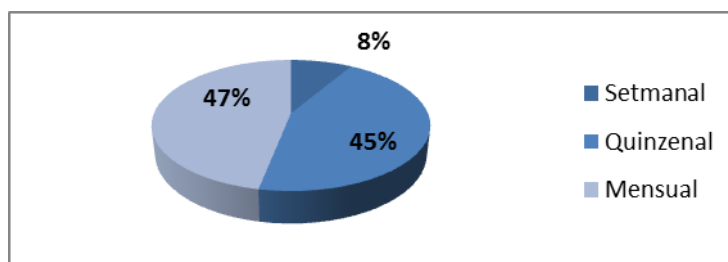
Gràfic 19. Valoració sobre la temporalització

Pel que fa a la duració desitjable del procés d'assessorament, podem veure que el 45% dels participants creuen que aquesta hauria de ser d'1 any escolar, el 41% de 2 anys escolars i el 14% opina que s'hauria de desenvolupar durant 3 anys.



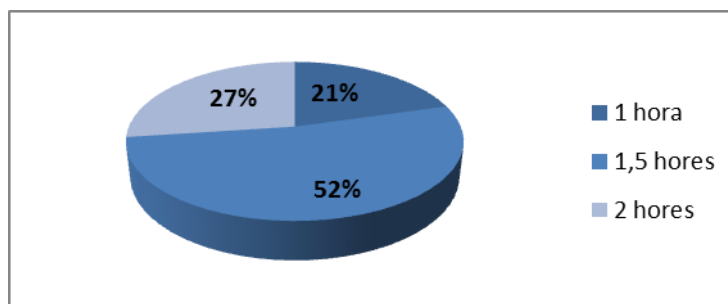
Gràfic 20. Duració desitjable del procés d'assessorament

La periodicitat desitjable entre les sessions d'un assessorament en centre, és mensual per un 47% dels participants, quinzenal per un 45% i setmanal per un 8%.



Gràfic 21. Periodicitat desitjable de les sessions d'assessorament

La duració desitjable de les sessions, segons més de la meitat de les respostes donades és de 1,5 hores. Un 27% creu que la duració desitjable és de 2 hores i el 21% restant valora que les sessions haurien de durar 1 hora.



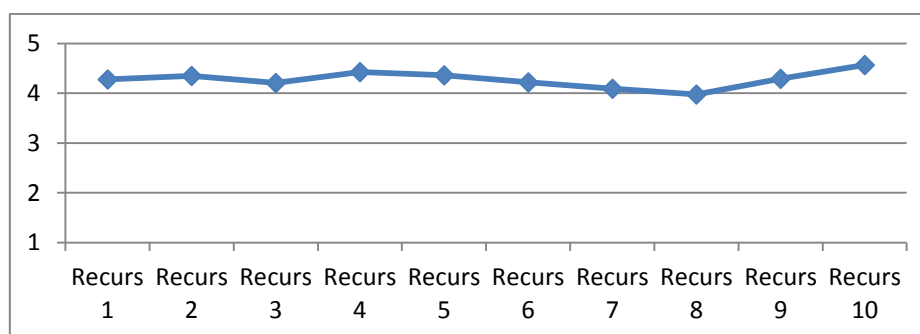
Gràfic 22. Duració desitjable de les sessions d'assessorament

Recursos

També es va demanar als participants que valoressin la importància que tenen els diferents recursos durant l'assessorament en centre.

Taula 6. Valoració dels recursos assessorament pels docents

Importància dels recursos humans, materials i funcionals i/o les condicions	Mitja	Desviació
1. Disposar de temps per poder reflexionar sobre el propòsit de la formació	4,28	.83
2. Flexibilitzar l'horari laboral per poder fer possible la formació docent	4,35	.92
3. Existència d'un equip de coordinació interna	4,21	.96
4. Disposar d'assessorament extern	4,43	.77
5. Rebre comunicació d'experts en moments precisos del desenvolupament de la formació	4,36	.77
6. Disposar de material	4,22	.82
7. Tenir un espai adequat per al desenvolupament de les reunions i ubicació del material	4,09	.90
8. Comptar amb un pressupost econòmic	3,98	.96
9. Rebre acreditació per fer activitats de formació permanent	4,29	.87
10. Desenvolupar una cultura de col·laboració	4,57	.66
RECURSOS	4,27	.50



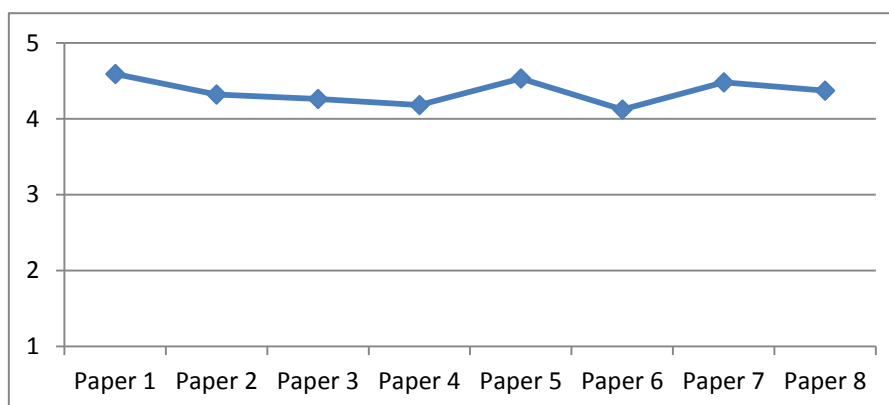
Gràfic 23. Perfil de valoració dels recursos durant l'assessorament

Paper assessor extern

En aquest apartat s'ha preguntat per quin ha de ser el paper d'un assessor extern en l'assessorament en centre. De les respostes obtingudes, en destaca el paper de facilitador i la importància de motivar la participació del professorat.

Taula 7. Valoració del paper de l'assessor pels docents

Paper de l'assessor	Mitja	Desviació
1. Facilitar informació, experiències, recursos humans, materials, etc. per iniciar la formació.	4,59	.65
2. Contribuir a donar coherència a la línia pedagògica del centre.	4,32	.93
3. Exercir de motor del desenvolupament de formació, especialment en les primeres etapes.	4,26	.89
4. Promoure la formació entre iguals i conduir cap a l'auto-formació.	4,18	.82
5. Establir un bon clima a les sessions d'assessorament per tal de motivar la participació del professorat.	4,53	.78
6. Promoure línies d'actuació que vinculin la formació a la investigació educativa.	4,12	.88
7. Empoderar als participants perquè siguin ells qui es responsabilitzin del procés de canvi.	4,48	.71
8. Promoure el reconeixement i l'expansió de bones pràctiques.	4,37	.83
PAPER ASSESSOR	4,35	.57



Gràfic 24. Perfil de valoració del paper de l'assessor

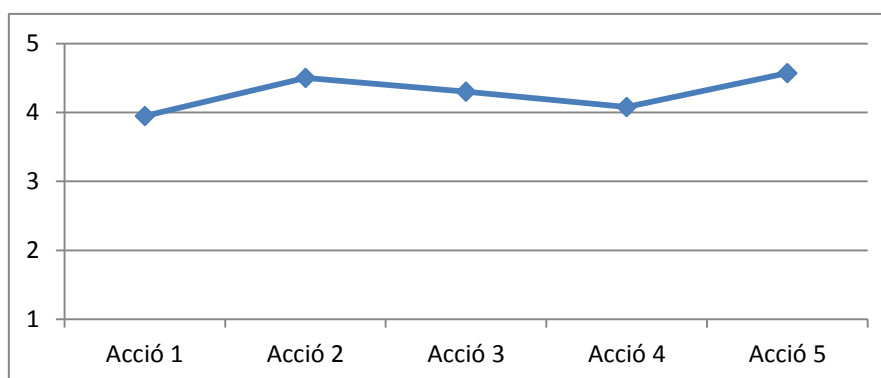
Paper equip directiu

En relació a quin ha de ser el paper que ha de portar a terme l'equip directiu en un procés d'assessorament en centre, es presenten els següents resultats, on es destaca el paper d'incorporar als documents del centre els acords resultants del procés assessor. Això pot ser degut a que l'equip directiu es veu tan sols com un equip gestor que s'ocupa de la part

més burocràtica del procés. I en canvi, el rol menys valorat és el de dirigir el projecte, que podria ser fins i tot contradictori amb la funció de l'equip directiu.

Taula 8. Valoració del paper de l'equip directiu pels docents

Paper de l'equip directiu	Mitja	Desviació
1. Dirigir el projecte de formació i esdevenir-ne el màxim responsable.	3,95	1.02
2. Impulsar, promocionar i sol·licitar la implicació del professorat en el procés de formació.	4,50	.76
3. Coordinar el projecte conjuntament amb l'assessor i un grup impulsor de professors/es del centre.	4,30	.88
4. Delegar responsabilitats en un grup impulsor del projecte que decidirà de forma democràtica.	4,08	.98
5. Incorporar als documents del centre els acords resultants del procés d'assessorament.	4,57	.72
PAPER EQUIP DIRECTIU	4,28	.58



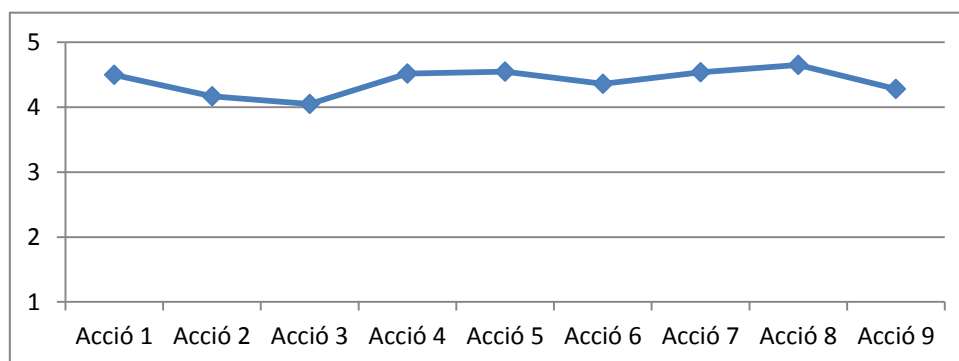
Gràfic 25. Perfil de valoració de les accions de l'equip directius

Paper equip docent

També s'ha demanat als participants que indiquin quin consideren que ha de ser el seu paper a desenvolupar, com a equip docent, durant el procés de l'assessorament. Els papers menys valorats han estat la intervenció i participació del disseny i planificació del projecte de formació i la més ben valorada poder avaluar els continguts adquirits a partir de la pràctica a l'aula.

Taula 9. Valoració del paper de l'equip docent

Paper de l'equip docent	Mitja	Desviació
1. Participar en la realització d'un diagnòstic de les necessitats de formació.	4,50	.75
2. Intervenir en el disseny del projecte de formació.	4,17	.88
3. Participar en la planificació de la formació.	4,05	.91
4. Reflexionar, analitzar i decidir, amb criteri, sobre tot el procés i valorar els efectes en la pràctica.	4,52	.67
5. Rebre la formació i aplicar tècnicament els coneixements adquirits.	4,55	.73
6. Participar en la presa de decisions relacionades amb els continguts de la formació.	4,36	.77
7. Comprometre's a compartir els acords de la formació amb el professorat novell.	4,54	.74
8. Avaluar els coneixements adquirits amb la pràctica a l'aula.	4,65	.62
9. Incorporar als documents del centre els aprenentatges i acords de l'assessorament.	4,28	.99
PAPER EQUIP DOCENT	4,40	.55



Gràfic 26. Perfil de valoració de les accions dels docents durant l'assessorament

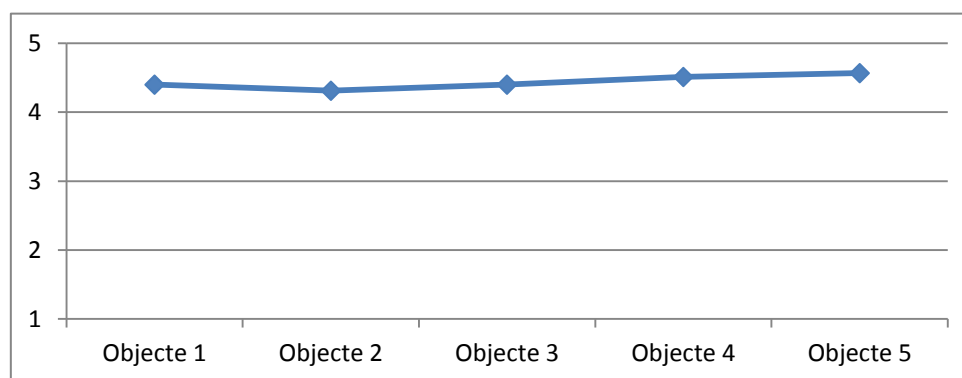
Avaluació

I per finalitzar el qüestionari dels docents, els participants havien de contestar l'apartat de l'avaluació del procés assessor que consta de diferents apartats: l'objecte de l'avaluació, el moment, els instruments i les persones que haurien d'avaluar.

Pel que fa a l'objecte de l'assessorament, el que més valoren els participants són els resultats que s'obtenen després de l'assessorament, evidenciats amb canvis i millores relacionades amb el personal docent, els alumnes i el centre.

Taula 10. Valoració de l'objecte de valoració pels docents

Objecte d'avaluació	Mitja	Desviació
1. La situació del centre per definir les necessitats formatives del professorat.	4,40	.74
2. Actitud del grup de participants davant l'inici de la realització del procés d'assessorament.	4,31	.77
3. Disseny del procés assessor.	4,40	.76
4. Desenvolupament del procés assessor.	4,51	.67
5. Resultats que se'n desprenen.	4,57	.65
OBJECTE D'AVALUACIÓ	4,43	.56

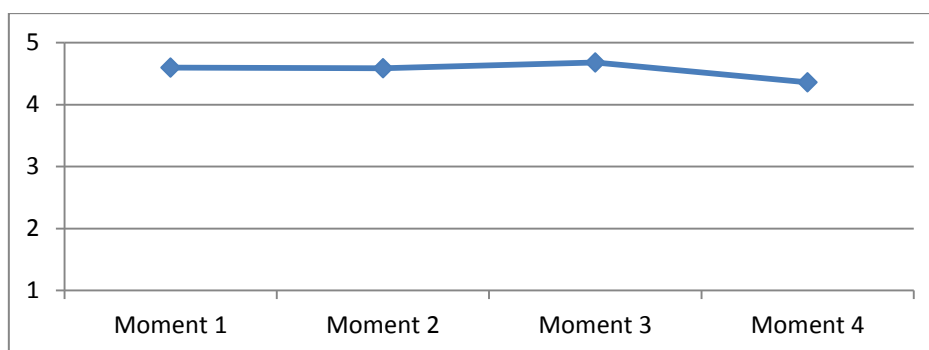


Gràfic 27. Perfil de valoració dels objectes d'avaluació de l'assessorament

Si tenim en compte quin és el moment més valorat pels participants per avaluar el procés assessor observem que és l'avaluació final. Se n'extreu, doncs, que coincideix amb la resposta a l'objecte que més valoren també del procés assessor que és el resultat. Tot i que no tenen consciència que l'avaluació diferida sigui important, ja que ha estat la menys valorada, aquesta ens podria donar evidències de si l'assessorament s'ha traduït en tenir èxit sostingut en el temps. Tot i això, aquest resultat també podria evidenciar que el concepte d'èxit sostingut és relativament nou. A més a més a, partir d'aquest resultat també podríem interpretar que hi ha una contradicció entre la importància verbal que es dóna a l'avaluació inicial i contínua a l'hora d'avaluar els alumnes i l'avaluació final i real que es considera realment important, que es realitza a l'acabament del procés.

Taula 11. Valoració del moment de l'avaluació pels docents

Moment	Mitja	Desviació
1. Inicial	4,60	.75
2. Contínua	4,59	.67
3. Final	4,68	.62
4. Diferida	4,36	.83
MOMENT D'AVALUACIÓ	4,51	.52

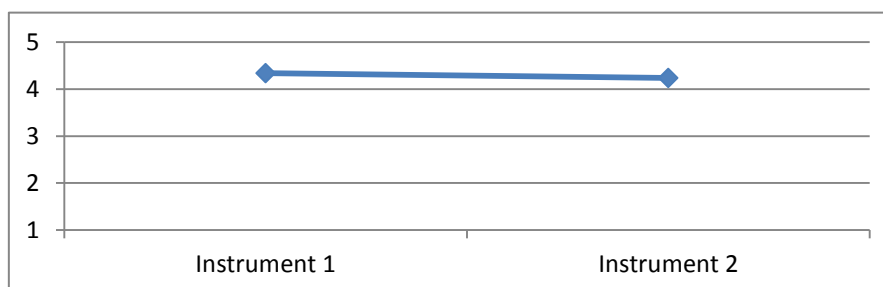


Gràfic 28. Perfil de valoració de la temporalització de l'avaluació de l'assessorament

Els instruments més valorats a l'hora de portar a terme l'avaluació del procés assessor són els instruments formals, com són els qüestionaris, les entrevistes, anàlisi de documents,...tot i que amb una diferència poc significativa. I els menys valorats però també amb una puntuació elevada, són els instruments informals, com són percepcions i comentaris dels participants.

Taula 12. Valoració dels instruments d'avaluació pels docents

Instruments d'avaluació	Mitja	Desviació
1. Formals	4,34	.81
2. Informals	4,24	.84
INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ	4,29	.63

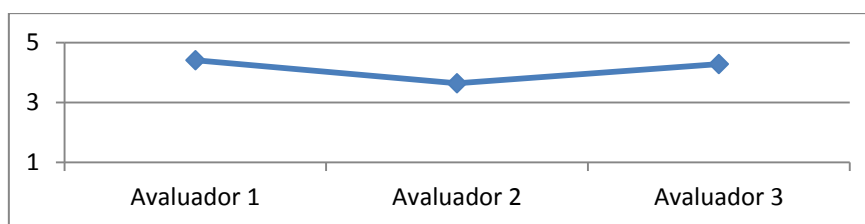


Gràfic 29. Perfil de valoració dels instruments d'avaluació de l'assessorament

Per finalitzar, la mostra que ha contestat creu que les persones responsables de fer l'avaluació, com a avaluadors del procés assessor, han de ser els participants i amb menor importància i amb diferència, pensa que hauria de ser personal extern al centre.

Taula 13. Valoració dels avaluadors pels docents

Avaluadors	Mitja	Avaluació
1. Participants	4,41	.84
2. Personal extern	3,64	1.14
3. Equip mixt	4,29	.94
AVALUADORS	4,11	.67

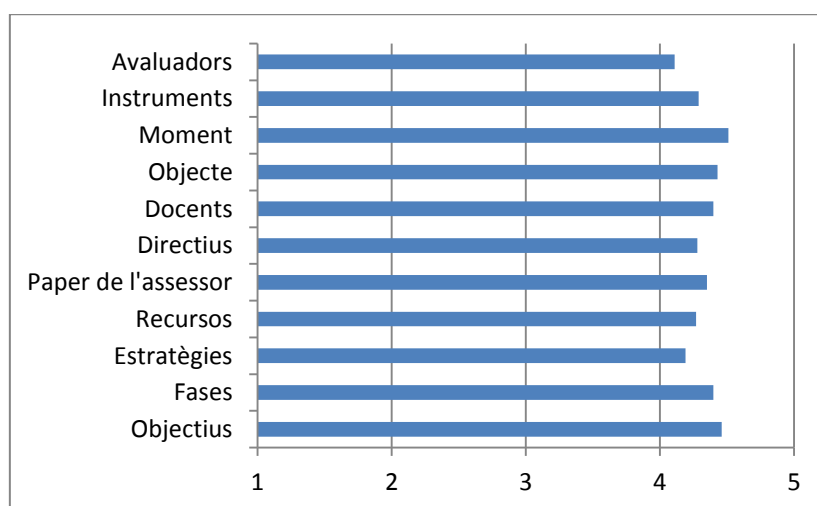


Gràfic 30. Perfil de valoració dels avaluadors de l'assessorament

Perfil de valoració global

Com a comentari general, dir que a totes les dimensions valorades pel professorat evidencien puntuacions superiors a 4 en l'escala.

Això és indicador que el referent teòric proposat està molt proper a la realitat de les seves percepcions i per tant les podrem tenir en compte a l'hora d'establir pautes o línies d'actuació per la millora dels processos d'assessorament en centre i el desenvolupament professional dels actors.



Gràfic 31. Perfil de valoració global

5.2.3 Estadística inferencial

A continuació exposarem amb l'ajuda de taules i gràfics per facilitar la seva lectura els resultats en relació a les característiques que ha de tenir un assessorament en centre en funció de diferents criteris. S'han escollit en funció de si el resultat evidencia una diferència significativa o no en l'encreuament.

5.2.3.1 Relació entre variables

Objectius											
Fases	,660** ,000										
Estratègies	,628** ,000	,735** ,000									
Recursos	,493** ,000	,660** ,000	,665 ,000								
Paper assessor	,521** ,000	,598** ,000	,646 ,000	,625 ,000							
Paper direcció	,459** ,000	,499** ,000	,496 ,000	,447 ,000	,598** ,000						
Paper docent	,485** ,000	,596** ,000	,571 ,000	,494 ,000	,629** ,000	,527 ,000					
Avaluació objecte	,506** ,000	,619** ,000	,609 ,000	,510 ,000	,621** ,000	,564 ,000	,649 ,000				
Avaluació moment	,484** ,000	,598** ,000	,579 ,000	,496 ,000	,662** ,000	,547 ,000	,661 ,000	,693** ,000			
Avaluació instrument	,400** ,000	,529** ,000	,526 ,000	,490 ,000	,611** ,000	,520 ,000	,580 ,000	,588** ,000	,732 ,000		
Avaluació avaluador	,301** ,000	,465** ,000	,461 ,000	,412 ,000	,488** ,000	,435 ,000	,436 ,000	,446 ,000	,530 ,000	,522 ,000	
	OBJECTIUS ASSESSORAMENT	FASES ASSESSORAMENT	ESTRATÈGIES METODOLÒGiques	RECURSOS ASSESSORAMENT	PAPER ASSESSOR	PAPER DIRECCIÓ	PAPER DOCENT	AVALUACIÓ OBJECTE	AVALUACIÓ MOMENT	AVALUACIÓ INSTRUMENT	AVALUACIÓ AVALUADOR

Taula 14. Relació entre variables estadística inferencial

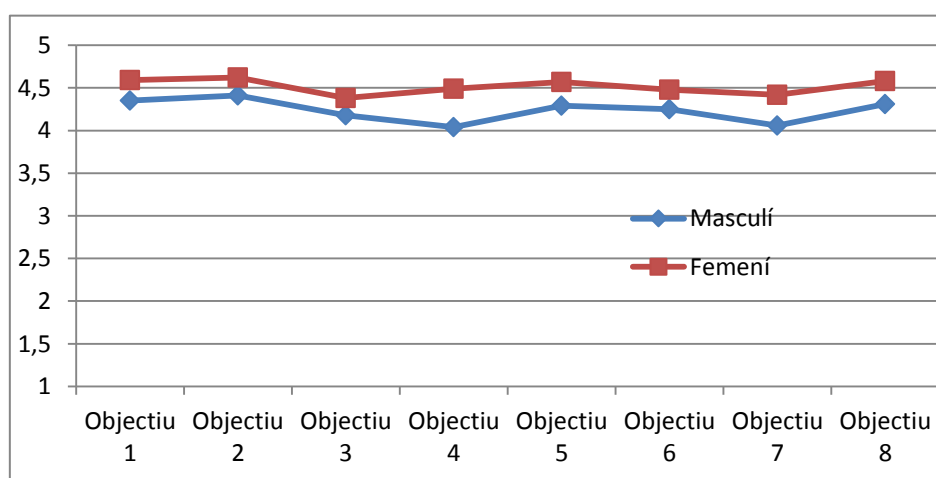
Obtenir el perfil de valoració global de tots els ítems ens permet evidenciar que existeix una correlació positiva en totes les dimensions analitzades. Vol dir que quan una dimensió es valora positivament l'altra manté la mateixa valoració, i també a la inversa, quan una dimensió baixa l'altra igualment baixa.

5.2.3.2 Anàlisi de l'assessorament en funció del gènere

Com hem fet en anteriors ocasions recollirem les taules i gràfiques que el seu resultat ha indicat una diferència significativa.

Taula 15. Valoració dels objectius d'un assessorament en funció del gènere

Objectius d'un assessorament	Masculí (1)	Femení (2)	Signif	Difer
1.Revisar i valorar la realitat del centre	4,35	4,59	.036	1<2
2.Fomentar el treball en equip: crear una cultura que impulsi el treball col·laboratiu	4,41	4,62	.032	1<2
3.Actualitzar coneixements científics i didàctics dels docents participants	4,18	4,38		
4.Fomentar la innovació pedagògica	4,04	4,49	.000	1<2
5.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar l'acció educativa	4,29	4,57	.014	1<2
6.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar la intervenció docent	4,25	4,48		
7.Millorar els resultats acadèmics de l'alumnat	4,06	4,42	.006	1<2
8.Integrar la formació del professorat en l'organització del centre	4,31	4,58	.011	1<2
OBJECTIUS	4,23	4,51		

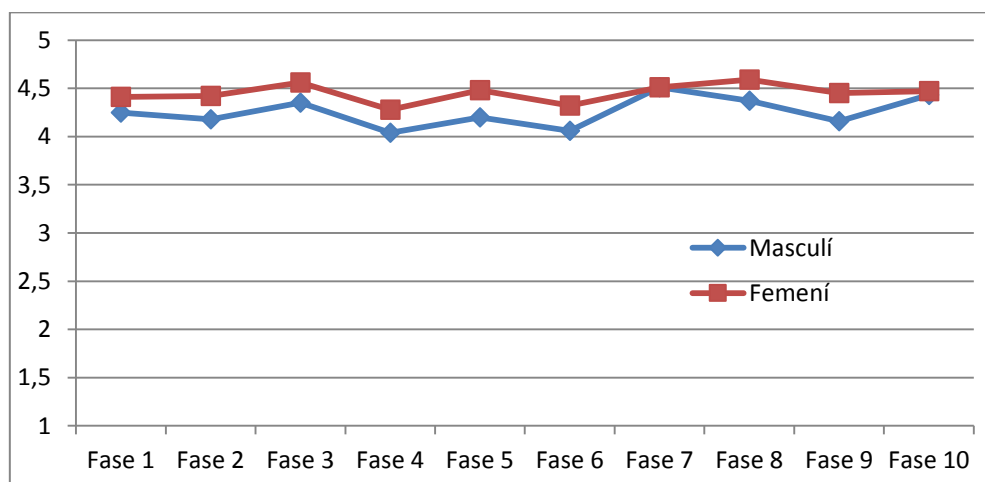


Gràfic 32. Objectius assessorament en funció del gènere

Les participants de gènere femení valoren per sobre del gènere masculí tot els objectius d'assessorament, excepte en dos casos: en primer lloc, pel que fa a *l'actualització de coneixements científics i didàctics dels docents participants* i en segon lloc, en la *incorporació de noves metodologies a la pràctica diària per millorar la intervenció docent*, que els dos gèneres ho valoren amb la mateixa importància.

Taula 16. Valoració de les fases d'un assessorament en funció del gènere

Fases d'un assessorament	Mascul (1)	Femení (2)	Sign	Difer
1. Diagnòstic de necessitats del centre educatiu en general	4,25	4,41		
2. Diagnosi de la situació actual del centre quant al contingut que s'ha de treballar	4,18	4,42	.049	1<2
3. Compartir els objectius del procés d'assessorament amb els participants	4,35	4,56		
4. Redactar conjuntament els objectius del procés d'assessorament dels participants	4,04	4,28	.051	1<2
5. Planificar la dinàmica de treball	4,20	4,48	.011	1<2
6. Desenvolupament de les sessions planificades d'assessorament	4,06	4,32	.040	1<2
7. Selecció i aplicació de nous coneixements a l'aula	4,51	4,51		
8. Tractament i resolució de problemes que es van derivant de l'aplicació a l'aula dels nous coneixements	4,37	4,59	.023	1<2
9. Exemplificació a l'aula, dels nous coneixements i/o metodologies de treball per part de l'assessor/a	4,16	4,45	.023	1<2
10. Avaluació de l'assoliment dels objectius proposats en finalitzar el procés d'assessorament al centre	4,43	4,47		
FASES	4,25	4,44		

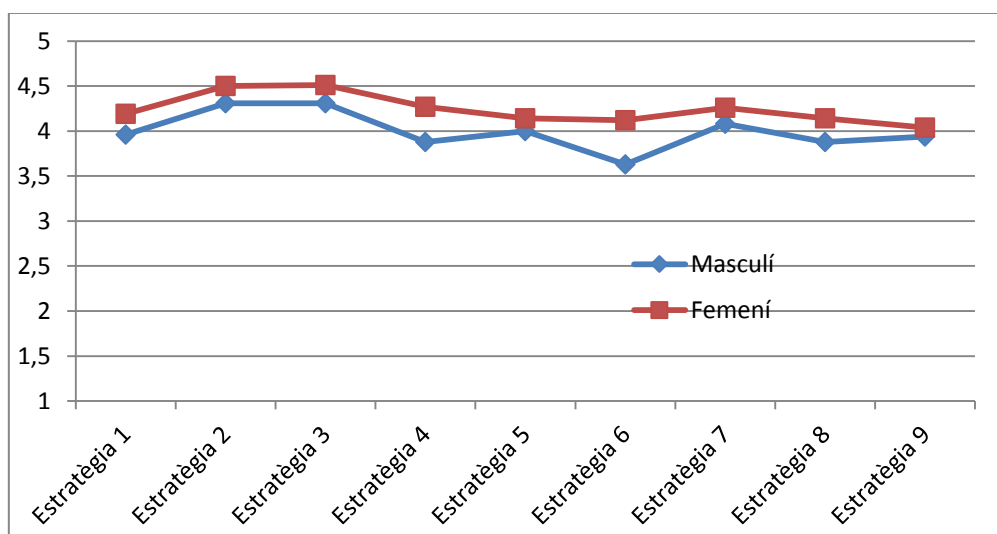


Gràfic 33. Importància de les fases en funció del gènere

Pel que fa a les fases que ha de tenir un assessorament els participants de gènere femení donen més importància a 6 de les 10 fases que es presenten; a les 4 fases restants (Fase 1, 3, 7 i 10), els dos gèneres donen una importància similar.

Taula 17. Valoració de les estratègies d'un assessorament en funció del gènere

Estratègies d'un assessorament	Mascul (1)	Femení (2)	Sign	Difer
1. Debat sobre materials didàctics innovadors, intercanvi d'experiències i idees...	3,96	4,19		
2. Anàlisi de problemes concrets i del context a través de l'estudi de casos reals	4,31	4,50		
3. Resolució de problemes en relació a la pràctica educativa	4,31	4,51		
4. Elaboració de materials didàctics per treballar a l'aula amb els alumnes	3,88	4,27	.003	1<2
5. Recerca i acció (experimentació seguint una metodologia)	4	4,14		
6. Exemplificació de l'assessor dins l'aula	3,63	4,12	.001	1<2
7. Aprenentatge entre iguals, suport mutu	4,08	4,26		
8. Observació, recollida i anàlisi de les dades. Discussió posterior.	3,88	4,14		
9. Visita a centres per observar noves formes d'organització o plantejaments metodològics	3,94	4,04		
ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES	4,00	4,24		

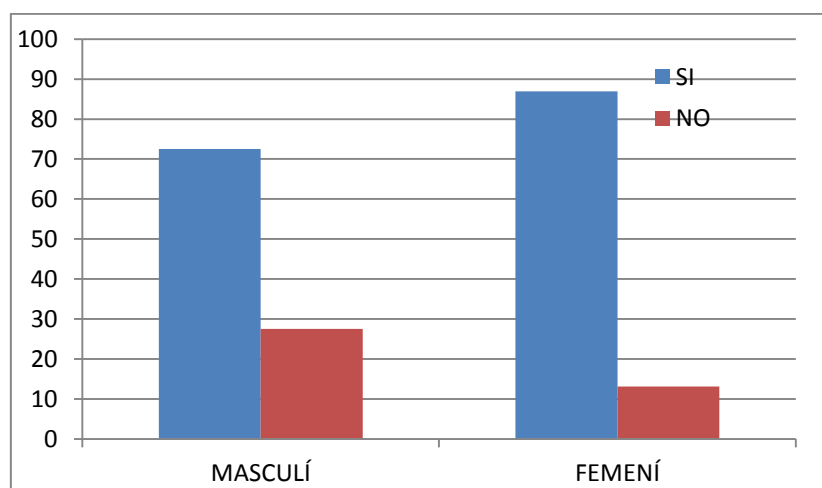


Gràfic 34. Importància de les estratègies en funció del gènere

Observant la diferència entre sexes en les estratègies que es poden utilitzar en el transcurs d'un assessorament en centre evidenciem que les dones atorguen més importància en dues de les estratègies, *elaboració de materials per treballar dins de l'aula i l'exemplificació per part de l'assessor també dins de l'aula*.

Temporalització

Com mostra a la següent gràfica, davant la constatació “S’ha d’iniciar un procés assessor quan un grup de docents ho demani”, s’observa una diferència notable en funció del gènere dels participants de la mostra. Un 86% de les dones afirmen que s’ha d’iniciar un procés assessor quan un grup de docents ho demani, enfront un 14% d’homes que ho afirmen.

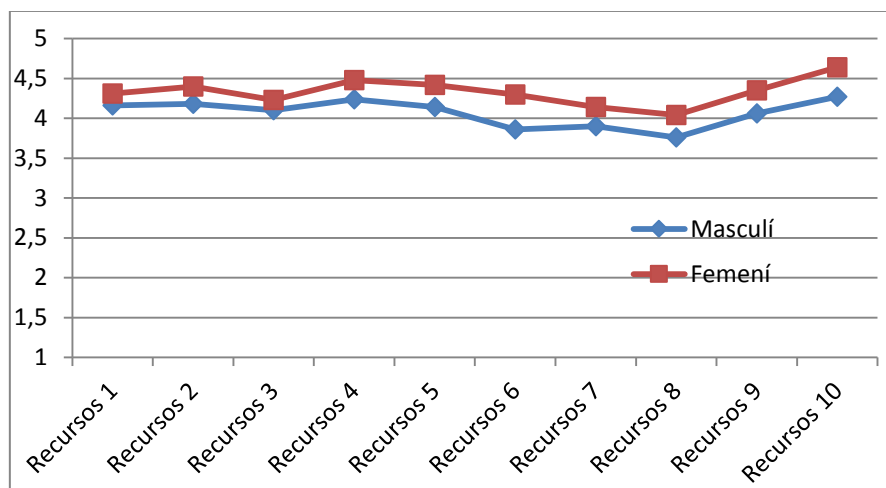


Gràfic 35. Importància de la temporalització en funció del gènere

Pel que fa als **recursos**, les participants de gènere femení els valoren per sobre del gènere masculí en la meitat dels ítems presentats.

Taula 18. Valoració dels recursos d'un assessorament en funció del gènere

Recursos	Masculí (1)	Femení (2)	Signif	Difer
1. Disposar de temps per poder reflexionar sobre el propòsit de la formació	4,16	4,31		
2. Flexibilitzar l'horari laboral per poder fer possible la formació docent	4,18	4,40		
3. Existència d'un equip de coordinació interna	4,10	4,23		
4. Disposar d'assessorament extern	4,24	4,48	.040	1<2
5. Rebre comunicació d'experts en moments precisos del desenvolupament de la formació	4,14	4,42	.020	1<2
6. Disposar de material	3,86	4,30	.000	1<2
7. Tenir un espai adequat per al desenvolupament de les reunions i ubicació del material	3,90	4,14		
8. Comptar amb un pressupost econòmic	3,76	4,04		
9. Rebre acreditació per fer activitats de formació permanent	4,06	4,35	.030	1<2
10. Desenvolupar una cultura de col·laboració	4,27	4,64	.000	1<2
RECURSOS	4,06	4,33		

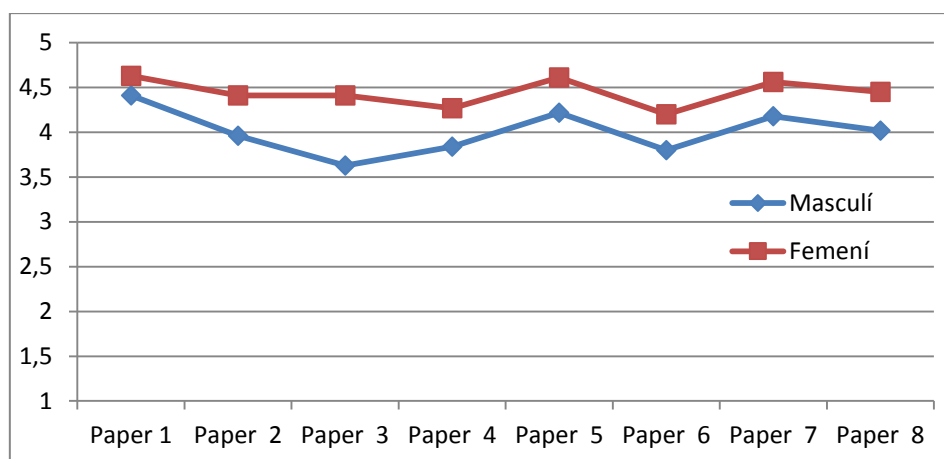


Gràfic 36. Importància dels recursos en funció del gènere

Si observem la diferència entre gèneres tenint en compte el paper de l'assessor, observem que hi ha una diferència significativa en tots els ítems i que el gènere femení els valora amb més puntuació que el gènere masculí. En aquest cas la diferència de percepcions entre gèneres és significativa, especialment en els ítems 3 i 4.

Taula 19. Valoració paper assessor extern en funció del gènere

Paper de l'assessor extern en l'assessorament en centre	Masculí (1)	Femení (2)	Signif	Difer
1. Facilitar informació, experiències, recursos humans, materials, etc. per iniciar la formació.	4,41	4,63	.033	1<2
2. Contribuir a donar coherència a la línia pedagògica del centre.	3,96	4,41	.002	1<2
3. Exercir de motor del desenvolupament de formació, especialment en les primeres etapes.	3,63	4,41	.000	1<2
4. Promoure la formació entre iguals i conduir cap a l'autoformació.	3,84	4,27	.001	1<2
5. Establir un bon clima a les sessions d'assessorament per tal de motivar la participació del professorat.	4,22	4,61	.001	1<2
6. Promoure línies d'actuació que vinculin la formació a la investigació educativa.	3,80	4,20	.004	1<2
7. Empoderar als participants perquè siguin ells qui es responsabilitzin del procés de canvi.	4,18	4,56	.000	1<2
8. Promoure el reconeixement i l'expansió de bones pràctiques.	4,02	4,45	.001	1<2
PAPER ASSESSOR	4,00	4,44	.002	1<2

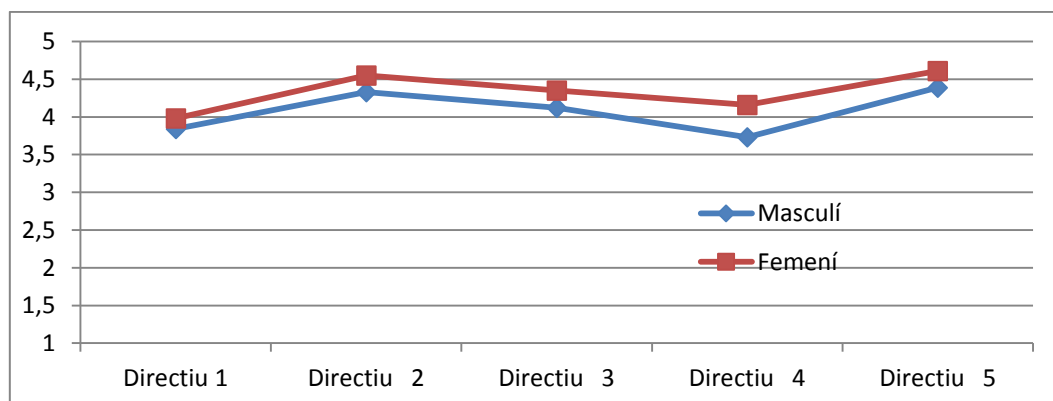


Gràfic 37. Importància del paper de l'assessor en funció del gènere

La diferència continua sent present si observem quin paper ha de tenir l'equip directiu en el procés assessor. Tot i que a 3 dels 5 ítems valorats, no hi ha diferència significativa entre gèneres, dos d'ells continuen sent valorats amb més puntuació per les dones que pels homes. Aquests dos ítems estan relacionats amb la delegació de responsabilitats i la incorporació d'acords presos en el procés assessor.

Taula 20. Valoració de l'equip directiu en funció del gènere

Paper de l'equip directiu en un procés d'assessorament en centre	Masculí (1)	Femení (2)	Signif	Difer
1. Dirigir el projecte de formació i esdevenir-ne el màxim responsable.	3,84	3,98		
2. Impulsar, promocionar i sol·licitar la implicació del professorat en el procés de formació.	4,33	4,55		
3. Coordinar el projecte conjuntament amb l'assessor i un grup impulsor de professors/es del centre.	4,12	4,35		
4. Delegar responsabilitats en un grup impulsor del projecte que decidirà de forma democràtica.	3,73	4,16	.004	1<2
5. Incorporar als documents del centre els acords resultants del procés d'assessorament.	4,39	4,61	.051	1<2
PAPER DIRECCIÓ	4,08	4,32		

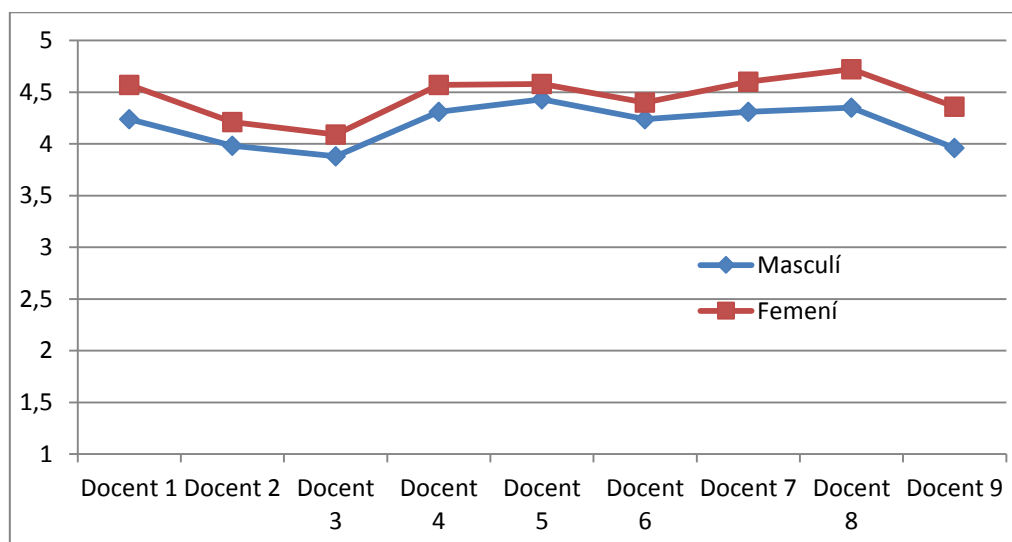


Gràfic 38. Importància del paper de direcció en funció del gènere

Destacar la percepció diferenciada d'ambdós gèneres respecte la importància que el docent participi en l'avaluació del procés assessor a partir d'avaluar els coneixements adquirits amb la pràctica a l'aula. Per a les dones és més rellevant que per als homes que els resultats s'han d'evidenciar dins de l'aula.

Taula 21. Valoració del paper del docent en funció del gènere

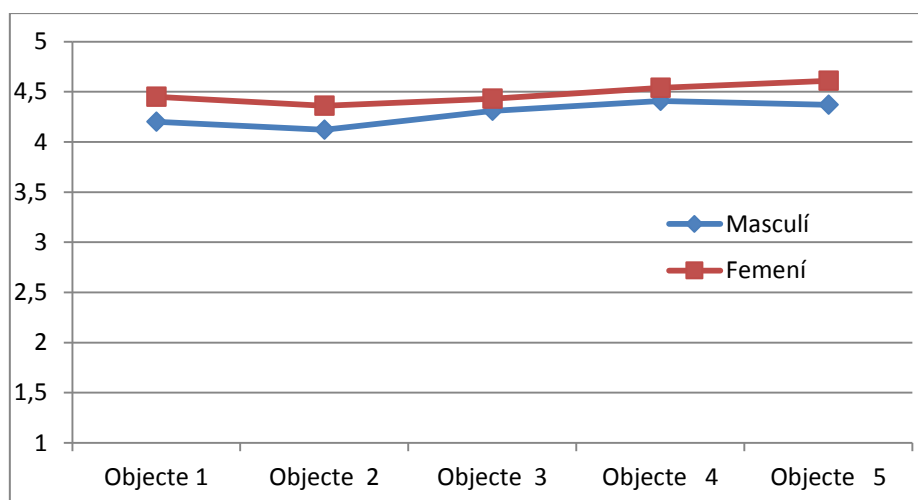
Paper del docent en l'assessorament en centre	Masculí (1)	Femení (2)	Signif	Difer
1. Participar en la realització d'un diagnòstic de les necessitats de formació.	4,24	4,57	.004	1<2
2. Intervenir en el disseny del projecte de formació.	3,98	4,21		
3. Participar en la planificació de la formació.	3,88	4,09		
4. Reflexionar, analitzar i decidir, amb criteri, sobre tot el procés i valorar els efectes en la pràctica.	4,31	4,57	.017	1<2
5. Rebre la formació i aplicar tècnicament els coneixements adquirits.	4,43	4,58		
6. Participar en la presa de decisions relacionades amb els continguts de la formació.	4,24	4,40		
7. Comprometre's a compartir els acords de la formació amb el professorat novell.	4,31	4,60	.014	1<2
8. Avaluar els coneixements adquirits amb la pràctica a l'aula.	4,35	4,72	.000	1<2
9. Incorporar als documents del centre els aprenentatges i acords de l'assessorament.	3,96	4,36	.009	1<2
PAPER DOCENT	4,18	4,45		



Gràfic 39. Importància del paper del docent en funció del gènere

Taula 22. Valoració de l'objecte d'avaluació en funció del gènere

Objecte de l'avaluació	Masculí (1)	Femení (2)	Signif	Difer
1. La situació del centre per definir les necessitats formatives del professorat.	4,20	4,45	.026	1<2
2. Actitud del grup de participants davant l'inici de la realització del procés d'assessorament.	4,12	4,36	.045	1<2
3. Disseny del procés assessor.	4,31	4,43		
4. Desenvolupament del procés assessor.	4,41	4,54		
5. Resultats en canvis i millora.	4,37	4,61	.018	1<2
OBJECTE D'AVALUACIÓ	4,28	4,47		

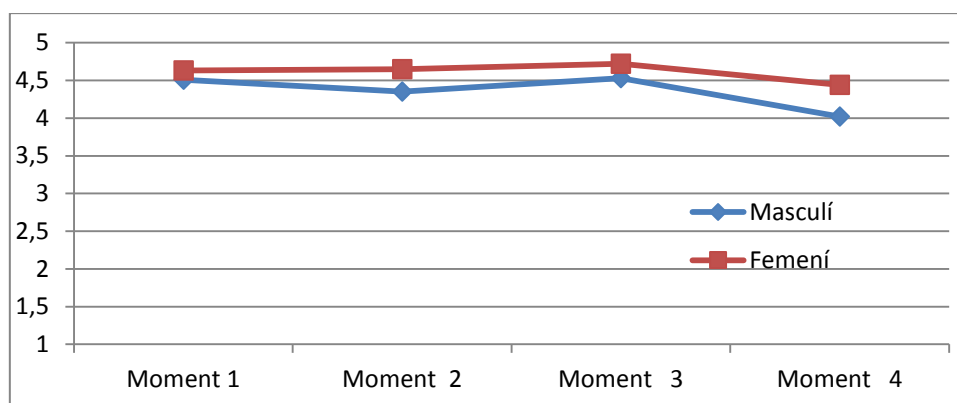


Gràfic 40. Importància de l'objecte de l'avaluació en funció del gènere

Pel que fa al moment de l'avaluació les dones valoren més alt 3 dels diferents moments de l'avaluació: la contínua, la final i la diferida. Pel que fa a l'avaluació inicial els dos gèneres la valoren pràcticament igual. La fase de l'avaluació que presenta més diferència és l'avaluació diferida: els homes la valoren poc important dins del conjunt.

Taula 23. Valoració del moment de l'avaluació en funció del gènere

Moment de l'avaluació	Masculí (1)	Femení (2)	Signif	Difer
1. Inicial	4,51	4,63		
2. Contínua	4,35	4,65	.005	1<2
3. Final	4,53	4,72	.051	1<2
4. Diferida	4,02	4,44	.001	1<2
MOMENT D'AVALUACIÓ	4,30	4,56		

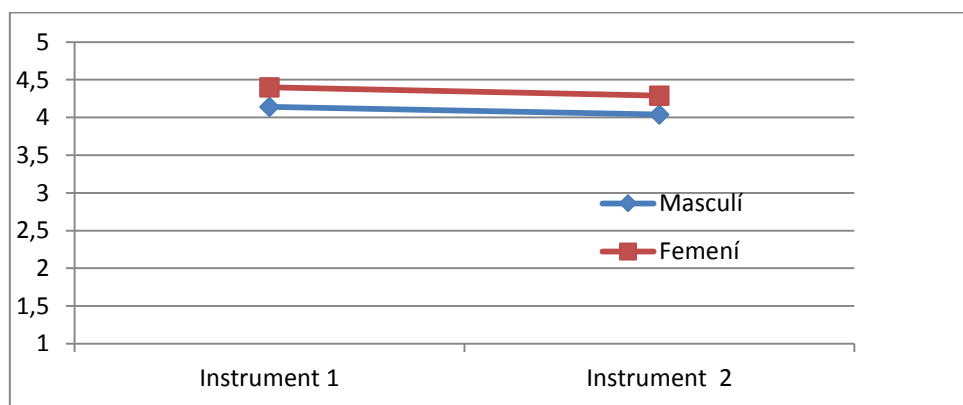


Gràfic 41. Importància del moment de l'avaluació en funció del gènere

Com veurem a continuació, s'evidencia una diferència positiva a favor del sexe femení pel que fa a la utilització d'instruments formals d'avaluació. Pel que fa a la utilització d'instruments informals no hi ha diferència significativa.

Taula 24. Valoració dels instruments d'avaluació en funció del gènere

Instruments d'avaluació	Masculí (1)	Femení (2)	Signif	Difer
1. Formals	4,14	4,40	.040	1<2
2. Informals	4,04	4,29		
INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ	4,08	4,34		

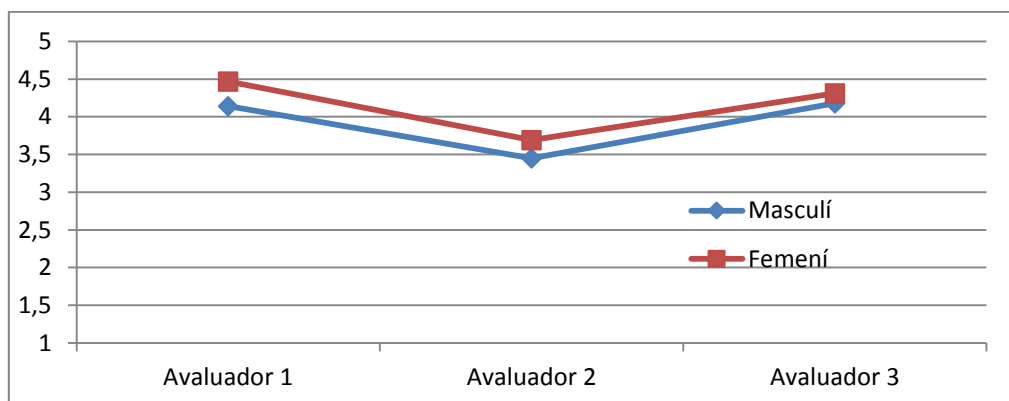


Gràfic 42. Importància de l'instrument d'avaluació en funció del gènere

El subjecte de l'avaluació també comporta diferenciació entre sexes. Les dones consideren, en major grau, que l'avaluació ha de ser realitzada pels propis participants. En contrast, ambdós gèneres coincideixen valorant amb poca importància el fet que sigui personal extern al centre qui realitzi l'avaluació de l'assessorament.

Taula 25. Valoració dels avaluadors en funció del gènere

Avaluadors	Masculí (1)	Femení (2)	Signif	Difer
1. Participants	4,14	4,47	.010	1<2
2. Personal extern	3,45	3,69		
3. Equip mixt	4,18	4,31		
AVALUADORS	3,92	4,15		



Gràfic 43. Importància de l'avaluador en funció del gènere

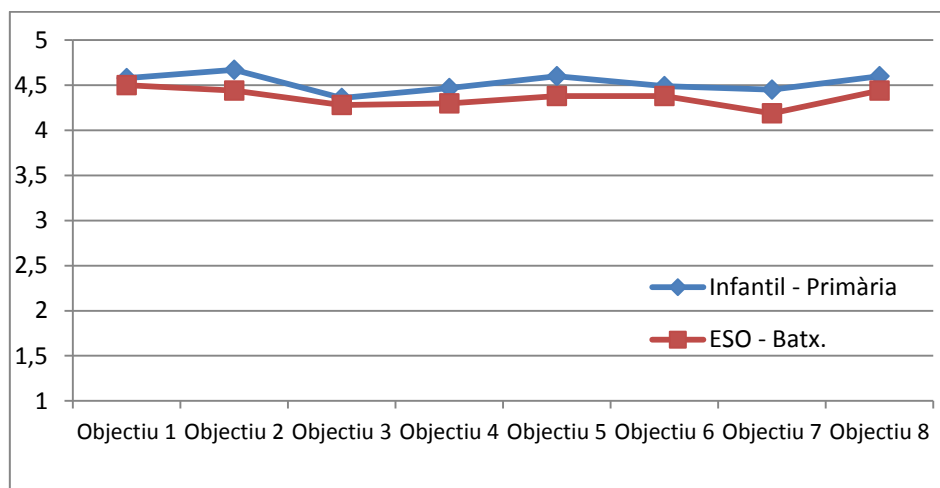
5.2.3.3 Anàlisi de l'assessorament en funció dels grups on s'imparteix la docència

Si tenim en compte les diferències significatives en funció dels grups on s'imparteix la docència, veiem que els docents d'Infantil i de Primària valoren més positivament fomentar el treball en equip, incorporar més metodologies a la pràctica diària o també millorar els resultats acadèmics dels alumnes que els docents d'ESO i de Batxillerat. Comparteixen la mateixa percepció en la resta d'afirmacions.

Taula 26. Valoració objectius en funció grups docència

Objectius d'un assessorament	INF(1) PRI (2)	ESO- Batx (2)	Signif	Difer
1.Revisar i valorar la realitat del centre	4,58	4,50		
2.Fomentar el treball en equip: crear una cultura que impulsi el treball col·laboratiu	4,67	4,44	.005	1>2
3.Actualitzar coneixements científics i didàctics dels docents participants	4,36	4,28		
4.Fomentar la innovació pedagògica	4,47	4,30		
5.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar l'acció educativa	4,60	4,38	.014	1>2
6.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar la intervenció docent	4,49	4,38		
7.Millorar els resultats acadèmics de l'alumnat	4,45	4,19	.018	1>2

8.Integrar la formació del professorat en l'organització del centre	4,60	4,44		
OBJECTIUS	4,52	4,36		



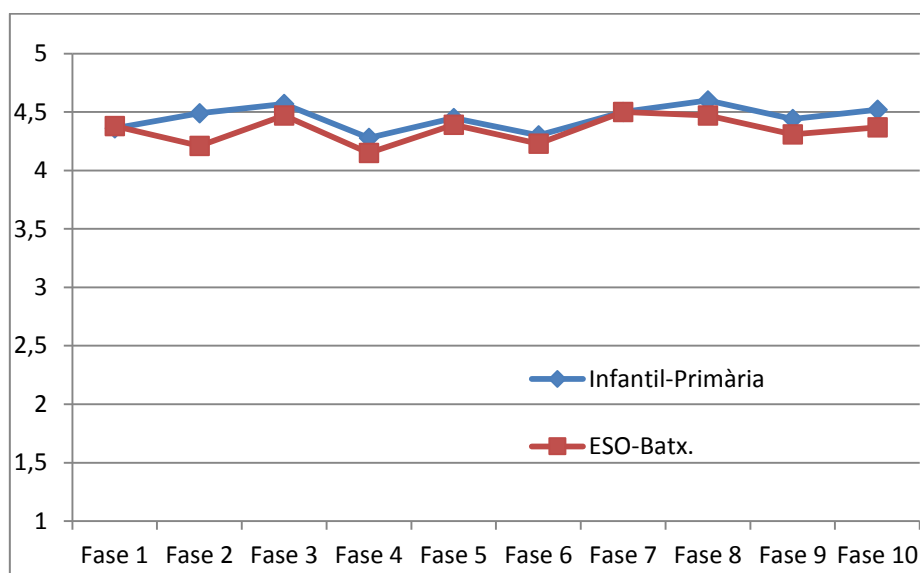
Gràfic 44. Importància objectius en funció grup docència

Pel que fa a la importància de les fases d'un procés assessor la diferència entre grups on s'imparteix docència no és significativa en cap cas, excepte en la fase de diagnosi de la situació actual del centre referent al contingut que s'ha de treballar. En aquesta fase, els docents d'Infantil i Primària li donen més importància que els d'ESO-Batx.

Taula 27. Valoració fases en funció grups docència

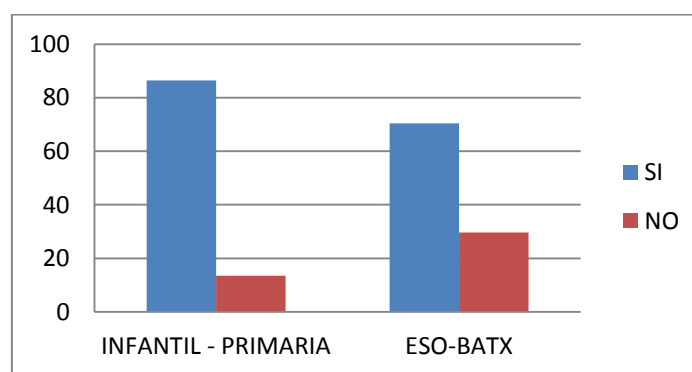
Fases d'un assessorament	INF/ PRI (1)	ESO/ Batx (2)	Signif	Difer
1. Diagnòstic de necessitats del centre educatiu en general	4,36	4,38		
2. Diagnosi de la situació actual del centre quant al contingut que s'ha de treballar	4,49	4,21	.007	1>2
3. Compartir els objectius del procés d'assessorament amb els participants	4,57	4,47		
4. Redactar conjuntament els objectius del procés d'assessorament dels participants	4,28	4,15		
5. Planificar la dinàmica de treball	4,45	4,39		
6. Desenvolupament de les sessions planificades d'assessorament	4,30	4,23		
7. Selecció i aplicació de nous coneixements a l'aula	4,50	4,50		
8. Tractament i resolució de problemes que es van derivant de l'aplicació a l'aula dels nous coneixements	4,60	4,47		

9. Exemplificació a l'aula, dels nous coneixements i/o metodologies de treball per part de l'assessor/a	4,44	4,31		
10. Avaluació de l'assoliment dels objectius proposats en finalitzar el procés d'assessorament al centre	4,52	4,37		
FASES	4,45	4,34		



Gràfic 45. Importància de les fases en funció del grup de docència

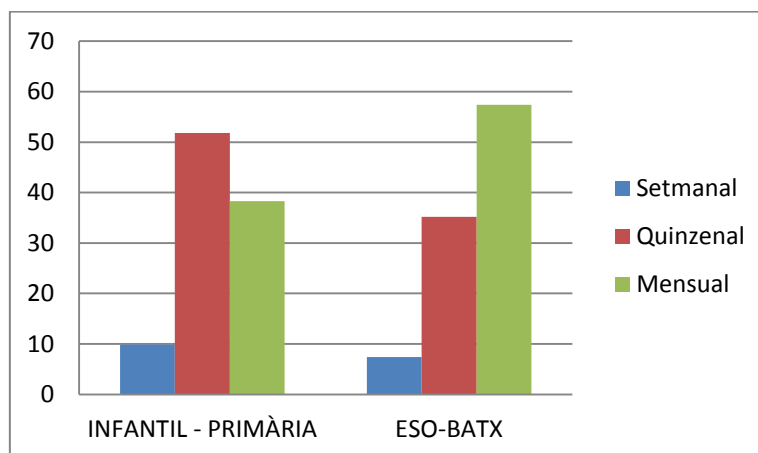
El gràfic següent ens indica que el grup mostra d'educació Infantil i Primària constata amb un percentatge més elevat que el dels professors d'ESO i Batxillerat, la rellevància d'iniciar un procés assessor quan es percep la necessitat d'innovar en algun aspecte.



Gràfic 46. Importància temporalització en funció grup de docència

Ressaltar també la diferència entre els professionals que imparteixen docència a diferents grups. L'opció de periodicitat quinzenal té una diferència significativa, ja que els docents d'EI i EP l'escullen en un 65,8% enfront un 34,2% que contesten que sí dels docents consultats d'ESO i Batxillerat. I pel que fa a la diferència dels dos col·lectius, els d'EI i

EP creuen en un 46,6% que ha de ser mensual i un 53,4% d'ESO i Batxillerat també ho afirmen. L'opció menys escollida pels dos grups de docència és la periodicitat setmanal.



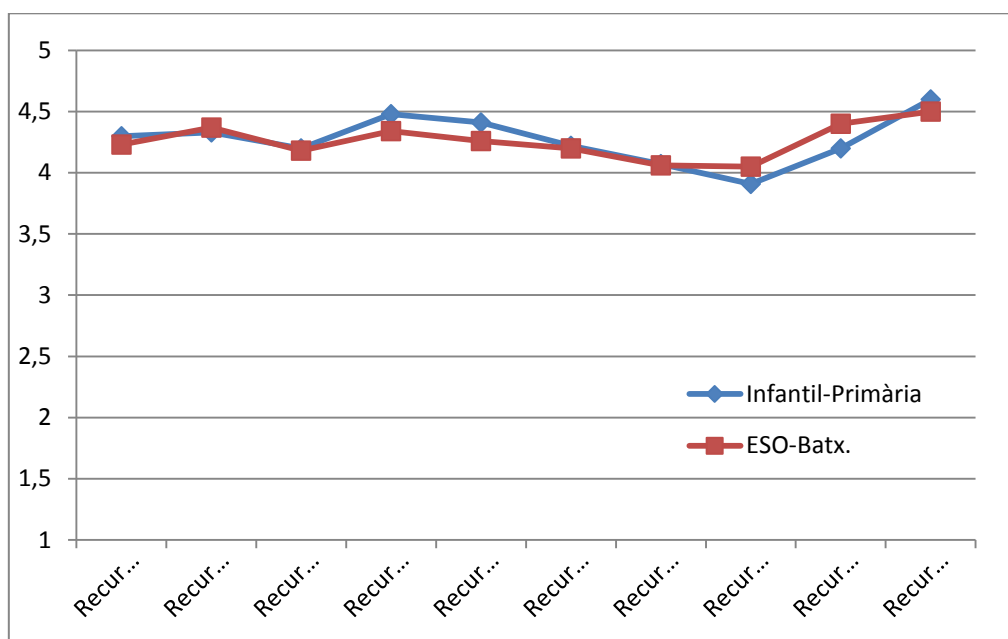
Gràfic 47. Importància de la periodicitat en funció del grup de docència

Si observem les diferències entre els docents consultats de diferents etapes educatives veiem que no hi ha diferències significatives entre ells, excepte en un cas. Es tracta de la importància de tenir un espai adequat per al desenvolupament de les reunions i la ubicació del material generat, on els docents d'EI i EP ho valoren més significativament que els docents de l'etapa d'ESO i Batxillerat.

Taula 28. Valoració recursos en funció grups docència

Recursos	INF/ PRI (1)	ESO/ Batx (2)	Signif	Difer
1. Disposar de temps per poder reflexionar sobre el propòsit de la formació	4,30	4,23		
2. Flexibilitzar l'horari laboral per poder fer possible la formació docent	4,33	4,37		
3. Existència d'un equip de coordinació interna	4,20	4,18		
4. Disposar d'assessorament extern	4,48	4,34		
5. Rebre comunicació d'experts en moments precisos del desenvolupament de la formació	4,41	4,26		
6. Disposar de material	4,22	4,20		
7. Tenir un espai adequat per al desenvolupament de les reunions i ubicació del material	4,07	4,06	.006	1>2
8. Comptar amb un pressupost econòmic	3,91	4,05		
9. Rebre acreditació per fer activitats de formació permanent	4,20	4,40		
10. Desenvolupar una cultura de col·laboració	4,60	4,50		

RECRUSOS	4,27	4,25		
----------	------	------	--	--

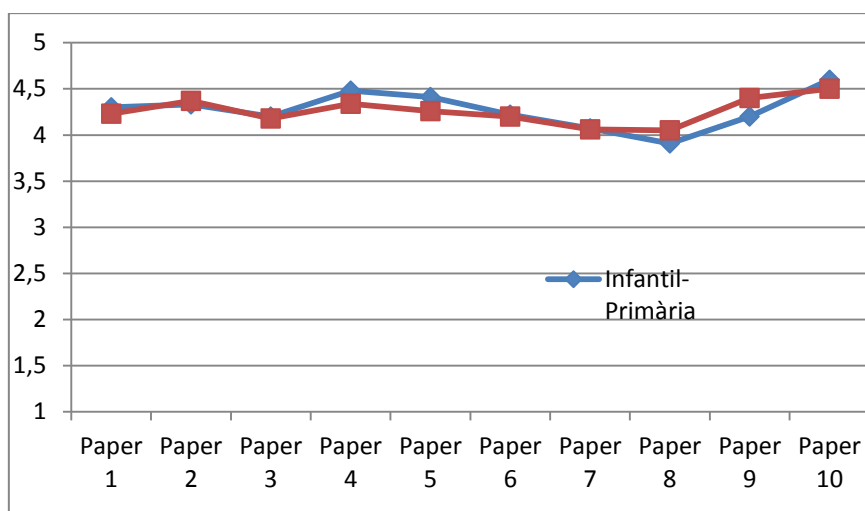


Gràfic 48 . Importància recursos en funció del grup de docència

En aquest cas també observem només diferència significativa en funció del grup de docència en un dels papers que pot tenir l'assessor. Els docents d'educació infantil i primària valoren amb més puntuació que els docents d'educació secundària i batxillerat la importància de contribuir a donar coherència a la línia pedagògica del centre.

Taula 29. Valoració paper assessor en funció grups docència

Paper de l'assessor extern en l'assessorament a centres	INF/ PRI (1)	ESO/ Batx (2)	Signif	Difer
1. Facilitar informació, experiències, recursos humans, materials, etc. per iniciar la formació.	4,65	4,49		
2. Contribuir a donar coherència a la línia pedagògica del centre.	4,40	4,17	.048	1>2
3. Exercir de motor del desenvolupament de formació, especialment en les primeres etapes.	4,34	4,12		
4. Promoure la formació entre iguals i conduir cap a l'auto formació.	4,18	4,18		
5. Establir un bon clima a les sessions d'assessorament per tal de motivar la participació del professorat.	4,57	4,45		
6. Promoure línies d'actuació que vinculin la formació a la investigació educativa.	4,09	4,15		
7. Empoderar als participants perquè siguin ells qui es responsabilitzin del procés de canvi.	4,50	4,44		
8. Promoure el reconeixement i l'expansió de bones pràctiques.	4,40	4,30		
PAPER ASSESSOR	4,39	4,28		

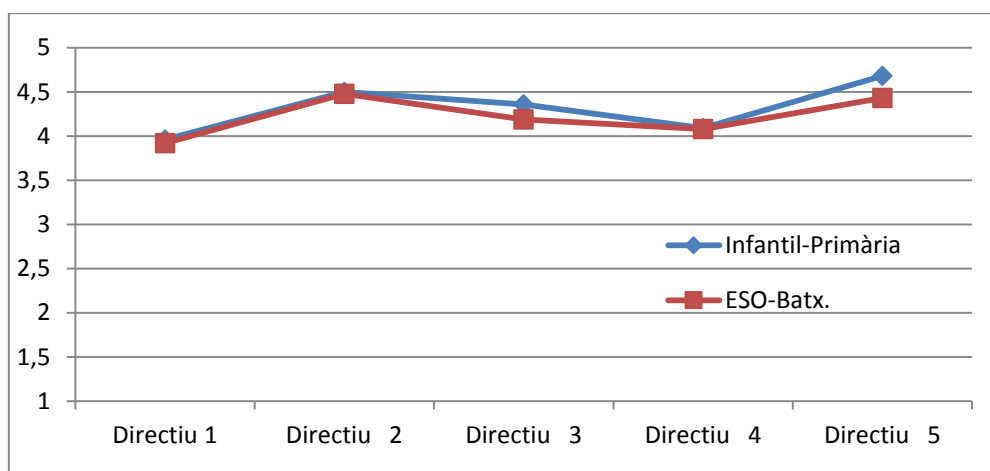


Gràfic 49 . Importància paper assessor en funció del grup de docència

De la mateixa manera, com ja havíem observat en altres apartats, només en un dels papers de l'equip directiu es mostra diferència entre els grups on s'imparteix docència. Els docents d'EI i EP consideren més fonamental de com ho fan els seus col·legues d'educació Secundària i Batxillerat, el fet que l'equip directiu sigui el responsable d'incorporar als documents del centre els acords resultants del procés d'assessorament. Els primers donen una puntuació de 4,68 de 5 possible a aquest paper atribuït a l'equip directiu.

Taula 30. Valoració paper equip directiu en funció grups docència

Paper equip directiu	INF/ PRI (1)	ESO/ Batx (2)	Signif	Difer
1. Dirigir el projecte de formació i esdevenir-ne el màxim responsable.	3,96	3,92		
2. Impulsar, promocionar i sol·licitar la implicació del professorat en el procés de formació.	4,50	4,48		
3. Coordinar el projecte conjuntament amb l'assessor i un grup impulsor de professors/es del centre.	4,36	4,19		
4. Delegar responsabilitats en un grup impulsor del projecte que decidirà de forma democràtica.	4,09	4,08		
5. Incorporar als documents del centre els acords resultants del procés d'assessorament.	4,68	4,43	.006	1>2
PAPER DIRECCIÓ	4,31	4,21		

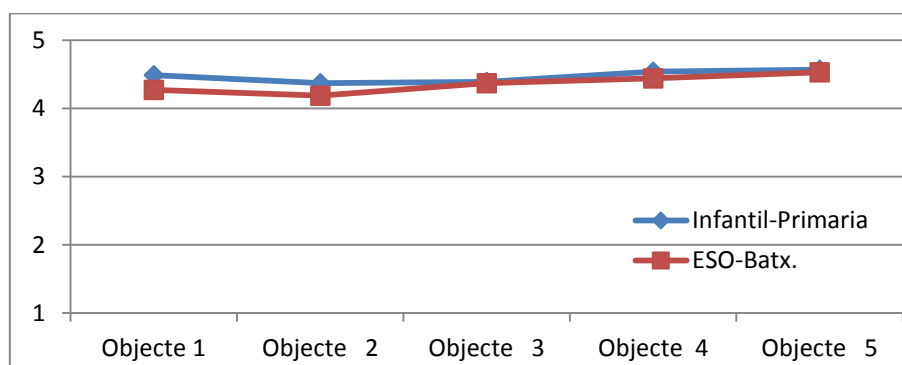


Gràfic 50 . Importància paper directiu en funció grup docència

Respecte a l'objecte d'avaluació, només en un dels ítems hi ha diferència significativa i és en avaluar la situació del centre per definir les necessitats formatives del professorat. Els docents de l'etapa d'alumnes més petits punten aquest element amb més puntuació que els docents d'ESO i Batxillerat.

Taula 31. Valoració objecte avaluació en funció grups docència

Objecte d'avaluació	INF/ PRI (1)	ESO/ Batx (2)	Signif	Difer
1. La situació del centre per definir les necessitats formatives del professorat.	4,49	4,27	.021	1>2
2. Actitud del grup de participants davant l'inici de la realització del procés d'assessorament.	4,37	4,19		
3. Disseny.	4,39	4,37		
4. Desenvolupament.	4,54	4,44		
5. Resultats.	4,57	4,53		
OBJECTE AVALUACIÓ	4,47	4,36		



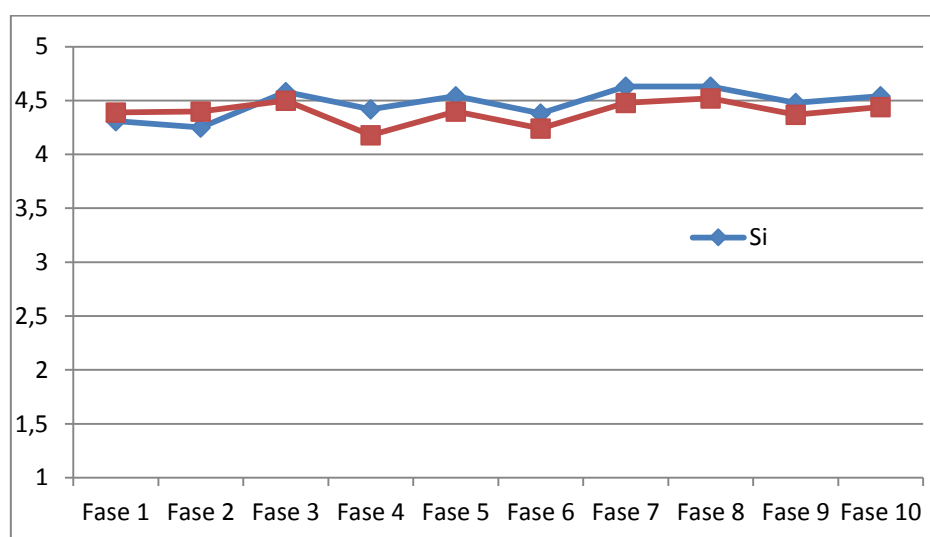
Gràfic 51 . Importància objecte avaluació en funció grup docència

5.2.3.4 Anàlisi de l'assessorament en funció de possessió d'un postgrau

El grup mostra consultat que posseeix un postgrau dona més importància a redactar conjuntament els objectius del procés d'assessorament que la mostra consultada que no posseeix un postgrau. En la resta d'afirmacions no es mostren diferències significatives entre ells.

Taula 32. Valoració fases en funció de la possessió d'un postgrau

Fases d'un assessorament	SI (1)	NO (2)	Signif	Difer
1. Diagnòstic de necessitats del centre educatiu en general	4,31	4,39		
2. Diagnosi de la situació actual del centre quant al contingut que s'ha de treballar	4,25	4,40		
3. Compartir els objectius del procés d'assessorament amb els participants	4,58	4,50		
4. Redactar conjuntament els objectius del procés d'assessorament dels participants	4,42	4,18	.024	1>2
5. Planificar la dinàmica de treball	4,54	4,40		
6. Desenvolupament de les sessions planificades d'assessorament	4,38	4,24		
7. Selecció i aplicació de nous coneixements a l'aula	4,63	4,48		
8. Tractament i resolució de problemes que es van derivant de l'aplicació a l'aula dels nous coneixements	4,63	4,52		
9. Exemplificació a l'aula, dels nous coneixements i/o metodologies de treball per part de l'assessor/a	4,48	4,37		
10. Avaluació de l'assoliment dels objectius proposats en finalitzar el procés d'assessorament al centre	4,54	4,44		
FASES	4,47	4,30		



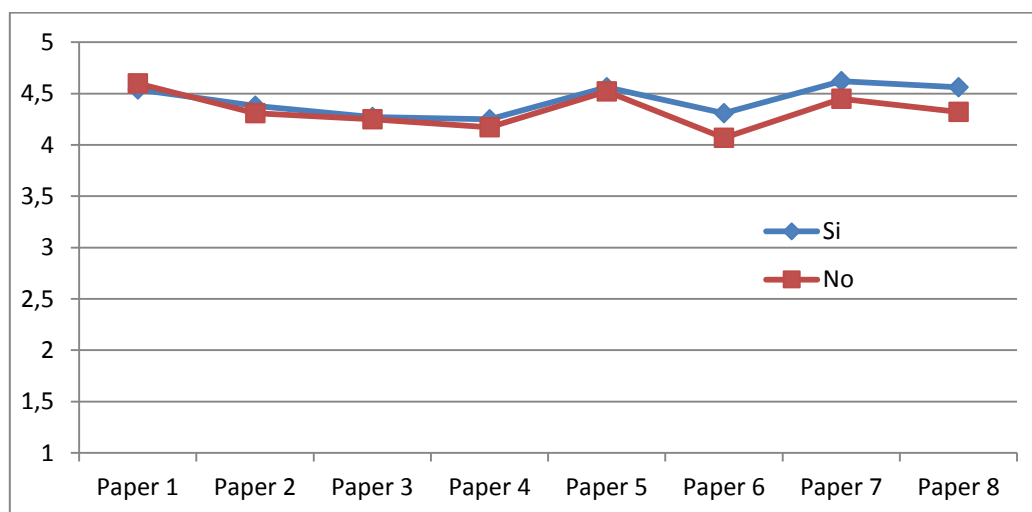
Gràfic 52 . Importància fases en funció de si tenen postgrau

Pel que fa al paper de l'assessor extern no es mostren diferències significatives entre la mostra consultada que posseeixen o no un postgrau, excepte en una de les afirmacions.

Els que sí que posseeixen aquesta titulació puntuen més alt “Promoure el reconeixement i l'expansió de bones pràctiques” que no la resta de participants. Ressaltar també que el paper que valoren amb una puntuació més baixa és la de promoure línies d'actuació que vinculin la formació a la investigació educativa.

Taula 33. Valoració paper assessor en funció de la possessió d'un postgrau

Paper de l'assessor extern en l'assessorament en centre	SI (1)	NO (2)	Signif	Difer
1. Facilitar informació, experiències, recursos humans, materials, etc. per iniciar la formació.	4,54	4,60		
2. Contribuir a donar coherència a la línia pedagògica del centre.	4,38	4,31		
3. Exercir de motor del desenvolupament de formació, especialment en les primeres etapes.	4,27	4,25		
4. Promoure la formació entre iguals i conduir cap a l'auto formació.	4,25	4,17		
5. Establir un bon clima a les sessions d'assessorament per tal de motivar la participació del professorat.	4,56	4,52		
6. Promoure línies d'actuació que vinculin la formació a la investigació educativa.	4,31	4,07		
7. Empoderar als participants perquè siguin ells qui es responsabilitzin del procés de canvi.	4,62	4,45		
8. Promoure el reconeixement i l'expansió de bones pràctiques.	4,56	4,32	.045	1>2
PAPER ASSESSOR	4,43	4,33		



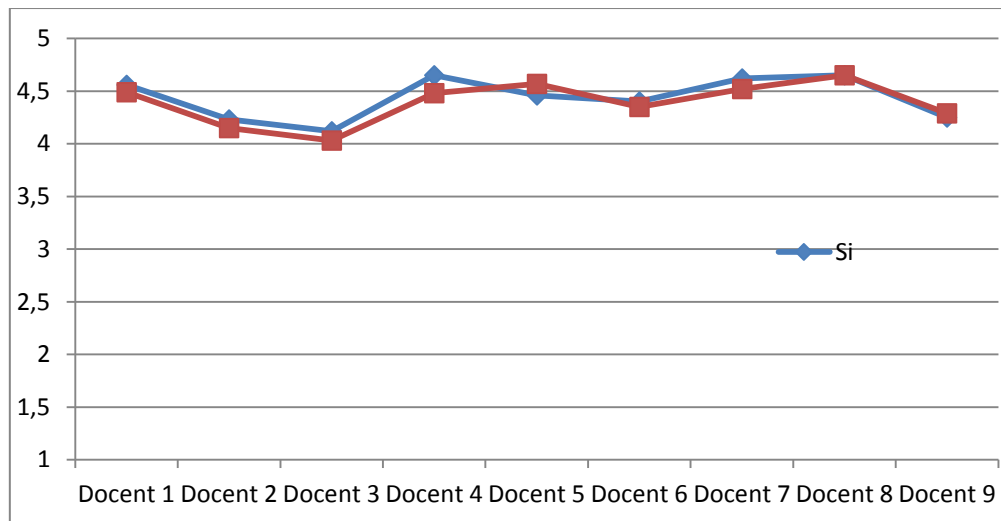
Gràfic 53. Importància paper assessor en funció de si tenen postgrau

Com es pot observar, només en un dels papers atribuïts als docents en un procés d'assessorament en centre es mostren diferències significatives entre la mostra consultada en funció de la possessió o no d'un postgrau. Les persones que posseeixen un postgrau, puntuen més alt el paper de “Reflexionar, analitzar i decidir, amb criteri, sobre tot el

procés i valorar els efectes en la pràctica". Tot i això, tots els participants valoren amb la menor puntuació el fet d'intervenir en el disseny i en la planificació del projecte.

Taula 34. Valoració paper docent en funció de la possessió d'un postgrau

Paper del docent en un procés d'assessorament en centre	SI (1)	NO (2)	Signif	Difer
1. Participar en la realització d'un diagnòstic de les necessitats de formació.	4,56	4,49		
2. Intervenir en el disseny del projecte de formació.	4,23	4,15		
3. Participar en la planificació de la formació.	4,12	4,03		
4. Reflexionar, analitzar i decidir, amb criteri, sobre tot el procés i valorar els efectes en la pràctica.	4,65	4,48	.049	1>2
5. Rebre la formació i aplicar tècnicament els coneixements adquirits.	4,46	4,57		
6. Participar en la presa de decisions relacionades amb els continguts de la formació.	4,40	4,35		
7. Comprometre's a compartir els acords de la formació amb el professorat novell.	4,62	4,52		
8. Avaluar els coneixements adquirits amb la pràctica a l'aula.	4,65	4,65		
9. Incorporar als documents del centre els aprenentatges i acords de l'assessorament.	4,25	4,29		
PAPER DOCENT	4,43	4,39		

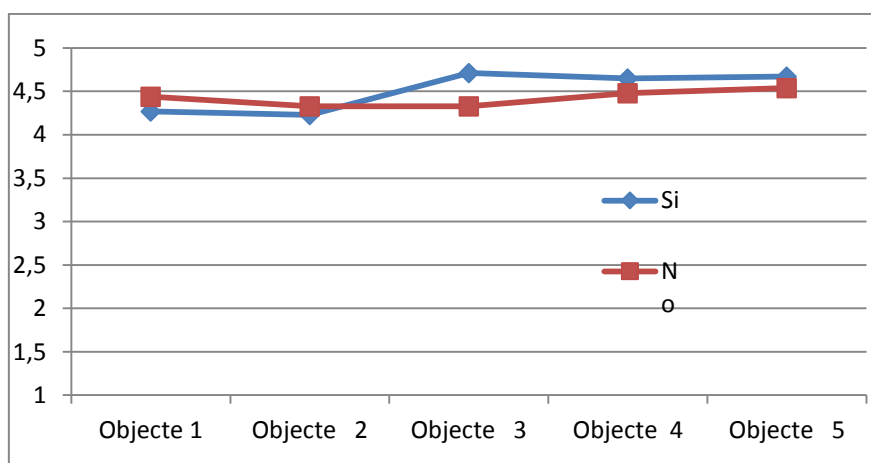


Gràfic 54. Importància paper docent en funció de si tenen postgrau

Continuem observant que els participants de la mostra que posseeixen un postgrau puntuen més alt el fet d'avaluar el disseny del procés assessor que la resta.

Taula 35. Valoració objecte d'avaluació en funció de la possessió d'un postgrau

Objectes d'avaluació	SI (1)	NO (2)	Signif	Difer
1. La situació del centre per definir les necessitats formatives del professorat.	4,27	4,44		
2. Actitud del grup de participants davant l'inici de la realització del procés d'assessorament.	4,23	4,33		
3. Disseny del procés assessor.	4,71	4,33	.001	1>2
4. Desenvolupament del procés assessor.	4,65	4,48		
5. Resultats del procés assessor.	4,67	4,54		
OBJECTES D'AVALUACIÓ	4,56	4,35		

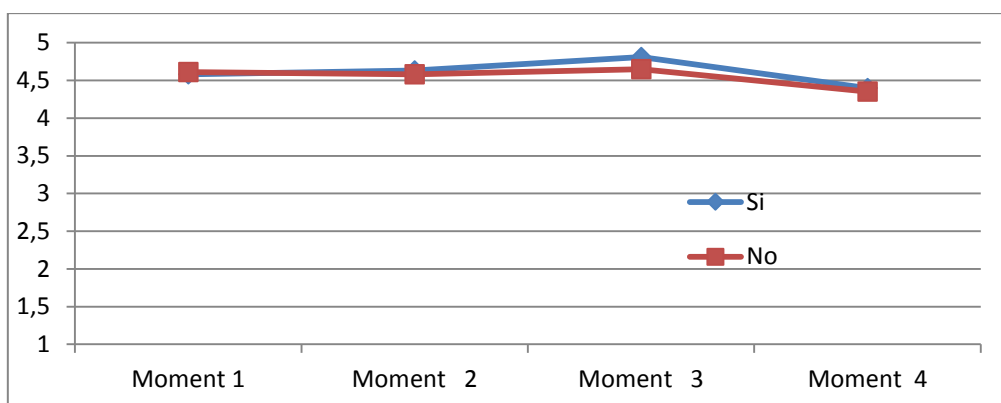


Gràfic 55 . Importància objecte avaluació en funció de si tenen postgrau

Troblem diferència significativa, tot i que amb una puntuació alta per part de tots, respecte el moment de l'avaluació. La mostra consultada amb possessió d'un postgrau, considera més primordial la fase de l'avaluació final, amb una puntuació de 4,81 de 5, enfront a un 4,65 d'importància per part dels participants que no posseeixen aquesta titulació.

Taula 36. Valoració moment d'avaluació en funció de la possessió d'un postgrau

Moment d'avaluació	SI (1)	NO (2)	Signif	Difer
1. Inicial	4,58	4,61		
2. Contínua	4,63	4,58		
3. Final	4,81	4,65	.031	1>2
4. Diferida	4,40	4,35		
MOMENT D'AVALUACIÓ	4,60	4,54		

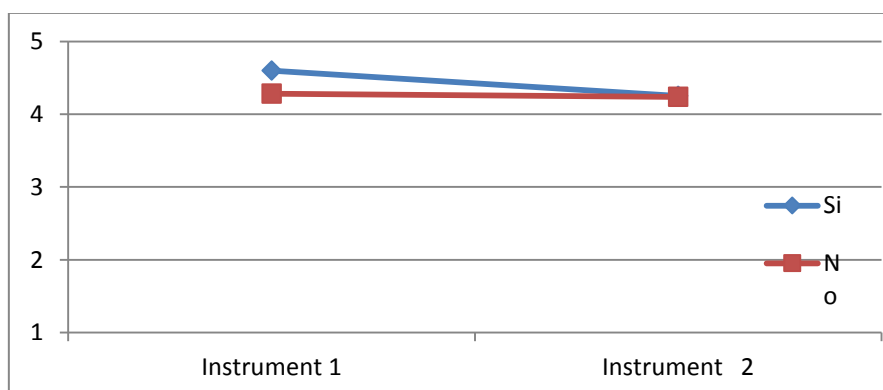


Gràfic 56. Importància moment avaluació en funció de si tenen postgrau

Podem observar que es continuen valorant els instruments d'avaluació formals més significativament que els informals. Així mateix, els participants que disposen d'un postgrau, atorguen a aquest instrument, una puntuació més elevada que els que no tenen aquesta titulació.

Taula 37. Valoració instruments d'avaluació en funció de la possessió d'un postgrau

Instruments d'avaluació	SI (1)	NO (2)	Sign	Difer
1. Formals	4,60	4,28	.012	1>2
2. Informals	4,25	4,24		
INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ	4,42	4,26		

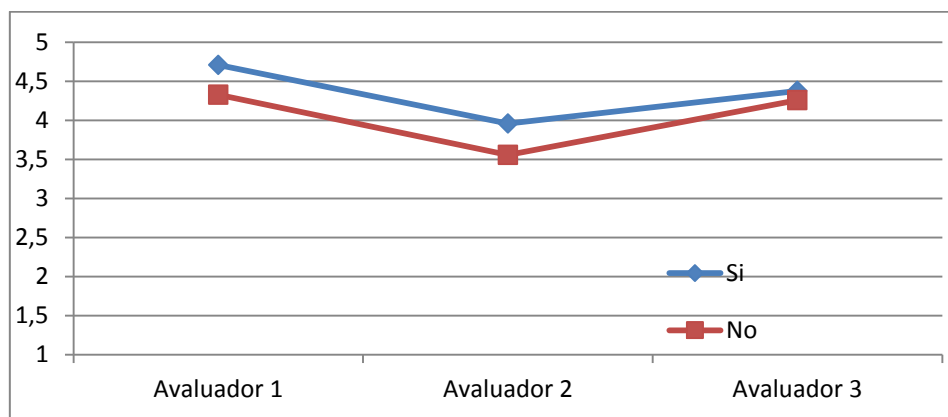


Gràfic 57. Importància instrument avaluació en funció de si tenen postgrau

Pel que fa al criteri de les persones que han d'avaluar el procés, en dos dels tres ítems es mostren diferències significatives entre els docents de la mostra que tenen un postgrau i els que no. Els que sí que posseeixen aquesta titulació, d'una banda, valoren més fortament que siguin els propis participants els qui facin la valoració del procés i d'altra banda, amb una puntuació força més baixa, però tot i així més alta que els docents que no posseeixen un postgrau, que siguin avaluadors externs els qui la facin.

Taula 38. Valoració avaluadors en funció de la possessió d'un postgrau

Avaluadors	SI (1)	NO (2)	Signif	Difer
1. Participants (avaluadors interns)	4,71	4,33	.003	1>2
2. Avaluador extern	3,96	3,56	.023	1>2
3. Equip mixt	4,38	4,26		
AVALUADORS	4,35	4,05		



Gràfic 58. Importància avaluadors en funció de si tenen postgrau

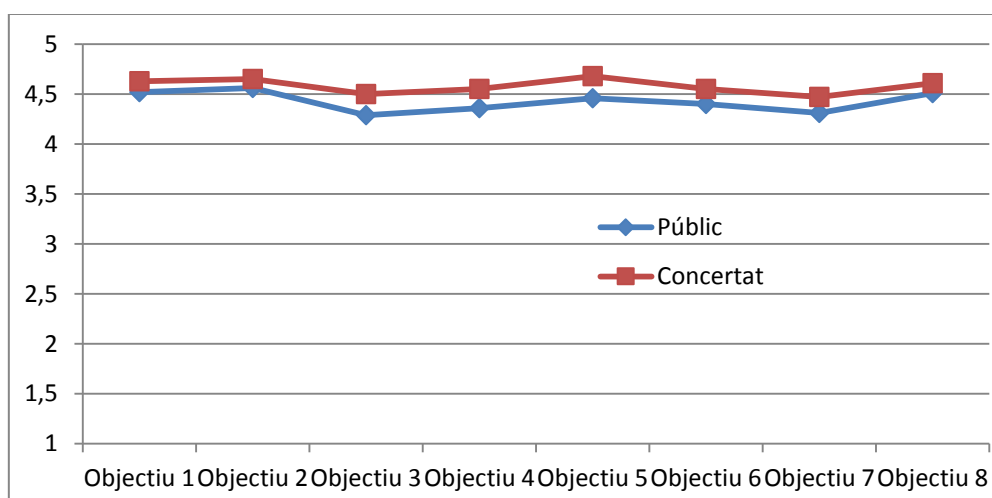
5.2.3.5 Anàlisi de l'assessorament en funció de la titularitat dels centres

Pel que fa als resultats de l'anàlisi dels objectius de l'assessorament segons la titularitat dels centres, observem que els centres concertats donen més importància al fet que els objectius de l'assessorament en centre siguin “*Actualitzar els coneixements científics i didàctics*” i la “*Incorporació de noves metodologies a la pràctica diària per millorar l'acció educativa*” que a la resta d'ítems.

Taula 39. Valoració Objectius en funció de la titularitat del centre

Objectius d'un assessorament	Públic (1)	Concertat (2)	Signif	Difer
1.Revisar i valorar la realitat del centre	4,52	4,63		
2.Fomentar el treball en equip: crear una cultura que impulsi el treball col·laboratiu	4,56	4,65		
3.Actualitzar coneixements científics i didàctics dels docents participants	4,29	4,50	.036	1<2
4.Fomentar la innovació pedagògica	4,36	4,55		
5.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar l'acció educativa	4,46	4,68	.034	1<2
6.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar la intervenció docent	4,40	4,55		
7.Millorar els resultats acadèmics de l'alumnat	4,31	4,47		

8.Integrar la formació del professorat en l'organització del centre	4,51	4,61		
OBJECTIUS	4,42	4,57		



Gràfic 59. Importància objectiu assessorament en funció de la titularitat del centre

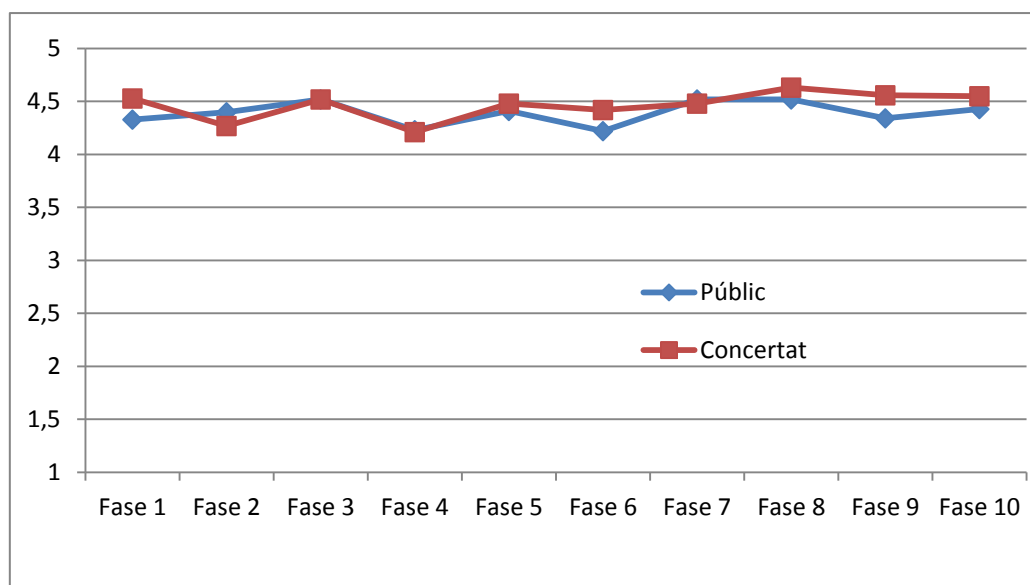
Dins de la caracterització de l'assessorament en centre també vam demanar quines són les fases més importants que hauria de tenir el procés. En aquest cas, trobem que hi ha diferències significatives segons la titularitat del centre en tres dels ítems, que són valorats com a més importants per part dels centres concertats que pels centres de titularitat pública. La fase de diagnòstic de necessitats del centre educatiu en general té una puntuació superior a 4 per part de tots els centres però per part dels centres concertats la puntuació és més elevada que la resta.

Els centres concertats també valoren amb una puntuació més alta el fet que les sessions planificades d'assessorament es portin a terme i també que l'assessor pugui entrar a les aules per exemplificar les noves metodologies o coneixements que es treballen en el procés assessor.

Taula 40. Valoració fases en funció de la titularitat del centre

Fases d'un assessorament	Públic (1)	Concertat (2)	Signif	Difer
1. Diagnòstic de necessitats del centre educatiu en general	4,33	4,53	.049	1<2
2. Diagnosi de la situació actual del centre quant al contingut que s'ha de treballar	4,40	4,27		
3. Compartir els objectius del procés d'assessorament amb els participants	4,52	4,52		
4. Redactar conjuntament els objectius del procés d'assessorament dels participants	4,23	4,21		
5. Planificar la dinàmica de treball	4,41	4,48		
6. Desenvolupament de les sessions planificades d'assessorament	4,22	4,42	.051	1<2
7. Selecció i aplicació de nous coneixements a l'aula	4,52	4,48		

8. Tractament i resolució de problemes que es van derivant de l'aplicació a l'aula dels nous coneixements	4,52	4,63		
9. Exemplificació a l'aula, dels nous coneixements i/o metodologies de treball per part de l'assessor/a	4,34	4,56	.028	1<2
10. Avaluació de l'assoliment dels objectius proposats en finalitzar el procés d'assessorament al centre	4,43	4,55		
FASES	4,39	4,46		



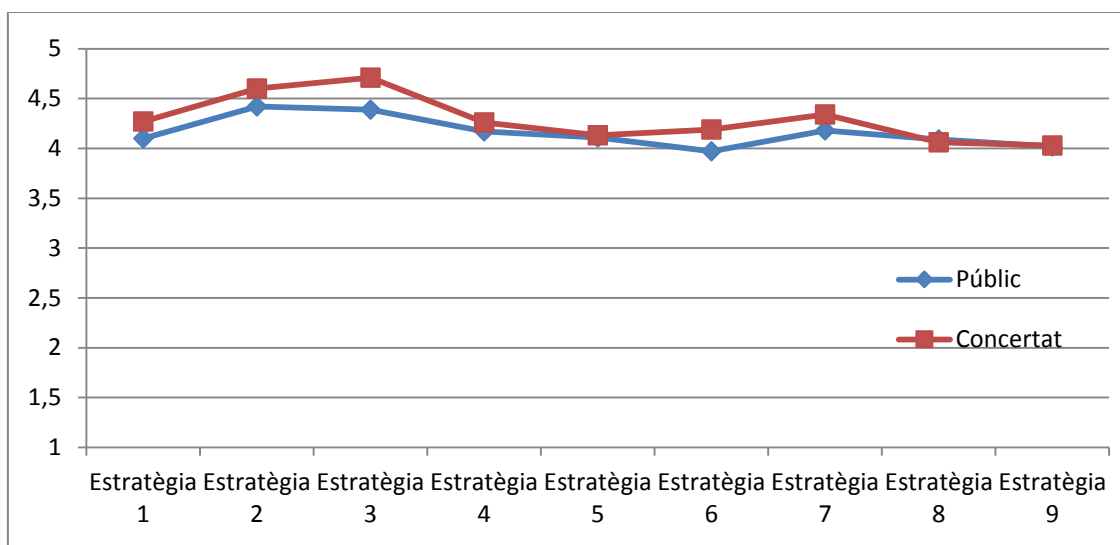
Gràfic 60. Importància fases en funció de la titularitat del centre

Dins de les diferents estratègies que s'apliquen en un assessorament, els centres de titularitat concertada tornen a puntuar amb més valor, un dels ítems: la "Resolució de problemes en relació a la pràctica educativa".

Taula 41. Valoració estratègies en funció de la titularitat del centre

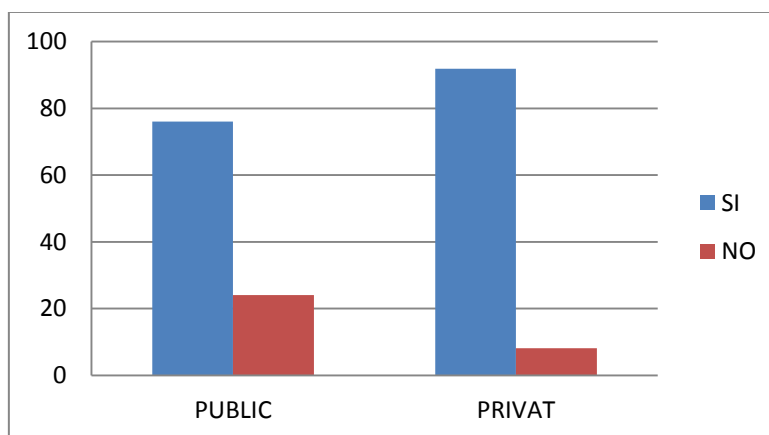
Estratègies d'un assessorament	Públic (1)	Concertat (2)	Signif	Difer
1. Debat sobre materials didàctics innovadors, intercanvi d'experiències i idees...	4,10	4,27		
2. Anàlisi de problemes concrets i del context a través de l'estudi de casos reals	4,42	4,60		
3. Resolució de problemes en relació a la pràctica educativa	4,39	4,71	.001	1<2
4. Elaboració de materials didàctics per treballar a l'aula amb els alumnes	4,17	4,26		
5. Recerca i acció (experimentació seguint una metodologia)	4,11	4,13		
6. Exemplificació de l'assessor dins l'aula	3,97	4,19		
7. Aprenentatge entre iguals, suport mutu	4,18	4,34		
8. Observació, recollida i anàlisi de les dades. Discussió posterior.	4,09	4,06		

9. Visita a centres per observar noves formes d'organització o plantejaments metodològics	4,02	4,03		
ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES	4,16	4,28		



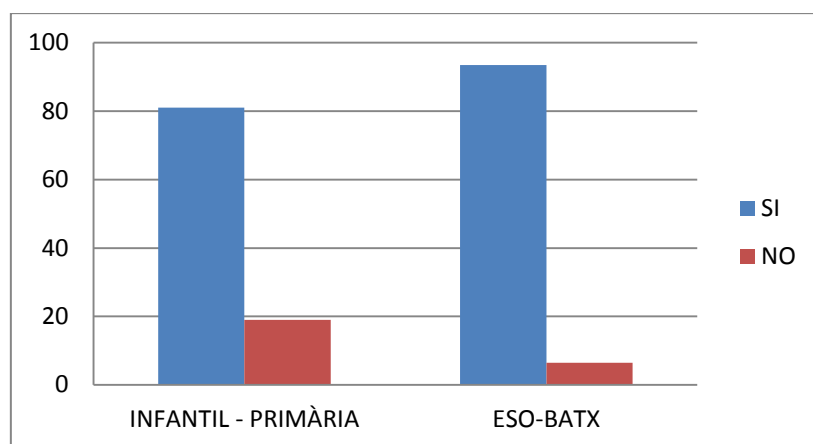
Gràfic 61 . Importància estratègies en funció de la titularitat del centre

La majoria dels participants tant dels centres públics com dels centres concertats consideren que un procés d'assessorament en centre s'ha d'iniciar quan sorgeix un canvi majoritari al centre. En aquest cas, els participants dels centres públics ho consideren més important que els dels centres concertats.



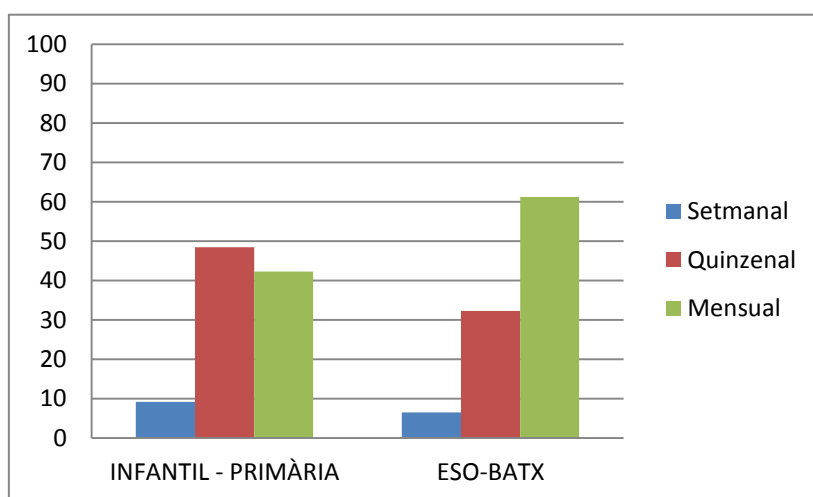
Gràfic 62. Importància de la temporalització en funció de la titularitat del centre

Els docents dels centres públics i concertats atorguen molta importància, inclús més que a l'ítem anterior, que un procés d'assessorament comenci quan un grup de professors ho demani.



Gràfic 63. Importància de la temporalització en funció que un grup de professors ho demani

Pel que fa a la periodicitat de l'assessorament trobem diferències entre la titularitat pública i concertada. Els centres de titularitat pública consideren en major grau que les sessions de formació s'han de realitzar amb una periodicitat quinzenal i pel que fa als participants de les escoles concertades prefereixen, en major grau, que la distància entre les sessions sigui mensual.

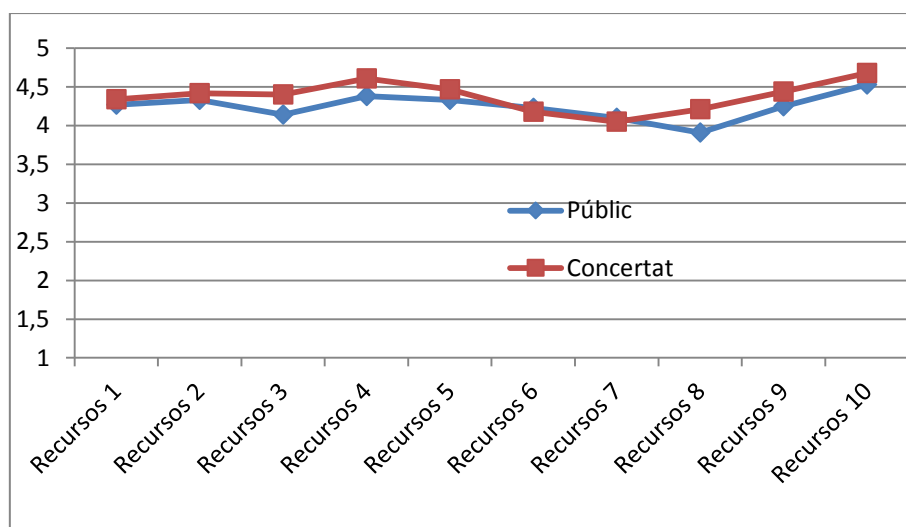


Gràfic 64. Importància de la periodicitat de l'assessorament en funció de la titularitat

Si posem l'atenció als recursos que es poden utilitzar en el procés d'assessorament en centre hi ha diferència significativa en tres dels deu ítems; i tots tres reben una puntuació més elevada per part dels centres concertats que dels públics. Aquests recursos més ben valorats per part dels participants de les escoles concertades són (I) que hi hagi un grup de coordinació interna, (II) disposar d'un assessor extern i (III) comptar amb pressupost econòmic. En la resta d'ítems la diferència no és significativa i la puntuació per part de tots els participants sempre està per sobre de 4 a excepció de la necessitat de comptar amb un pressupost econòmic, que els participants de l'escola pública valoren per sota de 4.

Taula 42. Valoració recursos en funció de la titularitat del centre

Recursos de l'assessorament	Públic (1)	Concertat (2)	Signif	Difer
1. Disposar de temps per poder reflexionar sobre el propòsit de la formació	4,27	4,34		
2. Flexibilitzar l'horari laboral per poder fer possible la formació docent	4,33	4,42		
3. Existència d'un equip de coordinació interna	4,14	4,40	.032	1<2
4. Disposar d'assessorament extern	4,38	4,61	.036	1<2
5. Rebre comunicació d'experts en moments precisos del desenvolupament de la formació	4,33	4,47		
6. Disposar de material	4,23	4,18		
7. Tenir un espai adequat per al desenvolupament de les reunions i ubicació del material	4,10	4,05		
8. Comptar amb un pressupost econòmic	3,91	4,21	.034	1<2
9. Rebre acreditació per fer activitats de formació permanent	4,25	4,44		
10. Desenvolupar una cultura de col·laboració	4,53	4,68		
RECURSOS ASSESSORAMENT	4,24	4,37		

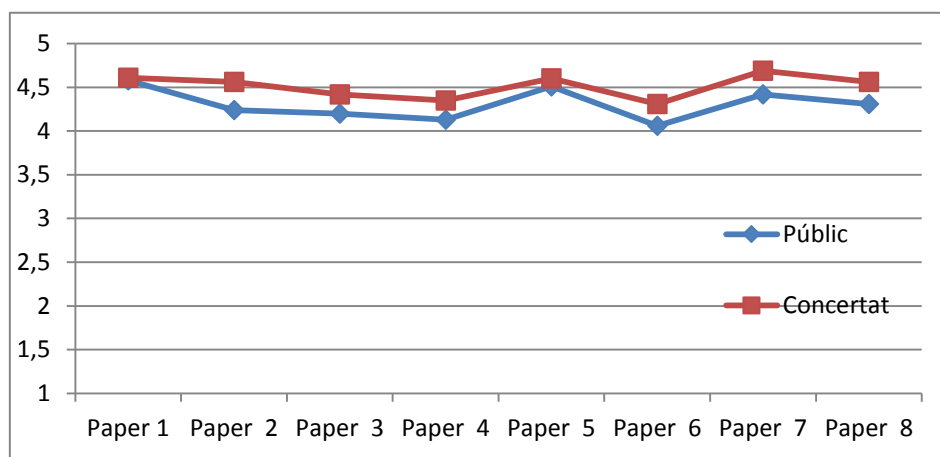


Gràfic 65 . Importància recursos en funció de la titularitat del centre

Pel que fa al paper que ha de tenir l'assessor trobem una diferència significativa en 4 dels 8 ítems consultats, sempre amb una puntuació més alta per part dels participants de les escoles concertades. Es valora amb una puntuació més alta per part d'aquest col·lectiu el paper de l'assessor en contribuir a (I) donar coherència a la línia pedagògica del centre, (II) promoure la formació entre iguals i conduir cap a l'auto formació, (III) empoderar als participants perquè siguin ells qui es responsabilitzin del procés de canvi, en coherència amb el resultat anterior i (IV) promoure el reconeixement i l'expansió de bones pràctiques.

Taula 43. Valoració Paper assessor en funció de la titularitat del centre

Paper de l'assessor extern en l'assessorament en centre	Públic (1)	Concertat (2)	Signif	Difer
1. Facilitar informació, experiències, recursos humans, materials, etc. per iniciar la formació.	4,58	4,61		
2. Contribuir a donar coherència a la línia pedagògica del centre.	4,24	4,56	.018	1<2
3. Exercir de motor del desenvolupament de formació, especialment en les primeres etapes.	4,20	4,42		
4. Promoure la formació entre iguals i conduir cap a l'auto formació.	4,13	4,35	.041	1<2
5. Establir un bon clima a les sessions d'assessorament per tal de motivar la participació del professorat.	4,51	4,60		
6. Promoure línies d'actuació que vinculin la formació a la investigació educativa.	4,06	4,31		
7. Empoderar als participants perquè siguin ells els qui es responsabilitzin del procés de canvi.	4,42	4,69	.007	1<2
8. Promoure el reconeixement i l'expansió de bones pràctiques.	4,31	4,56	.032	1<2
PAPER ASSESSOR	4,30	4,51		

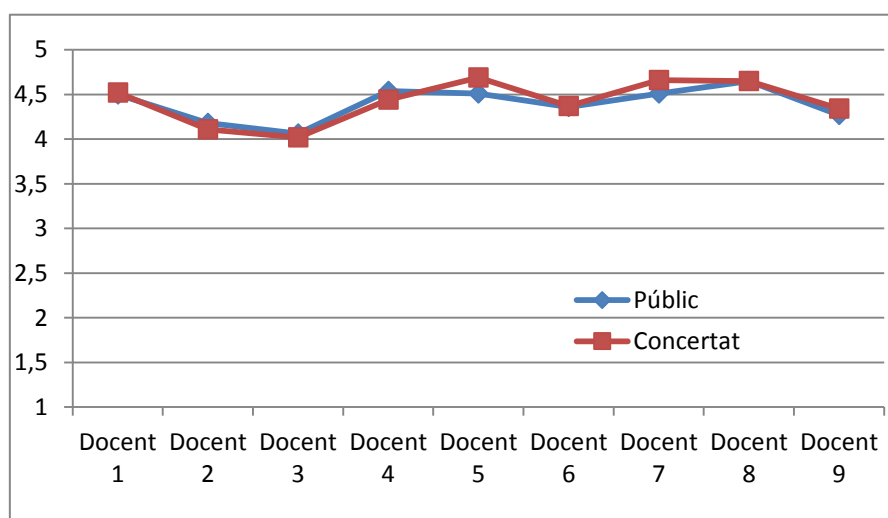


Gràfic 66 . Importància paper assessor en funció de la titularitat del centre

Pel que fa a quin paper ha de tenir el docent, els resultats són poc diferents entre els participants de l'escola concertada o pública. Només en un dels ítems consultats el resultat és significatiu; els participants de l'escola concertada consideren més important rebre formació i aplicar tècnicament els coneixements adquirits. Els docents consultats donen la puntuació més baixa a haver de participar en la planificació i disseny de la formació.

Taula 44. Valoració paper docent en funció de la titularitat del centre

Paper del docent en un procés d'assessorament en centre	Públic (1)	Concertat (2)	Signif	Difer
1. Participar en la realització d'un diagnòstic de les necessitats de formació.	4,50	4,52		
2. Intervenir en el disseny del projecte de formació.	4,18	4,11		
3. Participar en la planificació de la formació.	4,06	4,02		
4. Reflexionar, analitzar i decidir, amb criteri, sobre tot el procés i valorar els efectes en la pràctica.	4,54	4,44		
5. Rebre la formació i aplicar tècnicament els coneixements adquirits.	4,51	4,69	.044	1<2
6. Participar en la presa de decisions relacionades amb els continguts de la formació.	4,36	4,37		
7. Comprometre's a compartir els acords de la formació amb el professorat novell.	4,51	4,66		
8. Avaluar els coneixements adquirits amb la pràctica a l'aula.	4,65	4,65		
9. Incorporar als documents del centre els aprenentatges i acords de l'assessorament.	4,27	4,34		
PAPER DOCENT	4,39	4,42		

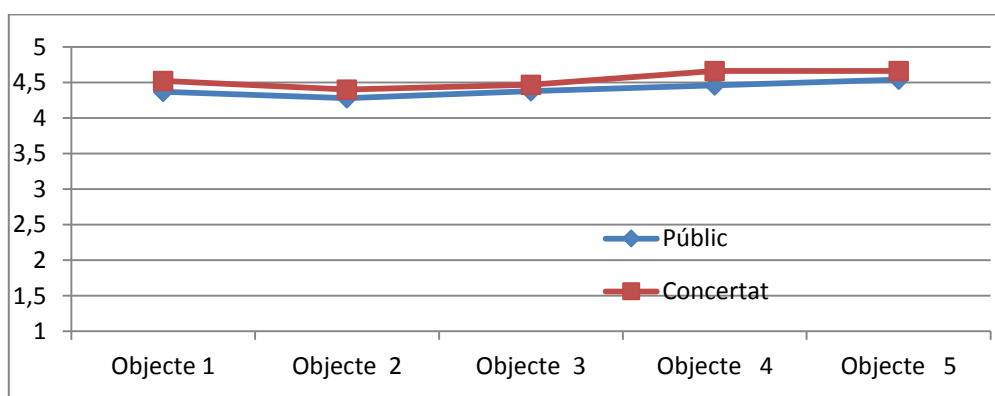


Gràfic 67. Importància paper docent en funció de la titularitat del centre

Si observem les diferències significatives respecte a l'objecte de l'avaluació, els participants dels centres concertats puntuen més alt l'avaluació del desenvolupament del procés. Tot i que l'objecte més valorat per tots els participants són els resultats.

Taula 45. Valoració Objectius en funció de la titularitat del centre

Objecte de l'avaluació	Públic (1)	Concertat (2)	Signif	Difer
1. La situació del centre per definir les necessitats formatives del professorat.	4,37	4,52		
2. Actitud del grup de participants davant l'inici de la realització del procés d'assessorament.	4,28	4,40		
3. Disseny.	4,38	4,47		
4. Desenvolupament.	4,46	4,66	.044	1<2
5. Resultats.	4,54	4,66		
OBJECTE D'AVALUACIÓ	4,40	4,54		

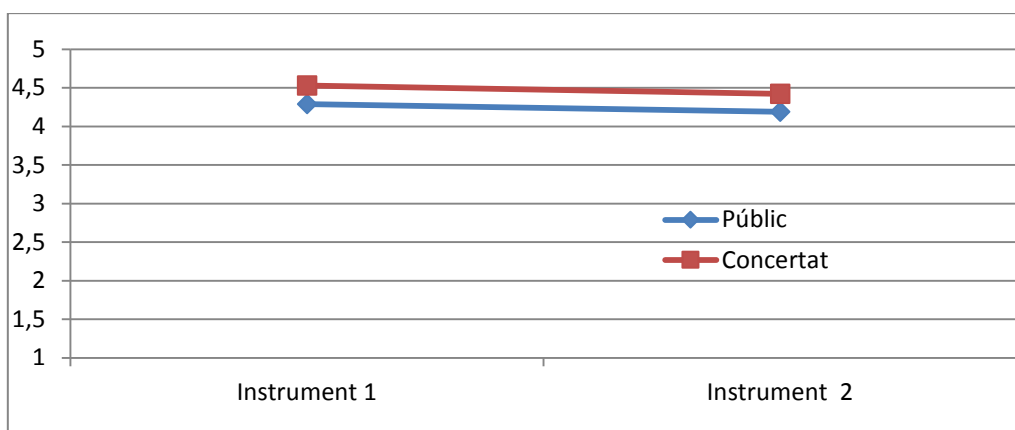


Gràfic 68. Importància objecte avaluació en funció de la titularitat del centre

I pel que fa als instruments que hem d'utilitzar per fer l'avaluació del procés d'assessorament, trobem una diferència significativa amb una puntuació major per part dels centres concertats tant en la utilització dels instruments formals com dels informals.

Taula 46. Valoració instruments d'avaluació en funció de la titularitat del centre

Instruments d'avaluació	Públic (1)	Concertat (2)	Signif	Difer
1. Formals	4,29	4,53	.036	1<2
2. Informals	4,19	4,42	.035	1<2
INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ	4,23	4,47		

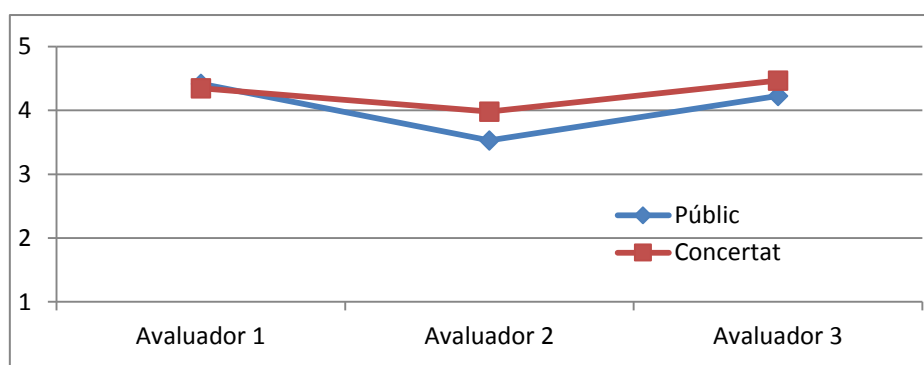


Gràfic 69. Importància instrument avaluació en funció de la titularitat del centre

Pel que fa a les persones que han d'avaluar el procés observem que, com hem vist anteriorment, els avaluadors externs estan poc valorats per part de la majoria de participants, tot i que els participants dels centres concertats els concedeixen una puntuació més alta. Finalment, també observem, tot i que amb poc marge de diferència, que l'opció preferida pels participants de centres de titularitat pública és la d'avaluadors interns, i en canvi, per als de titularitat concertada, l'opció d'un equip mixt.

Taula 47. Valoració avaluadors en funció de la titularitat del centre

Avaluadors	Públic (1)	Concertat (2)	Signif	Difer
1. Participants (avaluadors interns)	4,42	4,35		
2. Avaluadors externs	3,53	3,98	.006	1<2
3. Equip mixt	4,23	4,47		
AVALUADORS	4,06	4,26		



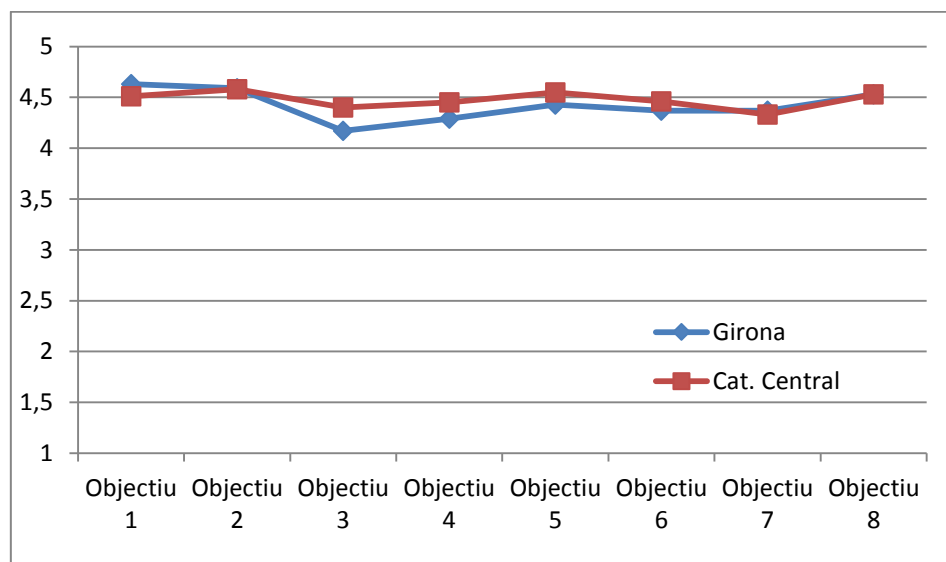
Gràfic 70. Importància avaluador en funció de la titularitat del centre

5.2.3.6 Anàlisi de l'assessorament en centre en funció dels serveis territorials

Tenint en compte que hem analitzat amb profunditat les respostes dels dos serveis territorials amb majors respostes, observem que hi ha poques diferències significatives en funció del servei territorial i els objectius de l'assessorament. Només en un dels possibles objectius dels processos assessors en centre veiem que els participants del ST de Catalunya Central valora amb una puntuació significativament més elevada el fet que l'objectiu sigui actualitzar coneixements científics i didàctics dels docents participants.

Taula 48. Valoració Objectius en funció dels Serveis Territorials

Objectius d'un assessorament	ST GI (1)	ST CC (2)	Signif	Difer
1.Revisar i valorar la realitat del centre	4,63	4,51		
2.Fomentar el treball en equip: crear una cultura que impulsi el treball col·laboratiu	4,59	4,58		
3.Actualitzar coneixements científics i didàctics dels docents participants	4,17	4,40	.032	1<2
4.Fomentar la innovació pedagògica	4,29	4,45		
5.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar l'acció educativa	4,43	4,55		
6.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar la intervenció docent	4,37	4,46		
7.Millorar els resultats acadèmics de l'alumnat	4,37	4,33		
8.Integrar la formació del professorat en l'organització del centre	4,53	4,53		
OBJECTIUS	4,42	4,47		



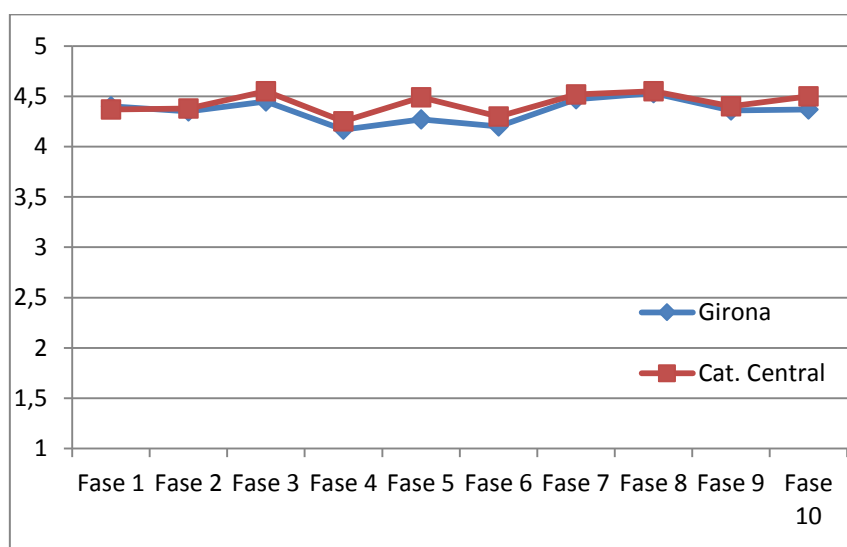
Gràfic 71. Importància objectius en funció del Servei Territorial

Pel que fa a les fases que ha de tenir un procés assessor en centre tampoc es mostren diferències significatives en 9 dels 10 ítems proposats. Només la fase de la "Planificació

de la dinàmica de treball", rep més puntuació dels participants dels serveis territorials de la Catalunya Central.

Taula 49. Valoració fases en funció dels Serveis Territorials

Fases d'un assessorament	ST GI (1)	ST CC (2)	Signif	Difer
1. Diagnòstic de necessitats del centre educatiu en general	4,40	4,37		
2. Diagnosi de la situació actual del centre quant al contingut que s'ha de treballar	4,35	4,38		
3. Compartir els objectius del procés d'assessorament amb els participants	4,45	4,55		
4. Redactar conjuntament els objectius del procés d'assessorament dels participants	4,17	4,25		
5. Planificar la dinàmica de treball	4,27	4,49	.023	1<2
6. Desenvolupament de les sessions planificades d'assessorament	4,20	4,30		
7. Selecció i aplicació de nous coneixements a l'aula	4,47	4,52		
8. Tractament i resolució de problemes que es van derivant de l'aplicació a l'aula dels nous coneixements	4,53	4,55		
9. Exemplificació a l'aula, dels nous coneixements i/o metodologies de treball per part de l'assessor/a	4,36	4,40		
10. Avaluació de l'assoliment dels objectius proposats en finalitzar el procés d'assessorament al centre	4,37	4,50		
FASES	4,35	4,43		

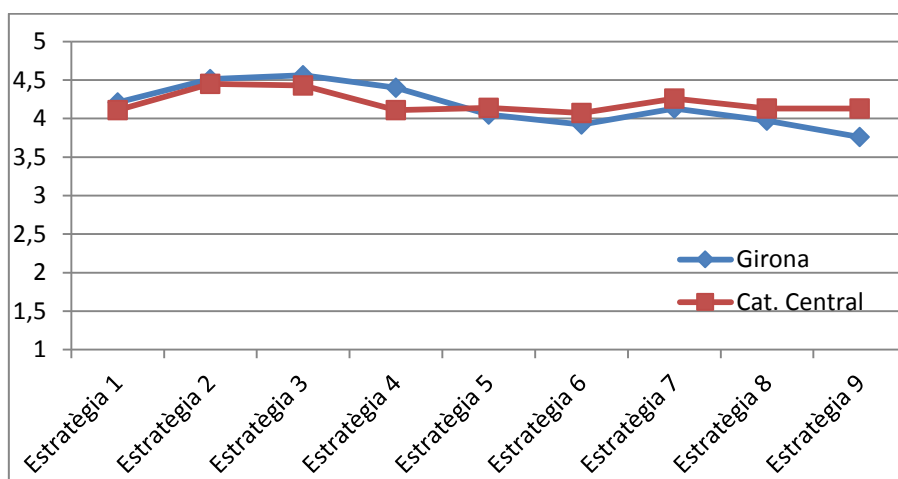


Gràfic 72. Importància de les fases en funció del Servei Territorial

Poques diferències significatives en les diferents estratègies que es poden utilitzar en un procés assessor en centre. Dels 9 ítems consultats, s'observa una diferència significativa l'ítem "Elaboració de materials didàctics per treballar a l'aula amb els alumnes" que els participants del ST de Girona puntuen més alt que els participants del ST de la Catalunya Central. Contràriament, els participants de la Catalunya central concedeixen més importància a la "Visita a centres per observar noves formes d'organització o plantejaments metodològics" que els participants del ST de Girona.

Taula 50. Valoració Estratègies en funció dels Serveis Territorials

Estratègies	ST GI (1)	ST CC (2)	Signif	Difer
1. Debat sobre materials didàctics innovadors, intercanvi d'experiències i idees...	4,21	4,11		
2. Anàlisi de problemes concrets i del context a través de l'estudi de casos reals	4,51	4,45		
3. Resolució de problemes en relació a la pràctica educativa	4,56	4,43		
4. Elaboració de materials didàctics per treballar a l'aula amb els alumnes	4,40	4,11	.011	1>2
5. Recerca i acció (experimentació seguint una metodologia)	4,05	4,14		
6. Exemplificació de l'assessor dins l'aula	3,92	4,07		
7. Aprenentatge entre iguals, suport mutu	4,13	4,26		
8. Observació, recollida i anàlisi de les dades. Discussió posterior.	3,97	4,13		
9. Visita a centres per observar noves formes d'organització o plantejaments metodològics	3,76	4,13	.003	1<2
ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES	4,16	4,20		



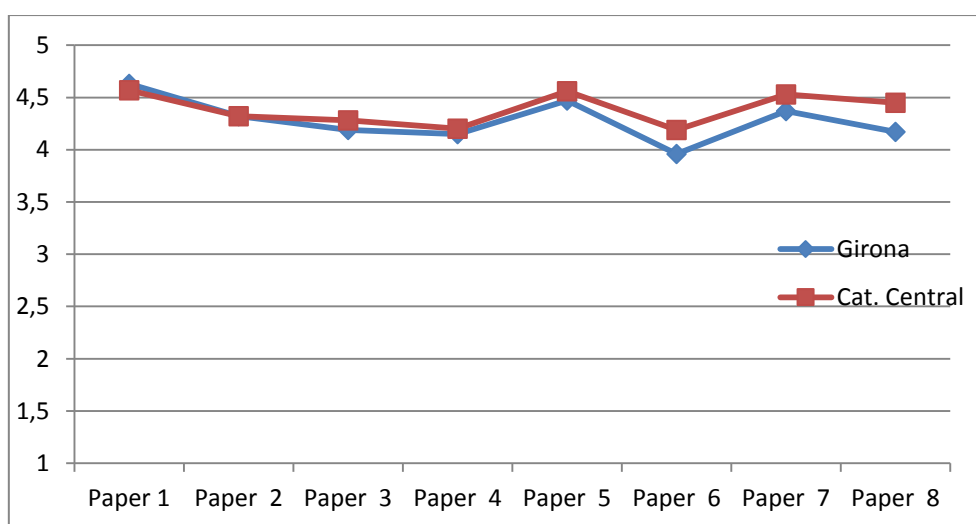
Gràfic 73. Importància estratègies en funció del Servei Territorial

Pel que fa al paper de l'assessor només es mostra una diferència significativa en un dels rols que els participants de l'ST de Catalunya Central puntuen més alt que els de Girona.

A Catalunya Central valoren més alt el fet de “Promoure el coneixement i l'expansió de les bones pràctiques”.

Taula 51. Valoració Paper assessor en funció dels Serveis Territorials

Paper de l'assessor extern en l'assessorament en centre	ST GI (1)	ST CC (2)	Signif	Difer
1. Facilitar informació, experiències, recursos humans, materials, etc. per iniciar la formació.	4,63	4,57		
2. Contribuir a donar coherència a la línia pedagògica del centre.	4,32	4,32		
3. Exercir de motor del desenvolupament de la formació, especialment en les primeres etapes.	4,19	4,28		
4. Promoure la formació entre iguals i conduir cap a l'auto formació.	4,15	4,20		
5. Establir un bon clima a les sessions d'assessorament per tal de motivar la participació del professorat.	4,47	4,56		
6. Promoure línies d'actuació que vinculin la formació a la investigació educativa.	3,96	4,19		
7. Empoderar als participants perquè siguin ells qui es responsabilitzin del procés de canvi.	4,37	4,53		
8. Promoure el reconeixement i l'expansió de bones pràctiques.	4,17	4,45	.05	1<2
PAPER ASSESSOR	4,28	4,38		

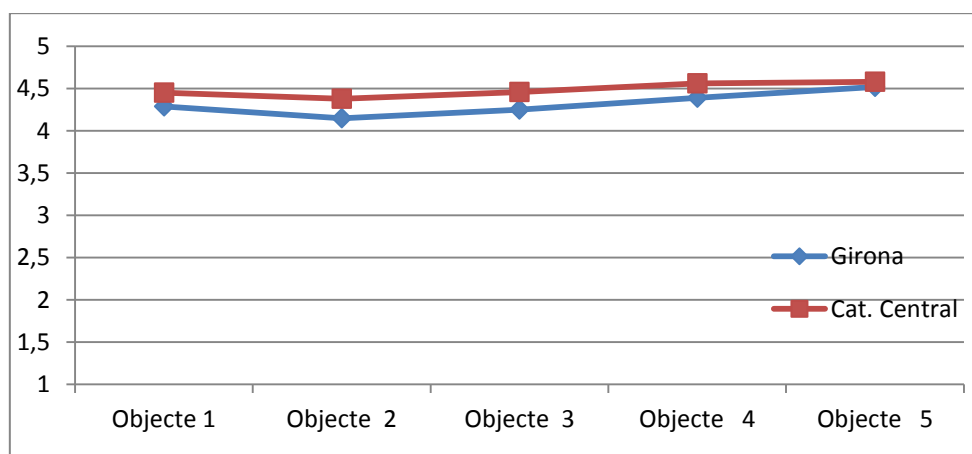


Gràfic 74. Importància paper assessor en funció del Servei Territorial

En canvi, sí que trobem diferència significativa entre els dos serveis territorials en dos dels cinc objectes d'avaluació. Els participants del ST de Catalunya Central puntuen amb més valor “l'Actitud dels participants davant l'inici de la realització del procés d'assessorament” i “Avaluar el disseny del procés”.

Taula 52. Valoració Objecte avaluació en funció dels Serveis Territorials

Objecte de l'avaluació	ST GI (1)	ST CC (2)	Signif	Difer
1. La situació del centre per definir les necessitats formatives del professorat.	4,29	4,45		
2. Actitud del grup de participants davant l'inici de la realització del procés d'assessorament.	4,15	4,38	.028	1<2
3. Disseny.	4,25	4,46	.042	1<2
4. Desenvolupament.	4,39	4,56		
5. Resultats.	4,52	4,58		
OBJECTE D'AVALUACIÓ	4,32	4,48		



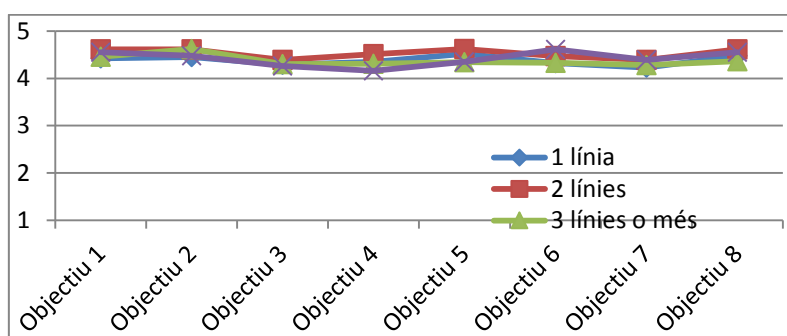
Gràfic 75. Importància objecte avaluació en funció del Servei Territorial

5.2.3.7 Anàlisi de l'assessorament en funció de les línies del centre

Segons les línies que té el centre trobem que els centres de dues línies valoren amb una puntuació més alta respecte als que tenen tres línies o els centres que conformen una ZER el fet de “Fomentar la innovació pedagògica” i la “Incorporació de noves metodologies a l'aula”.

Taula 53. Valoració Objectius en funció de les línies de centre

Objectius d'un assessorament	Una línia (1)	Dues línies (2)	Tres línies (3)	Altres (4)	Signif	Difer
1.Revisar i valorar la realitat del centre	4,42	4,61	4,46	4,55		
2.Fomentar el treball en equip	4,45	4,61	4,62	4,48		
3.Actualitzar coneixements científics i didàctics	4,29	4,39	4,30	4,26		
4.Fomentar la innovació pedagògica	4,35	4,51	4,31	4,16	.05	4<2
5.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar l'acció educativa	4,52	4,62	4,34	4,35	.04	3<2
6.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar la intervenció docent	4,32	4,47	4,33	4,61		
7.Millorar els resultats acadèmics de l'alumnat	4,23	4,39	4,28	4,39		
8.Integrar la formació del professorat en l'organització del centre	4,48	4,61	4,36	4,55		
OBJECTIUS	4,38	4,52	4,37	4,41		



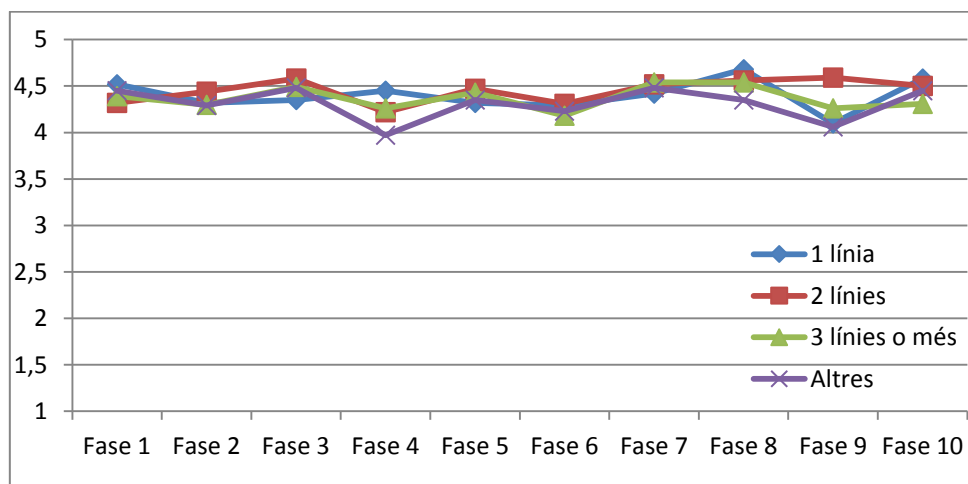
Gràfic 76. Importància objectius en funció de les línies del centre

Pel que fa a les fases d'un assessorament la puntuació és força semblant independentment de les línies que tingui el centre excepte en dues de les fases proposades. Pel que fa a “Redactar conjuntament els objectius amb els participants” ho puntuen més alt els centres amb només una línia que no pas els que treballen en una ZER.

I pel que fa a la importància de que l'Assessor exemplifiqui dins l'aula els continguts o metodologies proposades” en el procés ho puntuen més alt els centres amb dues línies que els centres més petits, d'una línia o de centres de zones rurals.

Taula 54. Valoració fases en funció de les línies de centre

Fases d'un assessorament	Una línia (1)	Dues línies (2)	Tres línies (3)	Altres (4)	Signf	Difer
1. Diagnòstic de necessitats generals	4,52	4,32	4,39	4,45		
2. Diagnosi necessitats de continguts	4,32	4,44	4,30	4,29		
3. Compartir els objectius amb els participants	4,35	4,58	4,49	4,48		
4. Redactar conjuntament els objectius amb els participants	4,45	4,22	4,26	3,97	.05	4<1
5. Planificar la dinàmica de treball	4,32	4,47	4,43	4,35		
6. Desenvolupament de les sessions	4,29	4,31	4,18	4,23		
7. Selecció i aplicació de nous coneixements a l'aula	4,42	4,52	4,54	4,48		
8. Tractament i resolució de problemes	4,68	4,56	4,54	4,35		
9. Exemplificació a l'aula de l'assessor/a	4,10	4,59	4,26	4,06	.000	4,1<2
10. Avaluació de l'assoliment dels objectius	4,58	4,50	4,31	4,45		
FASES	4,40	4,45	4,37	4,31		

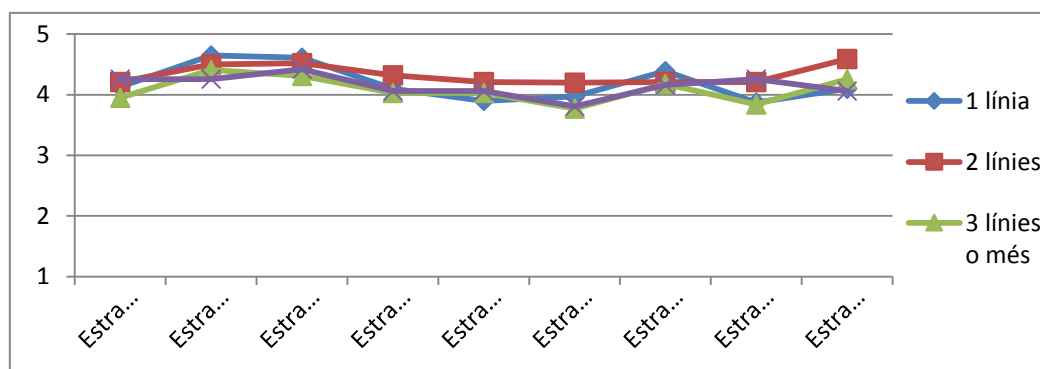


Gràfic 77. Importància fases en funció de les línies del centre

Si ens fixem en les estratègies més ben valorades pels diferents participants, observem que els centres de tres línies, centres grans, valoren més alt el fet que (I) l'assessor sí que entri dins de l'aula i que (II) s'analitzin les dades resultants, que no pas els centres de dues línies en el primer cas i els centres rurals en el segon cas.

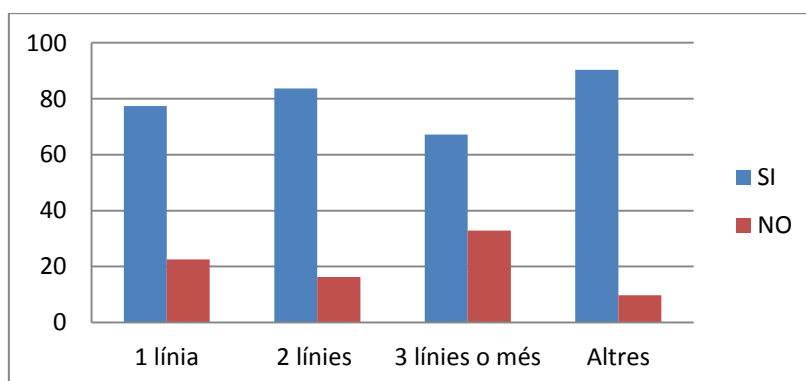
Taula 55. Valoració estratègies en funció de les línies de centre

Estratègies d'un assessorament	Una línia (1)	Dues línies (2)	Tres línies (3)	Altres (4)	Signif	Difer
1. Debats pedagògics	4,13	4,21	3,95	4,26		
2. Anàlisi casos reals	4,65	4,50	4,41	4,26		
3. Resolució de problemes	4,61	4,52	4,31	4,42		
4. Elaboració de materials didàctics	4,10	4,32	4,03	4,06		
5. Recerca i acció	3,90	4,21	4,03	4,06		
6. Exemplificació de l'assessor dins l'aula	3,97	4,20	3,77	3,81	.015	2>3
7. Aprenentatge entre iguals, suport mutu	4,39	4,21	4,18	4,16		
8. Anàlisi de dades	3,87	4,21	3,84	4,26	.018	4>3
9. Visita a centres	4,10	4,59	4,26	4,06		
ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES	4,18	4,27	4,04	4,12		



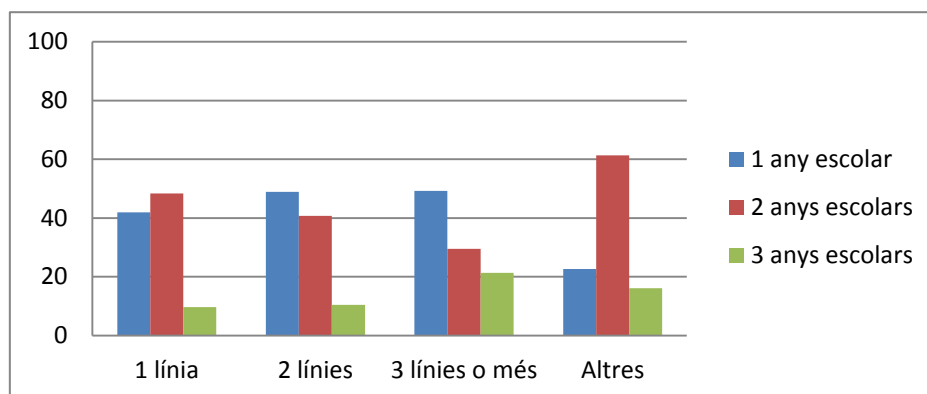
Gràfic 78. Importància estratègies en funció de les línies del centre

En tots els casos els participants afirmen que els processos assessors en centre han d'iniciar-se quan sorgeix un canvi majoritari.



Gràfic 79. Importància de la temporalització en funció de les línies del centre

Pel que fa a la durada de l'assessorament, els centres més petits consideren que ha de ser de dos anys majoritàriament. En canvi, els centres més grans de dues o tres línies consideren que la duració de l'assessorament ha de ser preferiblement, inferior a un any; seguit d'una durada de dos anys i per últim una durada més llarga de tres anys.

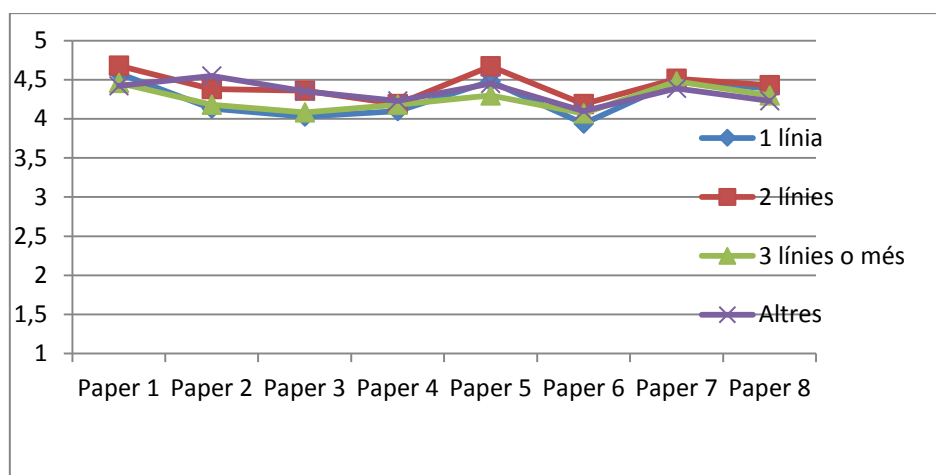


Gràfic 80. Importància de la duració de l'assessorament en funció de les línies del centre

Pel que fa al paper de l'assessor, els centres més petits no donen tanta importància a la necessitat de "*Contribuir a donar coherència a la línia pedagògica del centre*" contràriament als centres amb més línies que valoren aquesta missió amb una puntuació més elevada. També es percep una lleugera diferència entre el rol "*d'Establir un bon clima a les sessions d'assessorament*", en què els centres de dues línies ho valoren amb més èmfasi que la resta de centres, però especialment enfront als centres de tres línies.

Taula 56. Valoració paper assessor en funció de les línies de centre

Paper de l'assessor	Una línia (1)	Dues línies (2)	Tres línies (3)	Altres (4)	Signif	Difer
1. Facilitar recursos per iniciar la formació.	4,58	4,68	4,46	4,42		
2. Contribuir a donar coherència a la línia pedagògica del centre.	4,13	4,38	4,18	4,55	.005	4>1
3. Exercir de motor de l'assessorament.	4,03	4,36	4,08	4,35		
4. Promoure la formació entre iguals.	4,10	4,19	4,18	4,23		
5. Establir un bon clima a les sessions d'assessorament.	4,48	4,67	4,30	4,45	.017	2>3
6. Promoure la formació cap a la investigació educativa.	3,94	4,19	4,07	4,10		
7. Empoderar als participants.	4,48	4,51	4,48	4,39		
8. Promoure l'expansió de bones pràctiques.	4,39	4,43	4,30	4,23		
PAPER ASSESSOR	4,26	4,42	4,25	4,33		

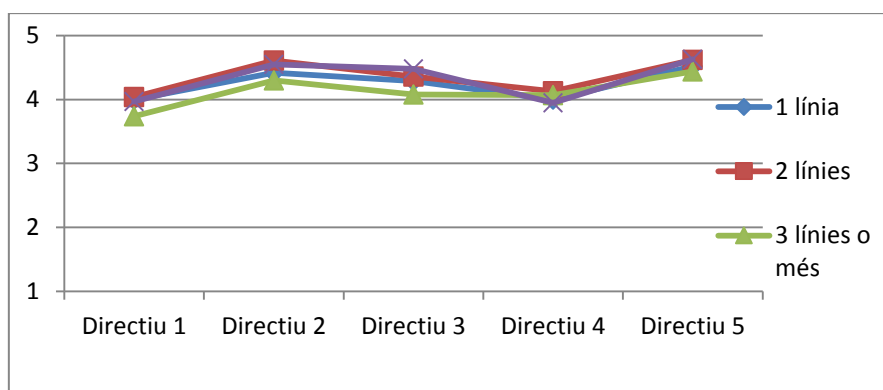


Gràfic 81. Importància paper assessor en funció de les línies del centre

El paper de l'equip directiu no presenta gaire diferència en funció de la quantitat de línies dels centres però sí que hi ha una diferència significativa entre els centres més grans i els més petits en referència al paper de l'equip directiu en la coordinació del projecte conjuntament entre l'assessor i un grup impulsor intern del centre. Els centres més petits ho valoren més positivament.

Taula 57. Valoració paper equip directiu en funció de les línies de centre

Paper de l'equip directiu	Una línia (1)	Dues línies (2)	Tres línies (3)	Altres (4)	Signif	Difer
1. Dirigir el projecte de formació i esdevenir-ne el màxim responsable.	4,00	4,04	3,74	3,97		
2. Impulsar, promocionar i sol·licitar la implicació del professorat en el procés de formació.	4,42	4,61	4,30	4,55		
3. Coordinar el projecte conjuntament amb l'assessor i un grup impulsor de professor/es del centre.	4,29	4,36	4,08	4,48	.05	3<4
4. Delegar responsabilitats en un grup impulsor del projecte que decidirà de forma democràtica.	4,00	4,13	4,07	3,95		
5. Incorporar als documents de centre els acords resultats del procés d'assessorament.	4,52	4,62	4,44	4,63		
PAPER DIRECCIÓ	4,24	4,35	4,12	4,30		

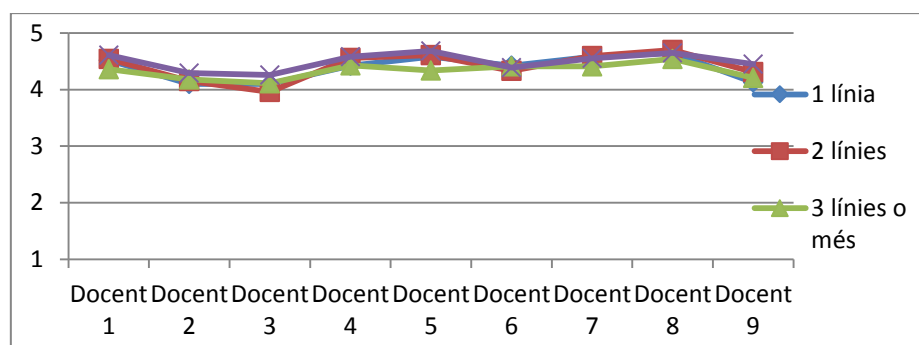


Gràfic 82. Importància paper de l'equip directiu en funció línies del centre

Pel que fa al paper dels docents no es mostren gaires diferències, a excepció d'un dels ítems que és més ben valorat per part dels centres més petits que pels centres de tres línies.

Taula 58. Valoració paper docent en funció de les línies de centre

Paper del docent	Una línia (1)	Dues línies (2)	Tres línies (3)	Altres (4)	Signif	Difer
1. Participar en la realització d'un diagnòstic de les necessitats de formació.	4,52	4,54	4,36	4,61		
2. Intervenir en el disseny del projecte de formació.	4,10	4,15	4,18	4,29		
3. Participar en la planificació de la formació.	4,10	3,96	4,11	4,26		
4. Reflexionar, analitzar i decidir, amb criteri, sobre tot el procés i valorar els efectes en la pràctica.	4,42	4,56	4,43	4,58		
5. Rebre la formació i aplicar tècnicament els coneixements adquirits.	4,58	4,61	4,34	4,68	.05	3<4
6. Participar en la presa de decisions relacionades amb els continguts de la formació.	4,42	4,33	4,41	4,39		
7. Comprometre's a compartir els acords de la formació amb el professorat novell.	4,58	4,59	4,41	4,55		
8. Avaluar els coneixements adquirits amb la pràctica a l'aula.	4,65	4,70	4,54	4,65		
9. Incorporar als documents del centre els aprenentatges i acords de l'assessorament.	4,13	4,31	4,21	4,45		
PAPER DEL DOCENT	4,38	4,41	4,33	4,49		



Gràfic 83. Importància paper docent en funció de les línies del centre

5.2.3.8 Anàlisi de l'assessorament en funció dels càrrecs

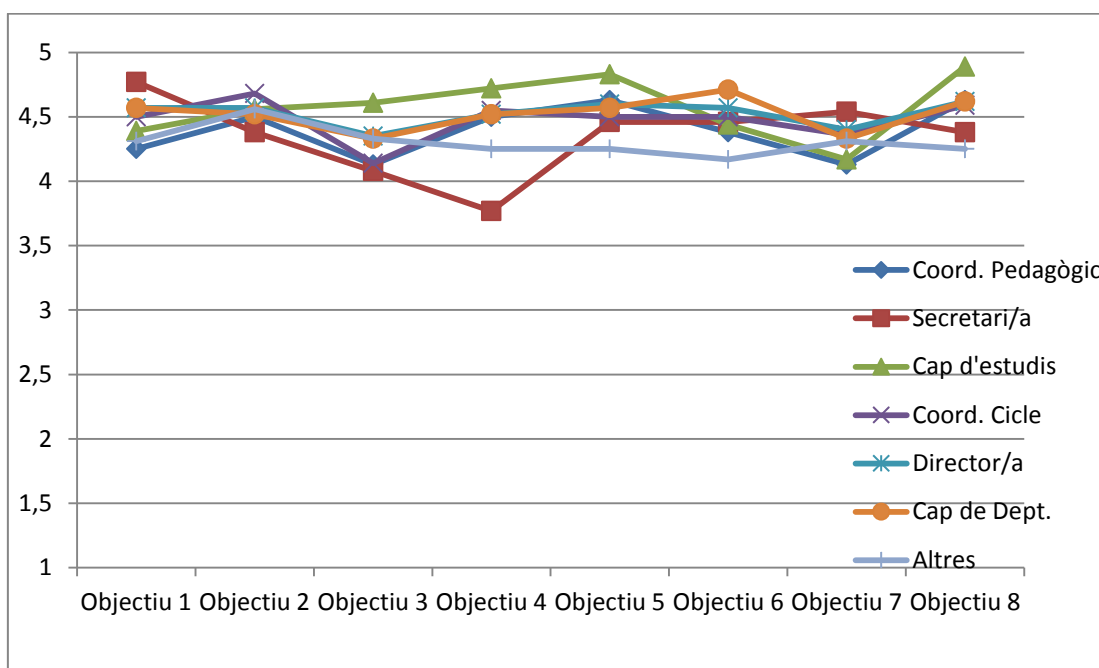
Si fixem la mirada al grau d'importància que li donen als diferents objectius proposats els participants, en funció dels seus càrrecs, observem que es mostren diferències significatives a tres dels enunciats. Pel que fa a l'objectiu de "Fomentar la innovació", tots els participants amb els diferents càrrecs li donen més valor que les persones que ocupen el càrrec de secretari.

I pel que fa als objectius de "Millorar l'acció educativa" i "Integrar la formació a la cultura de centre" són les persones amb la responsabilitat de Cap d'estudis els qui li atribueixen més importància, en comparació a les persones que ocupen càrrecs de coordinació de riscos laborals i coordinadors de llengua, interculturalitat i cohesió socials, entre d'altres càrrecs no directius. Com a últim apunt, els i les caps d'estudi també valoren com a més necessari l'objectiu d'Actualització de coneixements", amb especial diferència respecte els i les secretàries.

Taula 59. Valoració Objectius en funció dels càrrecs

Objectius d'un assessorament	Coord Pedag (1)	Secret (2)	Cap Estudi (3)	Coord Cicle (4)	Direct (5)	Cap Dept. (6)	Altres (7)	Sign.	Difer
1.Revisar realitat del centre	4,25	4,77	4,39	4,50	4,57	4,57	4,31		
2.Fomentar el treball en equip	4,50	4,38	4,56	4,68	4,57	4,52	4,56		
3.Actualitzar coneixements	4,13	4,08	4,61	4,14	4,35	4,33	4,33		
4.Fomentar innovació	4,50	3,77	4,72	4,55	4,52	4,52	4,25	.007	1,3,4,5 ,6,7 >2
5.Millorar l'acció educativa	4,63	4,46	4,83	4,50	4,60	4,57	4,25	.005	3>7
6.Millorar la intervenció docent	4,38	4,46	4,44	4,50	4,57	4,71	4,17		

7.Millorar resultats	4,13	4,54	4,17	4,36	4,40	4,33	4,31		
8.Integrar formació	4,63	4,38	4,89	4,59	4,62	4,62	4,25	.039	3>7
OBJECTIUS	4,52	4,57	4,47	4,52	4,35	4,39	4,30		



Gràfic 84. Importància objectius en funció dels càrrecs

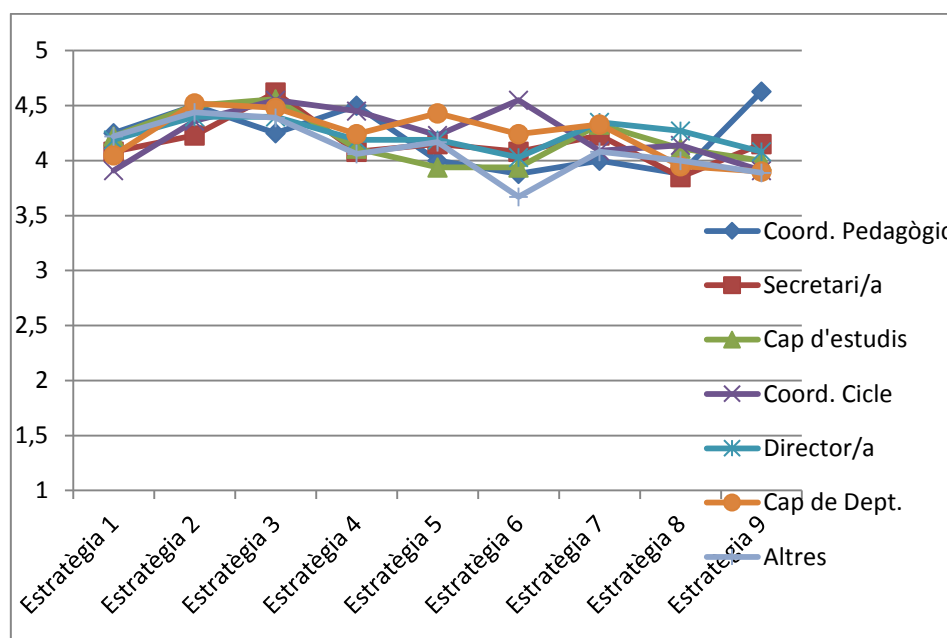
Si fixem la mirada en les possibles estratègies metodològiques en el transcurs del procés d'assessorament observem diferències significatives en referència a la utilització de l'exemplificació de l'assessor dins de l'aula. Els coordinadors de cicle són els qui valoren més positivament aquesta estratègia i les persones que ocupen càrrecs no directius els qui menys. Tot i aquesta diferència més significativa, cal evidenciar que aquesta estratègia ha estat en general la menys valorada per part de tots els participants.

També remarcar que els Coordinadors Pedagògics són els qui concedeixen més importància a l'estratègia de visitar altres centres per tal d'observar com treballen enfront als participants que ocupen els càrrecs de Coordinador de Cicle, Cap de Departament o altres càrrecs no directius.

La resta d'estratègies són valorades amb una puntuació similar per part de tots els docents participants.

Taula 60. Valoració estratègies en funció dels càrrecs

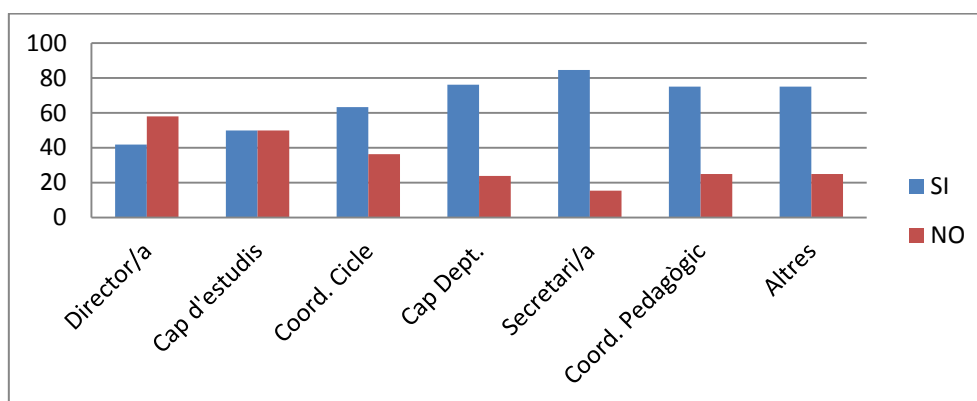
Estratègies d'assessorament	Coor Ped (1)	Secr (2)	Cap Estud (3)	Coor Cicle (4)	Direct (5)	Cap Dept. (6)	Altres (7)	Sign.	Difer
1. Debats	4,25	4,08	4,22	3,91	4,19	4,05	4,22		
2. Anàlisi de casos reals	4,50	4,23	4,50	4,36	4,40	4,52	4,44		
3. Resolució de problemes	4,25	4,62	4,56	4,55	4,40	4,48	4,39		
4. Elaboració de materials	4,50	4,08	4,11	4,45	4,19	4,24	4,06		
5. Recerca i acció	4,00	4,15	3,94	4,23	4,19	4,43	4,17		
6. Exemplificació assessor aula	3,88	4,08	3,94	4,55	4,03	4,24	3,67	.047	4>7
7. Aprenentatge iguals	4,00	4,23	4,33	4,09	4,35	4,33	4,08		
8. Anàlisi de dades	3,88	3,85	4,11	4,14	4,27	3,95	4,00		
9. Visita a centres	4,63	4,15	4,00	3,91	4,08	3,90	3,89	.005	1>4,6 .7
ESTRATÈGIES	4,23	4,19	4,24	4,23	4,16	4,20	4,10		



Gràfic 85. Importància estratègies en funció dels càrrecs

En funció del càrrec que ocupen observem que tots els càrrecs consideren que un procés de formació s'ha d'iniciar en el moment que sorgeixin les dificultats, excepte els directors que consideren que no s'ha d'esperar a que sorgeixin dificultats i la meitat dels Caps d'Estudis consideren que sí i l'altra meitat que no han s'ha d'esperar a que sorgeixin les

dificultats. A la resta d'ítems en quan a la temporalització d'iniciar un procés assessor en centre no mostren diferències significatives.



Gràfic 86. Importància de la temporalització en funció del càrrec

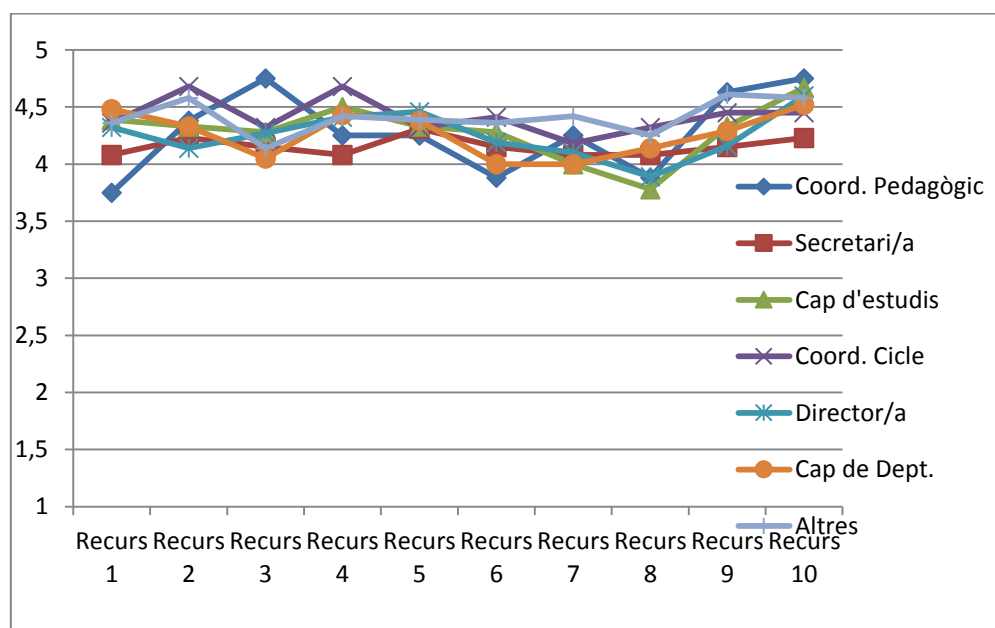
Pel que fa als recursos que s'han d'utilitzar en funció del càrrec que ocupen, la majoria de la mostra consideren important disposar de temps per poder reflexionar sobre el propòsit de la formació excepte el grup que exerceix de coordinador pedagògic que és qui li atribueix menys importància.

I per contra, els coordinadors pedagògics són els qui més puntuen el fet de poder desenvolupar una cultura de col·laboració dins del centre enfront als secretaris que no li donen tanta importància.

Taula 61. Valoració recursos en funció dels càrrecs

Recursos d'un assessorament	Coord Pedag (1)	Secret (2)	Cap Estudi (3)	Coord Cicle (4)	Direct (5)	Cap Dept. (6)	Altres (7)	Sign.	Difer
1. Disposar de temps per poder reflexionar sobre el propòsit de la formació	3,75	4,08	4,39	4,36	4,32	4,48	4,36	.05	5,7,4,3,6 >1
2. Flexibilitzar l'horari laboral per poder fer possible la formació docent	4,38	4,23	4,33	4,68	4,14	4,33	4,58		
3. Existència d'un equip de coordinació interna	4,75	4,15	4,28	4,32	4,27	4,05	4,14		
4. Disposar d'assessorament extern	4,25	4,08	4,50	4,68	4,41	4,43	4,42		
5. Rebre comunicació d'experts en moments precisos del desenvolupament de la formació	4,25	4,31	4,33	4,32	4,46	4,38	4,39		

6. Disposar de material	3,88	4,15	4,28	4,41	4,19	4,00	4,36		
7. Tenir un espai adequat per al desenvolupament de les reunions i ubicació del material	4,25	4,08	4,00	4,18	4,10	4,00	4,42		
8. Comptar amb un pressupost econòmic	3,88	4,08	3,78	4,32	3,89	4,14	4,25		
9. Rebre acreditació per fer activitats de formació permanent	4,63	4,15	4,33	4,45	4,16	4,29	4,61		
10. Desenvolupar una cultura de col·laboració	4,75	4,23	4,67	4,45	4,60	4,52	4,58	.05	1>2
RECURSOS	4,25	4,28	4,41	4,26	4,15	4,25	4,41		

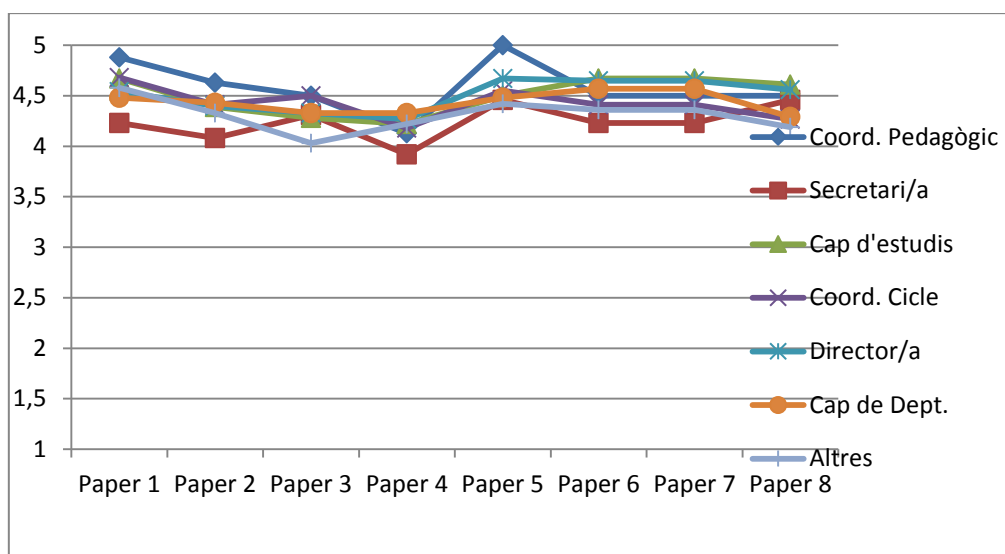


Gràfic 87. Importància del recurs en funció del càrrec

Pel que fa al paper de l'assessor, els Coordinadors Pedagògics són els qui puntuen més alt, amb un 4,88 sobre 5, el fet de que l'assessor tingui el paper de facilitador. Els Secretaris són qui menys valoren aquest paper. Els Coordinadors Pedagògics són també qui més valoren que hi hagi un bon clima durant el transcurs de les sessions de formació.

Taula 62. Valoració paper assessor en funció dels càrrecs

Paper de l'assessor	Coord. Pedag. (1)	Secret. (2)	Cap Estudis (3)	Coord. Cicle (4)	Director (5)	Cap Dept. (6)	Altres (7)	Sign.	Difer.
1. Facilitar informació, experiències, recursos humans, materials, etc. per iniciar la formació.	4,88	4,23	4,67	4,68	4,54	4,48	4,58	.05	1>2
2. Contribuir a donar coherència a la línia pedagògica del centre.	4,63	4,08	4,39	4,41	4,40	4,43	4,33		
3. Exercir de motor del desenvolupament de formació, especialment en les primeres etapes.	4,50	4,31	4,28	4,50	4,33	4,33	4,03		
4. Promoure la formació entre iguals i conduir cap a l'autoformació.	4,13	3,92	4,22	4,18	4,27	4,33	4,22		
5. Establir un bon clima a les sessions d'assessorament per tal de motivar la participació del professorat.	5,00	4,46	4,50	4,55	4,67	4,48	4,42	.05	1>7
6. Promoure línies d'actuació que vinculin la formació a la investigació educativa.	4,50	4,23	4,67	4,41	4,65	4,57	4,36		
7. Empoderar als participants perquè siguin ells qui es responsabilitzin del procés de canvi.	4,50	4,23	4,67	4,41	4,65	4,57	4,36		
8. Promoure el coneixement i l'expansió de bones pràctiques.	4,50	4,46	4,61	4,27	4,56	4,29	4,19		
PAPER ASSESSOR	4,43	4,40	4,40	4,38	4,24	4,57	4,28		

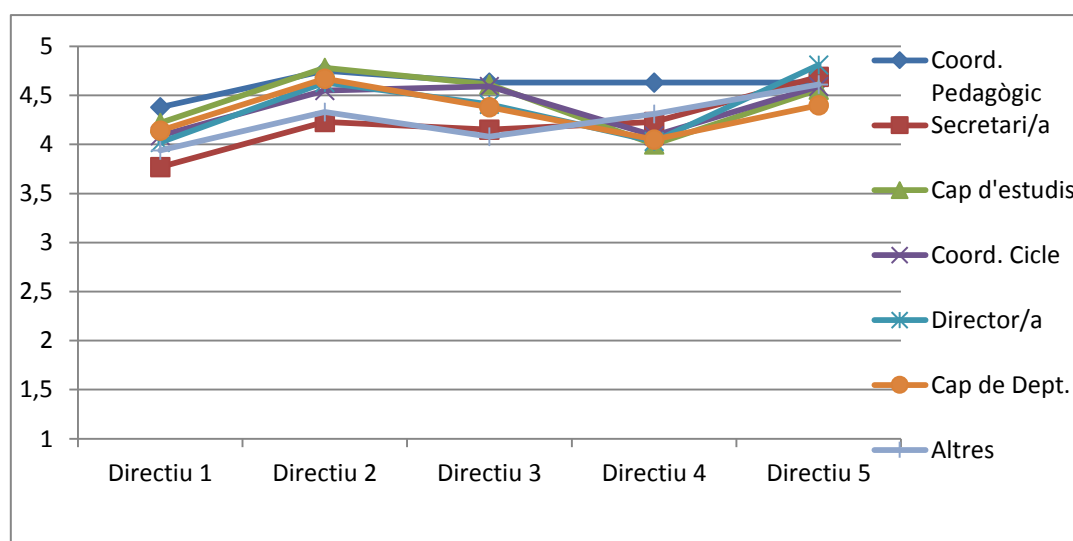


Gràfic 88. Importància de l'assessor en funció càrrec

El paper de l'equip directiu d'impulsar i promocionar el procés de formació ho valoren amb major puntuació els Caps d'Estudis i els qui ho fan menys, són els secretaris. La resta de funcions són valorades equitativament, indiferentment del càrrec que ocupen les persones participants.

Taula 63. Valoració paper equip directiu en funció dels càrrecs

Paper de l'equip directiu	Coord. Pedag. (1)	Secret. (2)	Cap Estudis (3)	Coord.Cicle (4)	Director (5)	Cap Dept. (6)	Altres (7)	Sign.	Difer.
1. Dirigir el projecte de formació i esdevenir-ne el màxim responsable.	4,38	3,77	4,22	4,09	4,02	4,14	3,94		
2. Impulsar, promocionar i sol·licitar la implicació del professorat en el procés de formació.	4,75	4,23	4,78	4,55	4,63	4,67	4,33	.05	3>2
3. Coordinar el projecte conjuntament amb l'assessor i un grup impulsor de professors/es del centre.	4,63	4,15	4,61	4,59	4,41	4,38	4,08		
4. Delegar responsabilitats en un grup impulsor del projecte que decidirà de forma democràtica.	4,63	4,23	4,00	4,09	4,03	4,05	4,31		
5. Incorporar als documents del centre els acords resultants del procés d'assessorament.	4,63	4,69	4,56	4,59	4,81	4,40	4,61		
PAPER DIRECCIÓ	4,38	4,43	4,38	4,32	4,21	4,60	4,25		

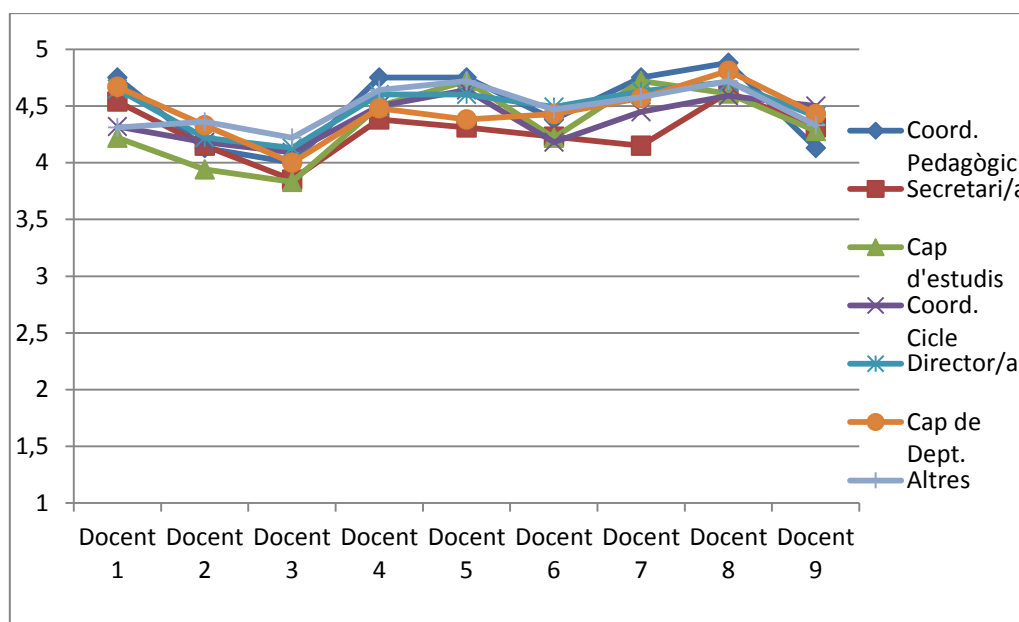


Gràfic 89. Importància de l'equip directiu en funció càrrec

Pel que fa el paper dels docents en el procés de formació, només trobem un dels ítems amb una diferència significativa. Es tracta de la importància que atorguen els Coordinadors Pedagògics a compartir els acords presos en el procés d'una formació en centre, mentre que són els Secretaris els qui menys importància li atribueixen.

Taula 64. Valoració paper docent en funció dels càrrecs

Paper del docent	Coord. Pedag. (1)	Secret. (2)	Cap Estudis (3)	Coord.Cicle (4)	Director (5)	Cap Dept. (6)	Altres (7)	Sign.	Difer.
1. Participar en la realització d'un diagnòstic de les necessitats de formació.	4,75	4,54	4,22	4,32	4,65	4,67	4,31		
2. Intervenir en el disseny del projecte de formació.	4,13	4,15	3,94	4,18	4,22	4,33	4,36		
3. Participar en la planificació de la formació.	4,00	3,85	3,83	4,09	4,13	4,00	4,22		
4. Reflexionar, analitzar i decidir, amb criteri, sobre tot el procés i valorar els efectes en la pràctica.	4,75	4,38	4,50	4,50	4,60	4,48	4,64		
5. Rebre la formació i aplicar tècnicament els coneixements adquirits.	4,75	4,31	4,72	4,64	4,60	4,38	4,72		
6. Participar en la presa de decisions relacionades amb els continguts de la formació.	4,38	4,23	4,22	4,18	4,49	4,43	4,47		
7. Comprometre's a compartir els acords de la formació amb el professorat novell.	4,75	4,15	4,72	4,45	4,63	4,57	4,58	.05	1>2
8. Avaluar els coneixements adquirits amb la pràctica a l'aula.	4,88	4,62	4,61	4,59	4,71	4,81	4,72		
9. Incorporar als documents del centre els aprenentatges i acords de l'assessorament.	4,13	4,31	4,28	4,50	4,41	4,43	4,33		
PAPER DOCENT	4,49	4,33	4,38	4,45	4,28	4,50	4,48		

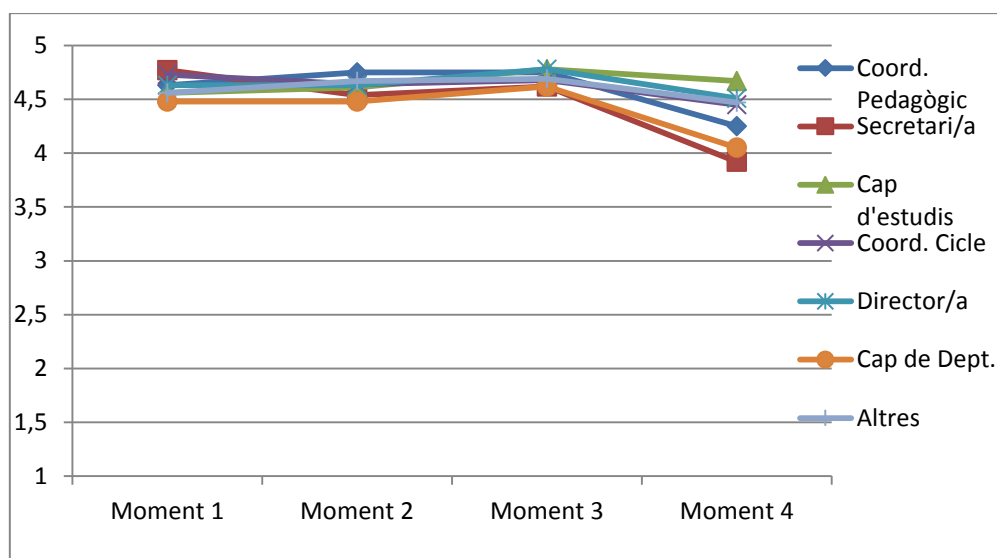


Gràfic 90. Importància de l'assessor en funció càrrec

Observem que l'avaluació diferida és el moment de l'avaluació amb una puntuació més baixa o el moment de l'avaluació menys valorat pels participants. També cal observar-hi, però, una diferència significativa: són els caps d'estudis els qui li concedeixen una major puntuació enfront als secretaris que són el col·lectiu que li atribueixen una puntuació més baixa.

Taula 65. Valoració moment avaluació en funció dels càrrecs

Moment d'avaluació	Coord. Pedag. (1)	Secret. (2)	Cap Estudis (3)	Coord. Cicle (4)	Director (5)	Cap Dept. (6)	Altres (7)	Sign.	Difer.
1. Avaluació inicial	4,63	4,77	4,56	4,73	4,63	4,48	4,56		
2. Avaluació contínua	4,75	4,54	4,61	4,64	4,63	4,48	4,67		
3. Avaluació final	4,75	4,62	4,78	4,68	4,78	4,62	4,69		
4. Avaluació diferida	4,25	3,92	4,67	4,45	4,51	4,05	4,47	.038	3>2
MOMENT AVALUACIÓ	4,47	4,53	4,37	4,40	4,50	4,70	4,43		

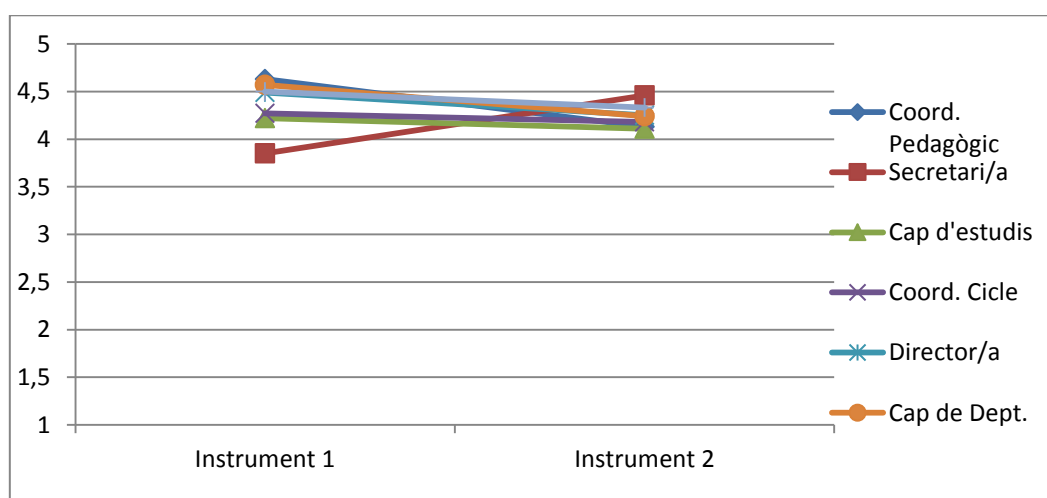


Gràfic 91. Importància moment avaluació en funció dels càrrecs

Pel que fa als instruments de l'avaluació, els Secretaris són els qui tornen a valorar amb menys puntuació un dels ítems; en aquest cas els instruments d'avaluació formals.

Taula 66. Valoració instruments d'avaluació en funció dels càrrecs

Instruments d'avaluació	Coord. Pedag. (1)	Secret. (2)	Cap Estudis (3)	Coord. Cicle (4)	Director (5)	Cap Dept. (6)	Altres (7)	Sign.	Difer.
1.Formals	4,63	3,85	4,22	4,27	4,49	4,57	4,50	.05	5,7,6,1>2
2.Informals	4,13	4,46	4,11	4,18	4,25	4,24	4,33		
INSTRUMENTS	4,60	4,56	4,55	4,43	4,33	4,60	4,57		

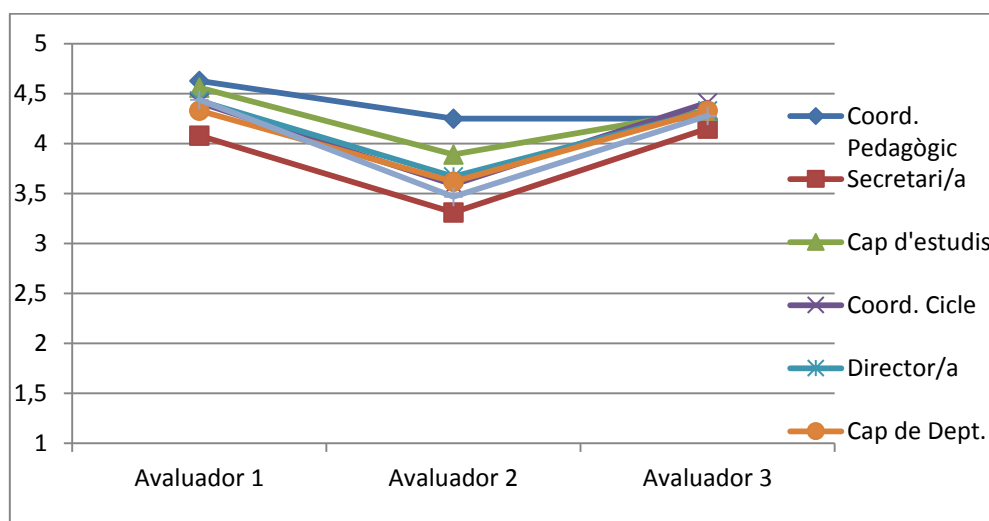


Gràfic 92. Importància dels instrument d'avaluació en funció càrrec

I si ens centrem en les persones que han d'avaluar un procés d'assessorament, tornem a evidenciar que els Secretaris són els qui menys puntuen un dels enunciats. Assignen una puntuació més baixa que la resta al fet que siguin els propis participants els qui avaluin el procés, tot i que puntuen amb la menor valoració la possibilitat d'una avaluació externa. De fet, independentment del càrrec que s'ocupa es considera que el personal extern és qui menys ha d'avaluar un procés d'assessorament. Consideren en major grau, que la responsabilitat ha de recaure sobre els participants i, en segon lloc, en un equip mixt on hi hagi persones avaluadores participants del procés assessor i persones externes al centre com poden ser els inspectors.

Taula 67. Valoració avaluadors en funció dels càrrecs

Avaluadors	Coord. Pedag. (1)	Secret. (2)	Cap Estudis (3)	Coord. Cicle (4)	Director (5)	Cap Dept. (6)	Altres (7)	Sign.	Difer.
1.Participants	4,63	4,08	4,56	4,41	4,43	4,33	4,44	.05	1>2
2.Personal extern	4,25	3,31	3,89	3,59	3,67	3,62	3,47		
3. Equip mixt	4,25	4,15	4,33	4,41	4,33	4,33	4,28		
AVALUADORS	4,14	4,25	4,13	4,09	3,84	4,37	4,06		



Gràfic 93. Importància de l'avaluador en funció càrrec

5.2.4 Síntesi Resultats inferencials dels docents.

Una vegada presentats resultats inferencials per separat d'acord a les variables de contrast, cal presentar la síntesi dels mateixos.

A la taula següent es pot veure;

- D'una part, el gènere, junt amb titularitat de centre i càrrec són les variables que expliquen més diferències en els resultats.
- Per altra, grups de docència, i línies del centre no evidencien diferències en les dimensions avaluatives

Quadre 13. Síntesi Resultats inferencials dels docents

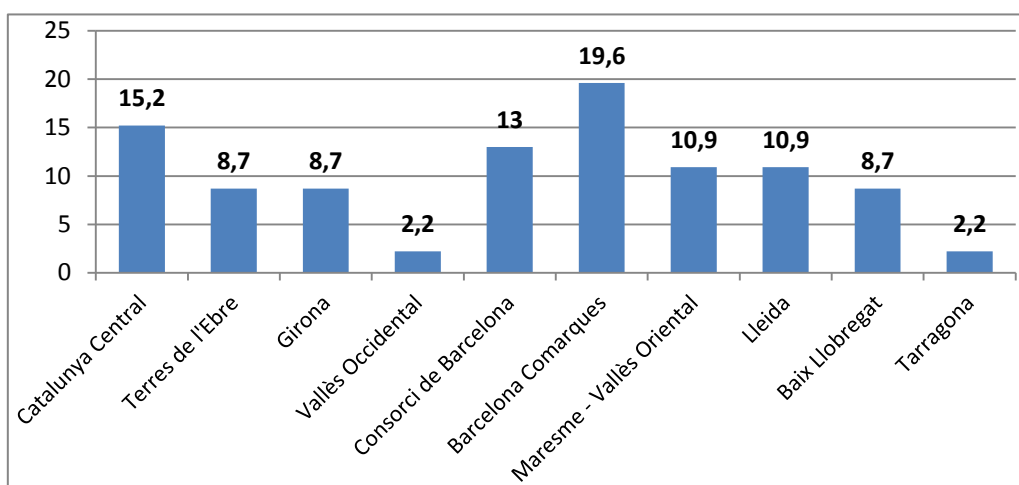
Factors \ Dimensions	Sexe	Grups docència	Possessió Post-grau	Titularitat dels centres	Serveis territorials	Línies dels centres	Càrrecs
Objectius	H ¹	H ¹	-	H ¹	H ¹	H ¹	H ¹
Fases	H ¹	H ¹	H ¹	H ¹	H ¹	H ¹	-
Estratègies metodològiques	H ¹	H ¹	-	H ¹	H ¹	H ¹	H ¹
Temporalització	H ¹	-	-	H ¹	-	H ¹	H ¹
<i>Duració del procés</i>	-	-	-	-	-	H ¹	-
<i>Periodicitat de les sessions</i>	-	H ¹	-	H ¹	-	-	-
<i>Duració de les sessions</i>	-	-	-	-	-	-	-
Recursos	H ¹	H ¹	-	H ¹	-	-	H ¹
Paper de l'assessor	H ¹	H ¹	H ¹	H ¹	H ¹	H ¹	H ¹
Paper de l'equip directiu	H ¹	H ¹	-	-	-	H ¹	H ¹
Paper del docent	H ¹	-	H ¹	H ¹	-	H ¹	H ¹
Objecte d'avaluació	H ¹	H ¹	H ¹	H ¹	H ¹	-	-
Moment d'avaluació	H ¹	-	H ¹	-	-	-	H ¹
Instruments d'avaluació	H ¹	-	H ¹	H ¹	-	-	H ¹
Avaluadors	H ¹	-	H ¹	H ¹	-	-	H ¹

5.3 Qüestionaris d'assessors

5.3.1 Caracterització de la mostra

Situació geogràfica

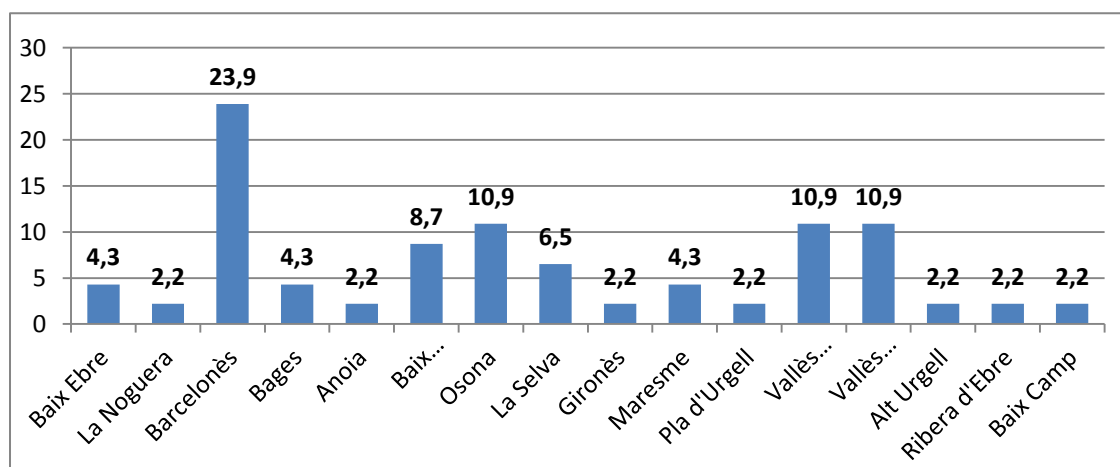
La situació geogràfica dels 46 assessors/es del Departament d'Ensenyament especialistes en Llengua, Interculturalitat i Cohesió social es distribueix en els deu Serveis Territorials que consta Catalunya. Els Serveis Territorials amb més participació han estat Barcelona Comarques amb un 19,6% de la participació i la Catalunya Central amb un 15,2%. Els serveis territorials amb menys representació han estat Vallès Occidental i Tarragona.



Gràfic 94 . Distribució geogràfica

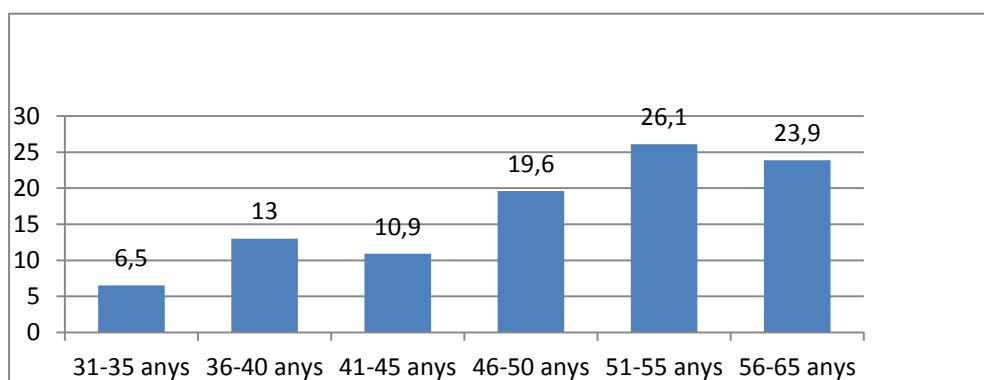
A continuació es desglossen les dades obtingudes segons les comarques. I observem que les comarques amb més participació han estat el Barcelonès, Osona, Vallès Occidental i Vallès Oriental.

Comarca on treballa l'assessor/a



Gràfic 95. Distribució per comarques

Edat

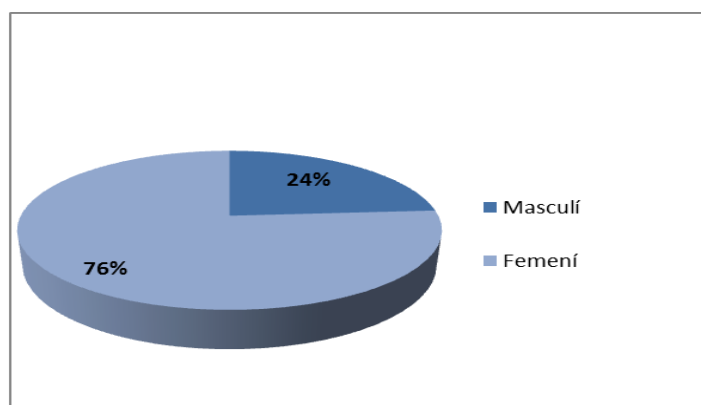


Gràfic 96. Grups d'edats dels participants

Observem que pràcticament un 70% dels assessors participants tenen entre 46 i 65 anys i que la majoria són dones.

Sexe

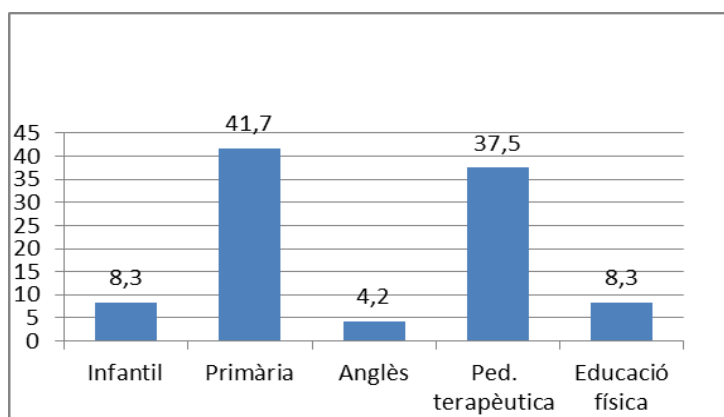
La majoria són dones, només un 24% dels enquestats són de gènere masculí.



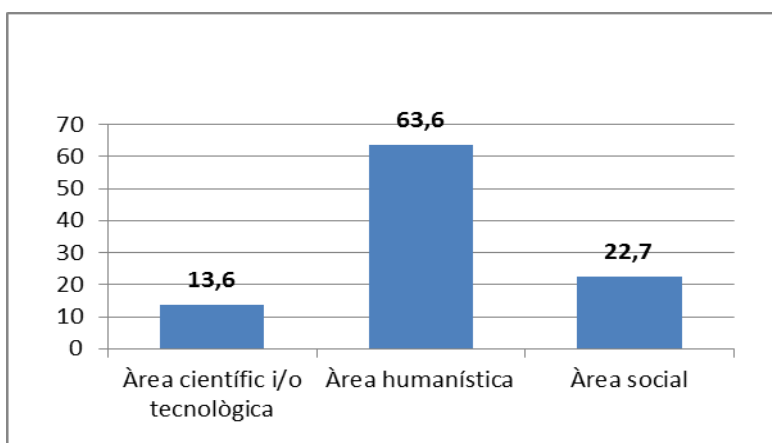
Gràfic 97. Gènere dels participants

Titulació professional i/o Grau Acadèmic

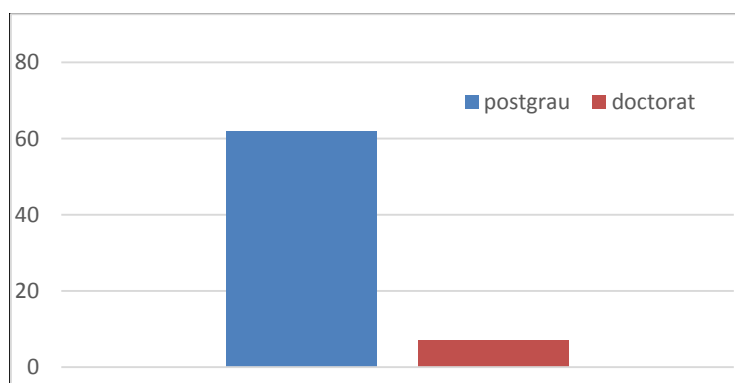
Pel que fa a la titulació dels assessors observem que un 41,7% són mestres de primària i un 37,5% especialistes en pedagogia terapèutica. I pel que fa als professors o que compten amb dues titulacions de mestre i de professor, l'especialitat majoritària dels assessors consultats són de l'àrea humanística amb un 63,6%.



Gràfic 98 . Distribució titulats en Magisteri



Gràfic 99. Distribució en àrees dels Professors

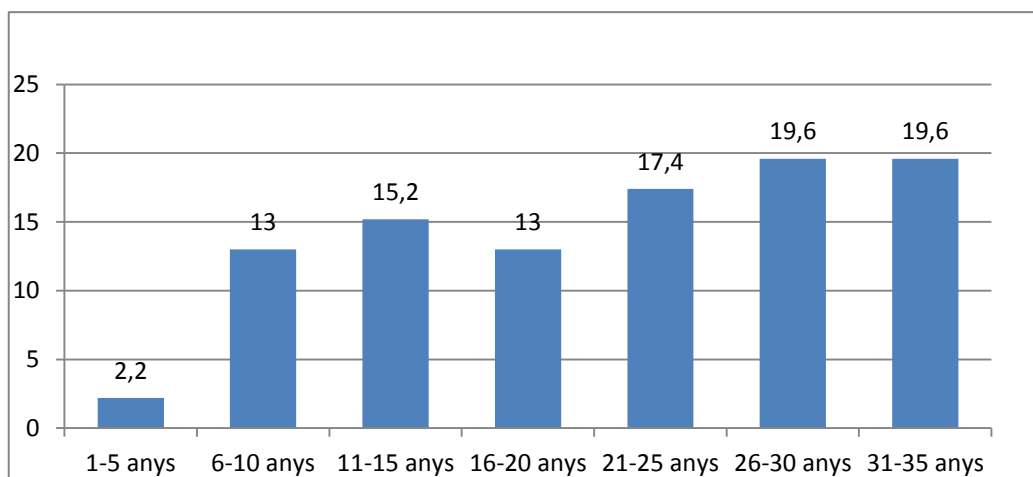


Gràfic 100. Possessió postgrau o doctorat

Si continuem dins de l'apartat de titulació professional, observem que un 62% dels assessors sí que tenen un postgrau finalitzat i un 7% són Doctors.

Anys d'experiència en la docència

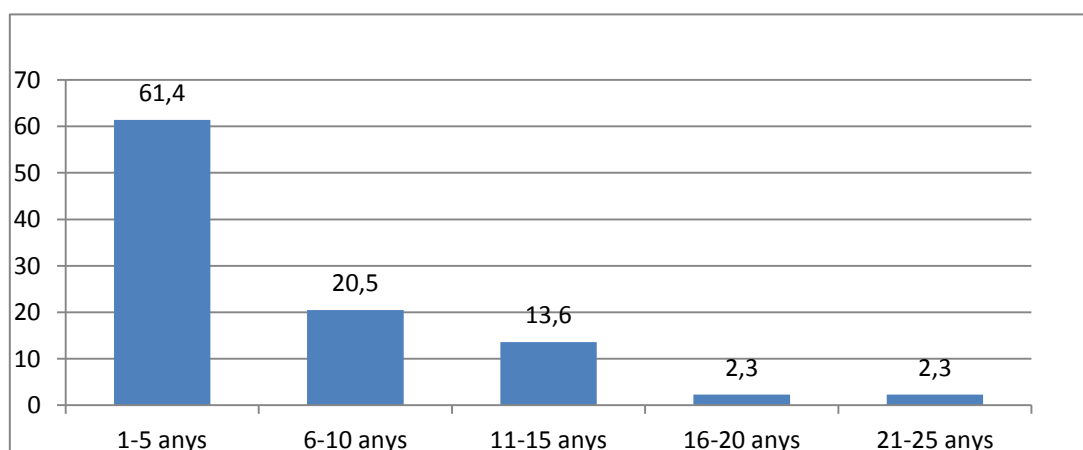
Pel que fa als anys d'experiència docent que tenen els assessors enquestats, observem que només un 15,2% es pot considerar que tenen poca experiència docent (menys de 10 anys). Un 84,8% dels assessors consultats tenen més de 10 anys d'experiència docent a les aules. I d'aquest 84,8% un 39,2% més de 25 anys.



Gràfic 101. Anys d'experiència docent

En contrapartida, un 61,4% dels assessors consultats només tenen experiència com a assessors entre 1 i 5 anys. I un 18,2% disposen d'una experiència com a assessors, de més de 10 anys.

Anys d'experiència com assessor/a



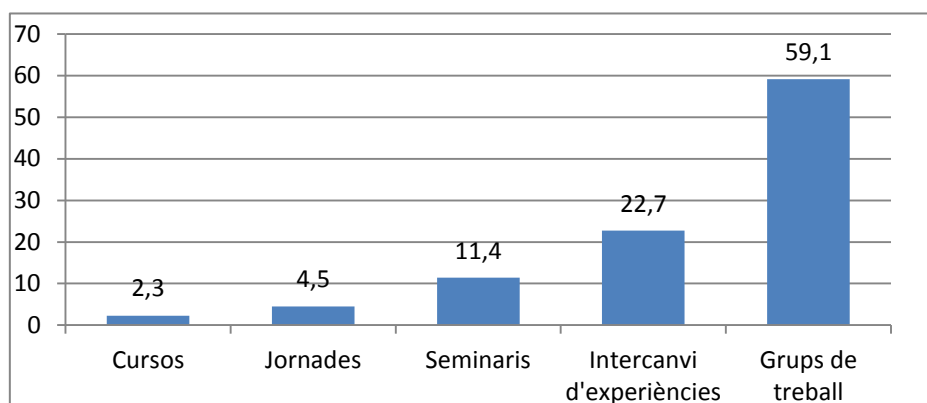
Gràfic 102. Anys d'experiència com a assessor/a

Modalitats de formació permanent

Pel que fa a les possibles modalitats de formació permanent que més facilita la millora dels resultats acadèmics de l'alumnat els enquestats podien escollir tres opcions. A continuació exposem els resultats amb les tres modalitats de formació més escollides.

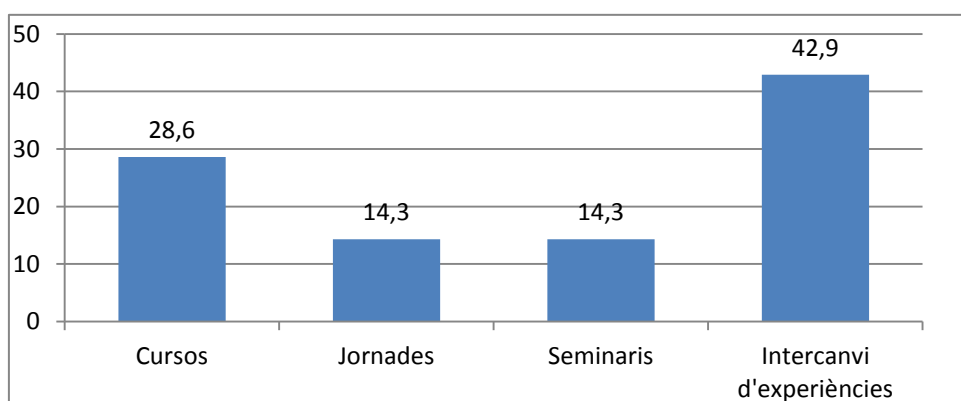
El 100% dels assessors enquestats tenen la percepció que la modalitat de formació permanent que més facilita la millora dels resultats acadèmics de l'alumnat és l'assessorament directe al centre.

La segona modalitat més escollida amb un 59,1% són els grups de treball.



Gràfic 103. Modalitat de formació

I la modalitat més escollida com a tercera opció entre 8 opcions possibles és l'intercanvi d'experiències entre diferents centres.



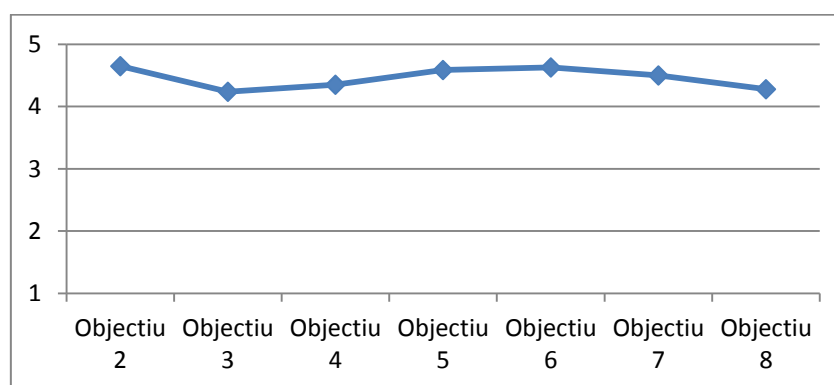
Gràfic 104. Tercera modalitat de formació escollida

5.3.2 Caracterització de l'assessorament

Pel que fa a la caracterització de l'assessorament es demana als participants la mateixa sèrie d'ítems que es van demanar en el primer qüestionari realitzat als 258 docents participants. Els ítems estan relacionats amb diferents característiques que pot tenir un procés assessor. Aquesta valoració es continua fent a través d'una escala de valors, essent el número 1 el valor corresponent a la menor importància, i el 5 a la major. El primer grup de preguntes del qüestionari torna a correspondre a la valoració dels objectius d'un assessorament. I l'objectiu més valorat per part dels assessors que ha d'assolir un procés d'assessorament en centre és fomentar el treball en equip: crear una cultura que impulsi el treball col·laboratiu i el segon objectiu incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar la intervenció docent.

Taula 69. Valoració objectius d'un assessorament segons els assessors

Objectius d'un assessorament	Mitja	Desviació
1.Revisar i valorar la realitat del centre	4,51	.7
2.Fomentar el treball en equip: crear una cultura que impulsi el treball col·laboratiu	4,65	.56
3.Actualitzar coneixements científics i didàctics dels docents participants	4,24	.79
4.Fomentar la innovació pedagògica	4,35	.64
5.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar l'acció educativa	4,59	.65
6.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar la intervenció docent	4,63	.57
7.Millorar els resultats acadèmics de l'alumnat	4,50	.69
8.Integrar la formació del professorat en l'organització del centre	4,28	.77
OBJECTIUS	4,46	.40



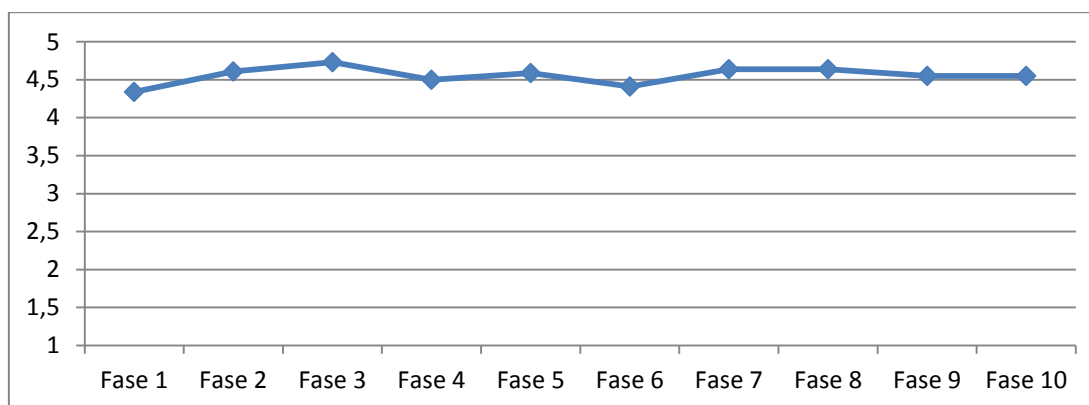
Gràfic 105. Perfil de valoració dels objectius de l'assessorament a centres

Fases

El grup de plantejaments sobre les fases que hauria de tenir un procés assessor i com han de ser, reflecteixen que les fases més valorades són (I) "Compartir els objectius del procés d'assessorament amb els participants, (II) Selecció i aplicació de nous coneixements a l'aula i (III) Tractament i resolució de problemes que es van derivant de l'aplicació a l'aula dels nous coneixements.

Taula 70. Valoració fases d'un assessorament segons els assessors

Fases	Mitja	Desviació
1. Diagnòstic de necessitats del centre educatiu en general	4,34	.74
2. Diagnosi de la situació actual del centre quant al contingut que s'ha de treballar	4,61	.57
3. Compartir els objectius del procés d'assessorament amb els participants	4,73	.54
4. Redactar conjuntament els objectius del procés d'assessorament dels participants	4,50	.84
5. Planificar la dinàmica de treball	4,59	.58
6. Desenvolupament de les sessions planificades d'assessorament	4,41	.69
7. Selecció i aplicació de nous coneixements a l'aula	4,64	.48
8. Tractament i resolució de problemes que es van derivant de l'aplicació a l'aula dels nous coneixements	4,64	.53
9. Exemplificació a l'aula, dels nous coneixements i/o metodologies de treball per part de l'assessor/a	4,55	.66
10. Avaluació de l'assoliment dels objectius proposats en finalitzar el procés d'assessorament al centre	4,55	.66
FASES	4,55	.38



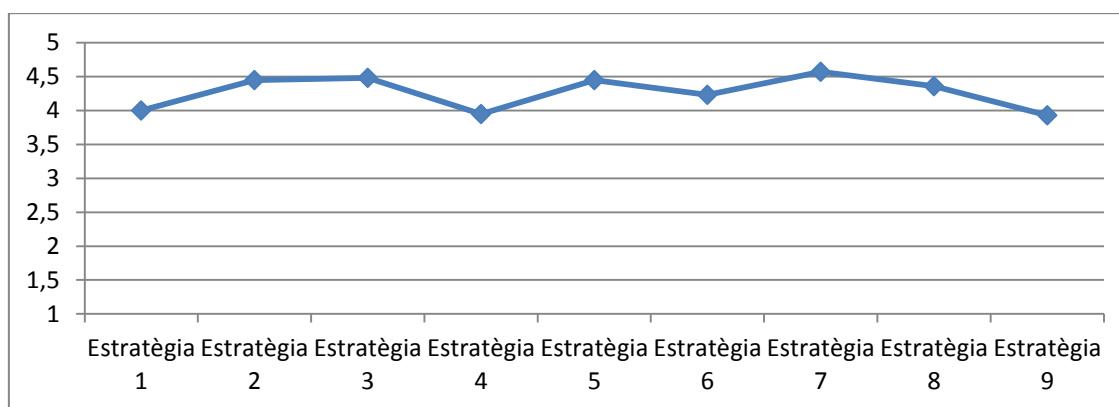
Gràfic 106 . Perfil de valoració de les fases de l'assessorament a centres

Estratègies

Pel que fa a les estratègies que els assessors consideren més efectives per al desenvolupament dels assessoraments en centres, observem que la més ben valorada és la de “l'Aprenentatge entre iguals”, seguida de la “Resolució de problemes en relació a la pràctica educativa” i les menys valorades, per sota dels 4 punts, són la “Visita a centres per observar noves formes d'organització o plantejaments metodològics” i l'Elaboració de materials didàctics per treballar a l'aula amb els alumnes”.

Taula 71. Valoració estratègies d'un assessorament segons els assessors

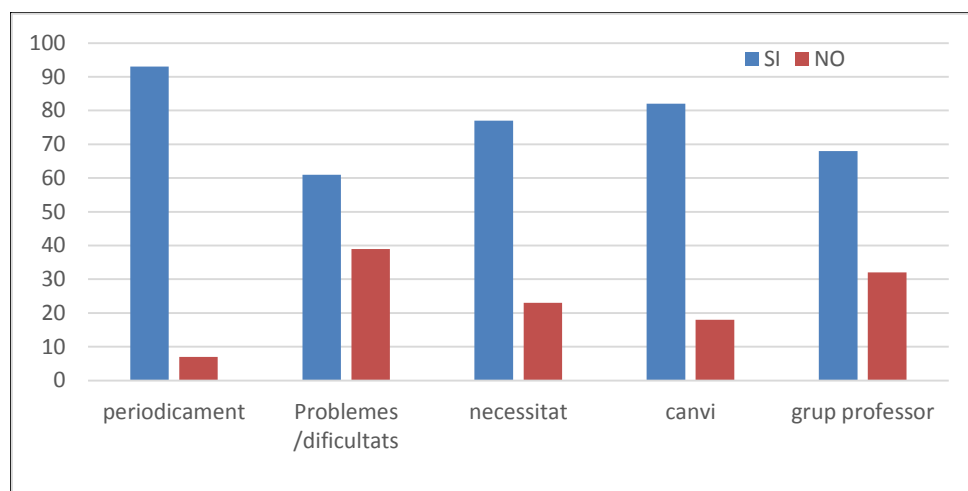
Estratègies	Mitja	Desviació
1. Debat sobre materials didàctics innovadors, intercanvi d'experiències i idees...	4,00	.71
2. Anàlisi de problemes concrets i del context a través de l'estudi de casos reals	4,45	.69
3. Resolució de problemes en relació a la pràctica educativa	4,48	.62
4. Elaboració de materials didàctics per treballar a l'aula amb els alumnes	3,95	.98
5. Recerca i acció (experimentació seguint una metodologia)	4,45	.69
6. Exemplificació de l'assessor dins l'aula	4,23	.64
7. Aprenentatge entre iguals, suport mutu	4,57	.54
8. Observació, recollida i anàlisi de les dades. Discussió posterior.	4,36	.75
9. Visita a centres per observar noves formes d'organització o plantejaments metodològics	3,93	.95
ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES	4,27	.37



Gràfic 107 . Perfil de valoració de les estratègies de l'assessorament a centres

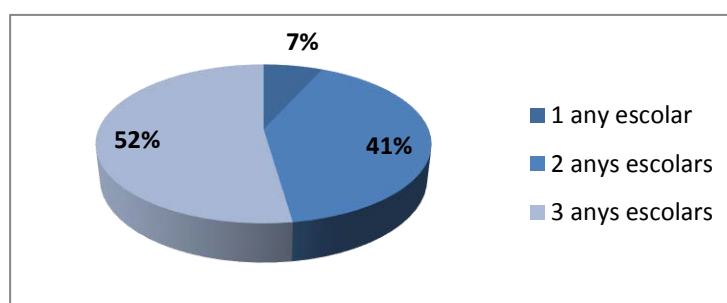
Temporalització per desenvolupar l'assessorament en centre

En l'espai dedicat a la temporalització per desenvolupar l'assessorament, s'ha optat per fer escollir als participants entre estar d'acord o no amb cada un dels plantejaments presentats.



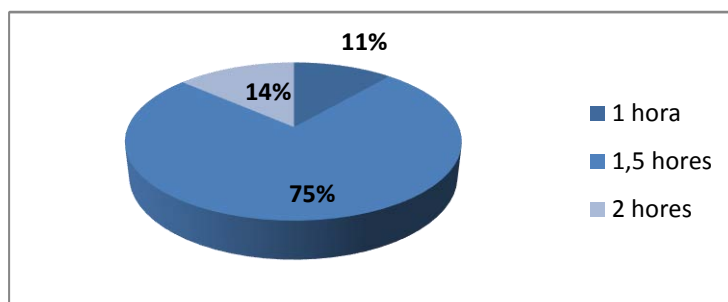
Gràfic 108. Temporalització per realitzar l'assessorament al centre

Pel que fa a la duració desitjable del procés d'assessorament, observem que el 41% dels participants creuen que la durada hauria de ser de dos anys escolars, un 52% de 3 anys de durada i només un 7% creuen que la durada hauria de ser d'un any escolar.



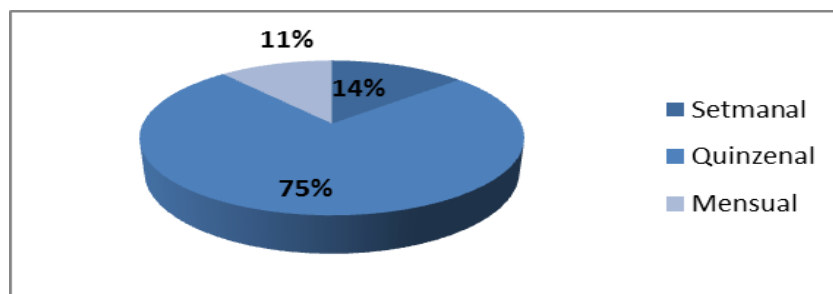
Gràfic 109. Temporalització duració desitjable del procés

En relació a la durada desitjable de les sessions d'assessorament en centre, els assessors consideren amb un 75% del total de les respostes, que hauria de ser d'una hora i mitja.



Gràfic 110. Temporalització durada desitjable de les sessions

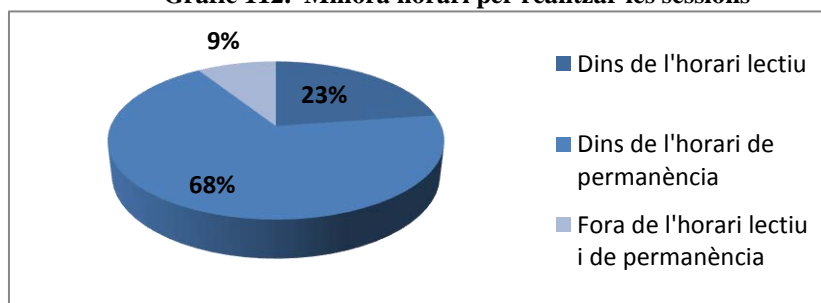
I la periodicitat desitjable entre les sessions hauria de ser realitzar una sessió cada quinze dies majoritàriament amb un 75% de les respostes.



Gràfic 111. Temporalització periodicitat de les sessions

En el qüestionari dels assessors es va considerar important afegir un ítem referent a la temporalitat que no havia estat demanat als docents. Es tracta de saber quin és el millor horari per realitzar les sessions d'assessorament i la resposta va ser la següent: un 68% dels assessors considera que la millor opció per portar a terme les sessions de formació és dins de l'horari de permanència al centre.

Gràfic 112. Millora horari per realitzar les sessions

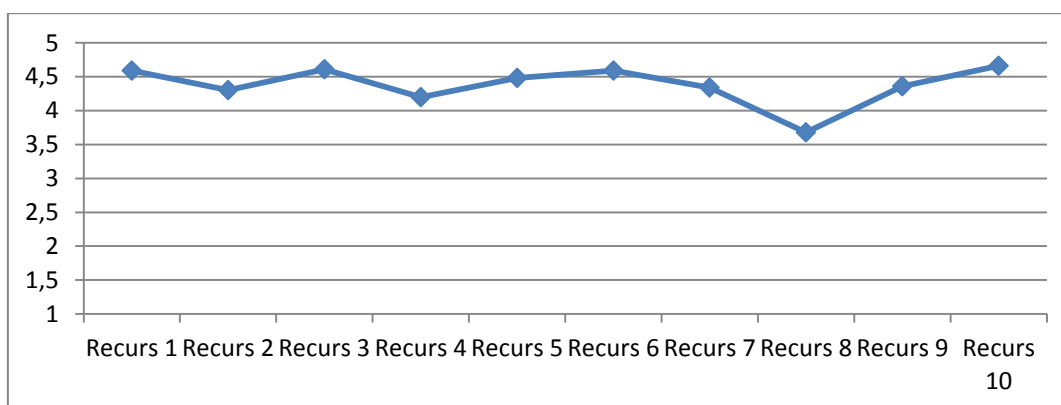


Importància dels recursos humans, materials i/o funcionals

De la mateixa manera que als docents, als assessors se'ls hi demana que valorin la importància que tenen els diferents recursos durant un procés d'assessorament en centre. Les respostes són les següents:

Taula 72. Valoració dels recursos per part dels assessors

Importància dels recursos humans, materials i funcionals i/o les condicions per l'assessorament en centre	Mitja	Desviació
1. Disposar de temps per poder reflexionar sobre el propòsit de la formació	4,59	.69
2. Flexibilitzar l'horari laboral per poder fer possible la formació docent	4,30	1.00
3. Existència d'un equip de coordinació interna	4,61	.68
4. Disposar d'assessorament extern	4,20	.82
5. Rebre comunicació d'experts en moments precisos del desenvolupament de la formació	4,48	.76
6. Disposar de material	4,59	.58
7. Tenir un espai adequat per al desenvolupament de les reunions i ubicació del material	4,34	.74
8. Comptar amb un pressupost econòmic	3,68	1.13
9. Rebre acreditació per fer activitats de formació permanent	4,36	.75
10. Desenvolupar una cultura de col·laboració	4,66	.69
RECURSOS	4,38	.42



Gràfic 113 . Perfil de valoració dels recursos durant l'assessorament

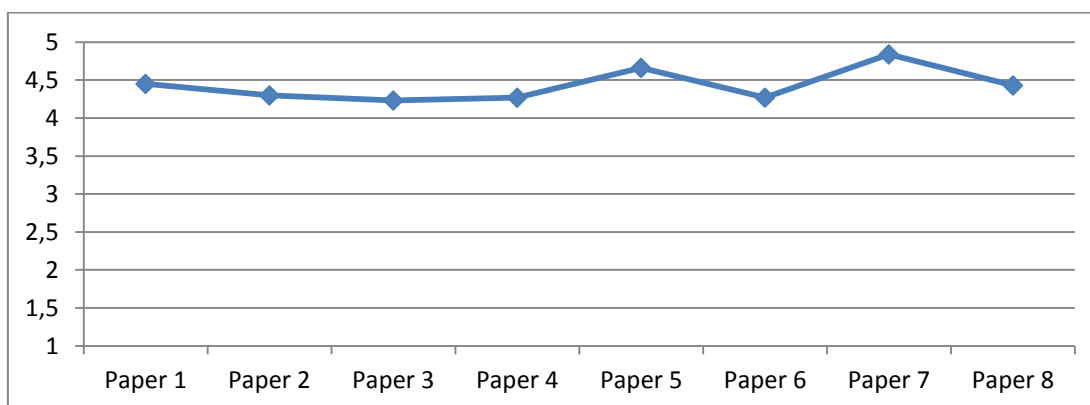
El recurs més valorat ha estat desenvolupar una cultura de col·laboració dins del centre i el menys valorat comptar amb un pressupost econòmic.

Paper de l'assessor

Si ens fixem en quin paper ha de tenir l'assessor, els propis assessors valoren que el paper més important és *“Empoderar als participants perquè siguin ells mateixos qui es responsabilitzin del procés de canvi”*. I el menys valorat, que siguin els propis assessors els qui *“Exerceixin de motor del desenvolupament de la formació”*.

Taula 73. Valoració paper assessor per part dels propis assessors

Paper de l'assessor	Mitja	Desviació
1. Facilitar informació, experiències, recursos humans, materials, etc. per iniciar la formació.	4,45	.69
2. Contribuir a donar coherència a la línia pedagògica del centre.	4,30	.79
3. Exercir de motor del desenvolupament de formació, especialment en les primeres etapes.	4,23	.64
4. Promoure la formació entre iguals i conduir cap a l'auto formació.	4,27	.89
5. Establir un bon clima a les sessions d'assessorament per tal de motivar la participació del professorat.	4,66	.56
6. Promoure línies d'actuació que vinculin la formació a la investigació educativa.	4,27	.72
7. Empoderar als participants perquè siguin ells qui es responsabilitzin del procés de canvi.	4,84	.37
8. Promoure el reconeixement i l'expansió de bones pràctiques.	4,43	.78
PAPER ASSESSOR	4,43	.42



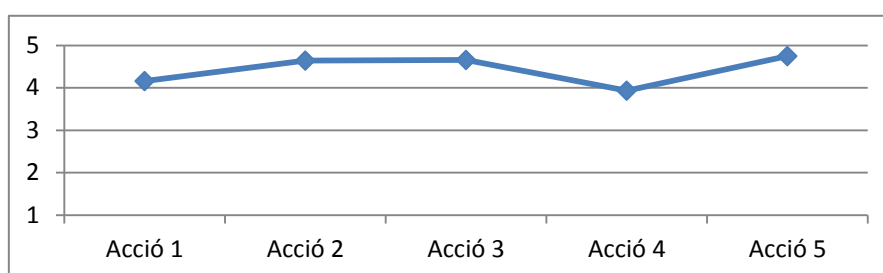
Gràfic 114 . Perfil de valoració del paper de l'assessor

Paper de l'equip directiu

En relació a quin ha de ser el paper de l'equip directiu en un procés d'assessorament en centre, es presenten els següents resultats. S'hi destaca la rellevància d'incorporar als documents de centre els acords resultants del procés assessor. Això es podria explicar pel fet que els assessors perceben a l'equip directiu, com també ho fan els docents, com un equip gestor que s'ocupa de la part més burocràtica del procés. I el paper menys ben valorat per part dels assessors és la delegació de les responsabilitats en un grup impulsor del projecte.

Taula 74. Valoració paper equip directiu per part dels assessors

Equip directiu	Mitja	Desviació
1. Dirigir el projecte de formació i esdevenir-ne el màxim responsable.	4,16	.98
2. Impulsar, promocionar i sol·licitar la implicació del professorat en el procés de formació.	4,64	.65
3. Coordinar el projecte conjuntament amb l'assessor i un grup impulsor de professors/es del centre.	4,66	.52
4. Delegar responsabilitats en un grup impulsor del projecte que decidirà de forma democràtica.	3,93	.99
5. Incorporar als documents del centre els acords resultants del procés d'assessorament.	4,75	.43
PAPER EQUIP DIRECTIU	4,42	.48



Gràfic 115 . Perfil de valoració de les accions de l'equip directiu

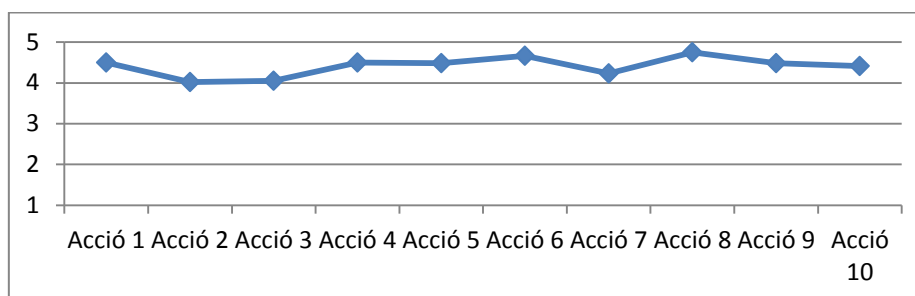
Paper de l'equip docent

I pel que fa a la missió dels equips docents, els assessors valoren com a més important “*Comprometre’s a compartir els acords de la formació amb el professorat novell*” i el paper menys ben valorat és “*Intervenir en el disseny del projecte de formació*”.

Taula 75. Valoració paper docents per part dels assessors

Docents	Mitja	Desviació
1. Participar en la realització d'un diagnòstic de les necessitats de formació.	4,50	.66
2. Intervenir en el disseny del projecte de formació.	4,02	.92
3. Participar en la planificació de la formació.	4,05	.88
4. Reflexionar, analitzar i decidir, amb criteri, sobre tot el procés i valorar els efectes en la pràctica.	4,50	.62
5. Rebre la formació i aplicar tècnicament els coneixements adquirits.	4,48	.82
6. Rebre la formació i incorporar els canvis oportuns en la seva intervenció docent a l'aula.	4,66	.60
7. Participar en la presa de decisions relacionades amb els continguts de la formació	4,23	.80
8. Comprometre’s a compartir els acords de la formació amb el professorat novell.	4,75	.48

9. Avaluar els coneixements adquirits amb la pràctica a l'aula.	4,48	.82
10. Incorporar als documents del centre els aprenentatges i acords de l'assessorament	4,41	.89
PAPER DOCENTS	4,40	.48



Gràfic 116. Perfil de valoració de les accions dels docents durant l'assessorament

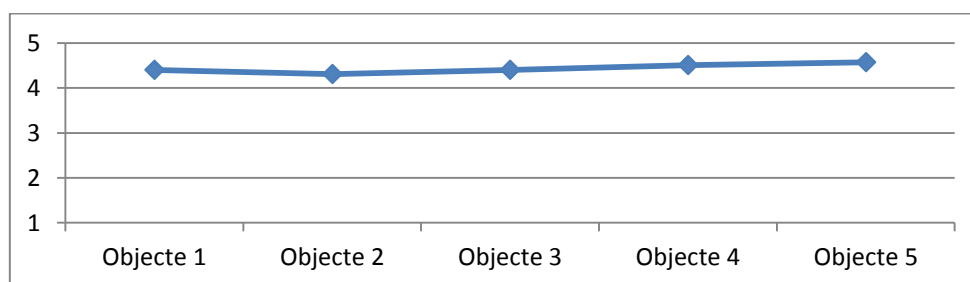
Objecte d'avaluació

I per finalitzar el qüestionari, igual que els docents, els participants van haver de contestar l'apartat de l'avaluació que constava d'ítems sobre l'objecte de l'avaluació, el moment, els instruments i les persones que haurien d'avaluar.

Pel que fa a l'objecte de l'avaluació, els assessors participants el que més valoren són els resultats que s'obtenen després de finalitzar el procés assessor, tal com fan els docents.

Taula 76. Valoració objecte d'avaluació per part dels assessors

Objecte d'avaluació	Mitja	Desviació
1. La situació del centre per definir les necessitats formatives del professorat.	4,40	.74
2. Actitud del grup de participants davant l'inici de la realització del procés d'assessorament.	4,31	.77
3. Disseny.	4,40	.76
4. Desenvolupament.	4,51	.67
5. Resultats.	4,57	.65
OBJECTE D'AVALUACIÓ	4,43	.85



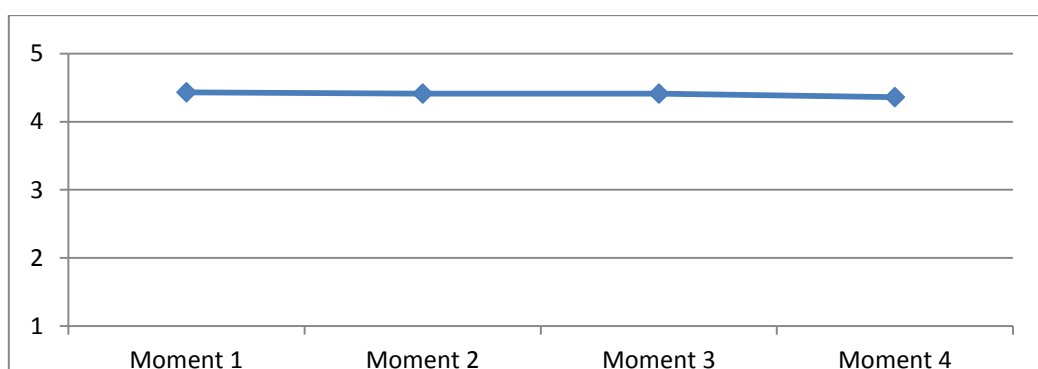
Gràfic 117. Perfil de valoració dels objectes d'avaluació de l'assessorament

Moment d'avaluació

Si tenim en compte quin és el moment més ben puntuat pels participants per avaluar el procés assessor, observem que és l'avaluació inicial, seguida amb la mateixa puntuació de les avaluacions contínua i final i, en darrer terme, l'avaluació menys valorada és l'avaluació diferida.

Taula 77. Valoració moment avaluació per part dels assessors

Moment	Mitja	Desviació
1. Inicial	4,43	1.02
2. Contínua	4,41	1.01
3. Final	4,41	1.01
4. Diferida	4,36	1.05
MOMENT D'AVALUACIÓ	4,40	.95



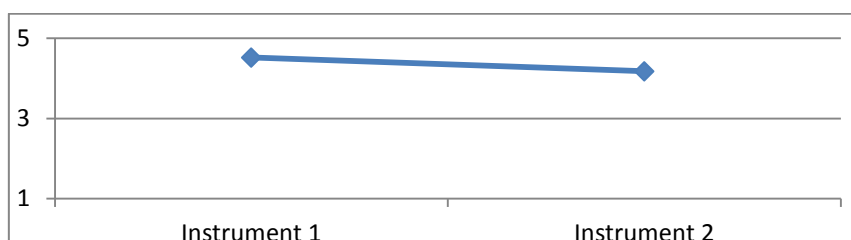
Gràfic 118. Perfil de valoració de la temporalització de l'avaluació de l'assessorament

Instruments d'avaluació

Els instruments més ben valorats per tal de fer l'avaluació del procés assessor han estat els instruments formals, com són els qüestionaris, les entrevistes o l'anàlisi de documents i els menys valorats, els instruments informals, com són les percepcions i comentaris dels participants.

Taula 78. Valoració Instruments avaluació per part dels assessors

Instruments d'avaluació	Mitja	Desviació
1. Formals	4,52	.95
2. Informals	4,18	1.12
INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ	4,35	



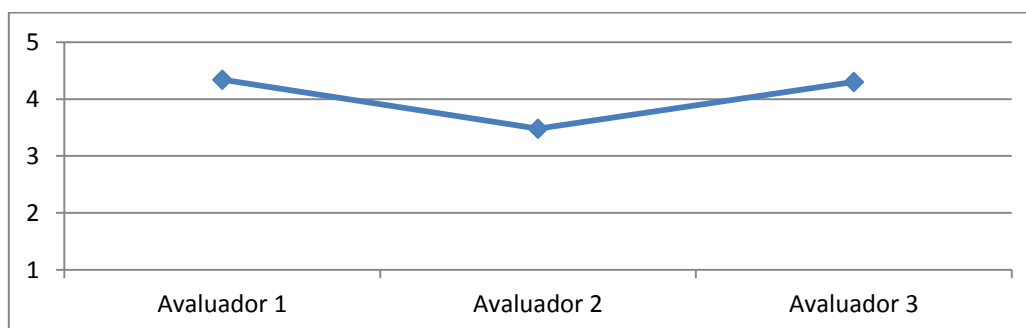
Gràfic 119. Instruments d'avaluació

Avaluadors

Per finalitzar, els assessors consultats creuen que les persones responsables de fer l'avaluació del procés assessor han de ser els mateixos participants. Igual que als resultats dels qüestionaris dels docents, els assessors situen l'avaluació realitzada per personal extern al centre, en darrer lloc i amb diferència.

Taula 79. Valoració avaluadors per part dels assessors

Avaluadors	Mitja	Avaluació
1. Participants	4,34	1.03
2. Personal extern	3,48	1.19
3. Equip mixt	4,30	1.04
AVALUADORS	4,04	.86



Gràfic 120. Perfil de valoració dels avaluadors de l'assessorament

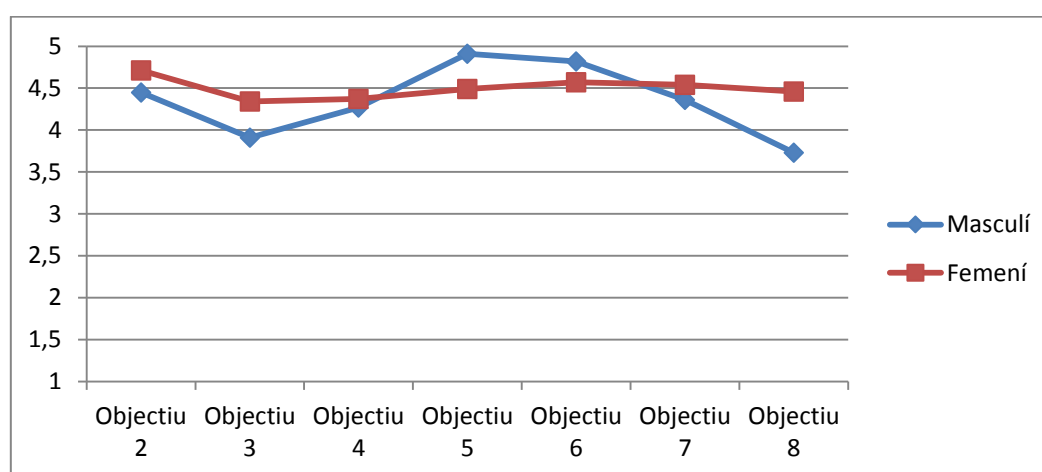
5.3.3 Estadística inferencial assessors

A continuació exposarem amb l'ajuda de taules i gràfics per facilitar la seva lectura els resultats en relació a les característiques que ha de tenir un assessorament en centre en funció de diferents criteris. S'han escollit només en funció de si el resultat evidencia una diferència significativa o no en l'encreuament.

5.3.3.1 En funció del gènere

Taula 80. Valoració Objectius en funció del gènere

Objectius d'un assessorament	Masculí (1)	Femení (2)	Sign.	Difer.
2.Fomentar el treball en equip: crear una cultura que impulsi el treball col·laboratiu	4,45	4,71		
3.Actualitzar coneixements científics i didàctics dels docents participants	3,91	4,34		
4.Fomentar la innovació pedagògica	4,27	4,37		
5.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar l'acció educativa	4,91	4,49	.007	1>2
6.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar la intervenció docent	4,82	4,57		
7.Millorar els resultats acadèmics de l'alumnat	4,36	4,54		
8.Integrar la formació del professorat en l'organització del centre	3,73	4,46	.005	1<2
OBJECTIUS	4,35	4,49		



Gràfic 121. En funció del gènere

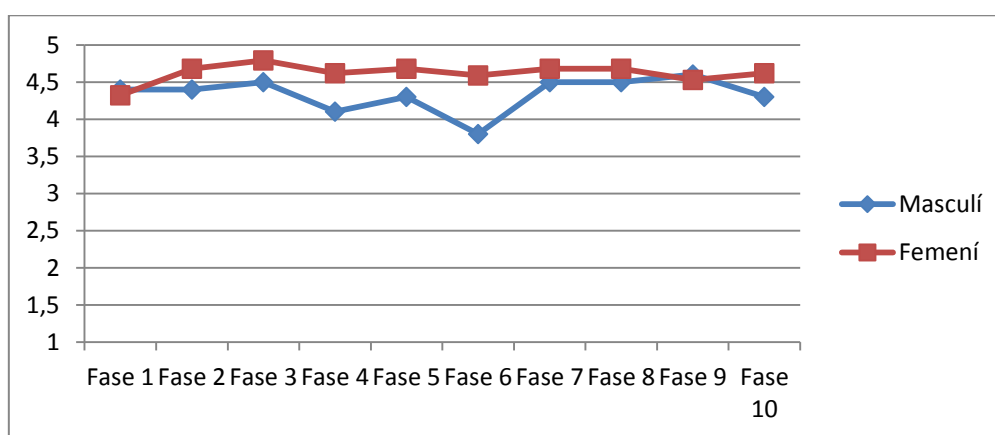
Els participants del gènere masculí valoren per sobre del gènere femení els objectius 5 i 6, sobretot l'objectiu d'incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar l'acció educativa.

I el gènere femení valora més alt l'objectiu d'integrar la formació del professorat en l'organització del centre.

També observem que el gènere femení és més constant en la puntuació de les seves respostes i les seves puntuacions fluctuen entre el 4,34 de la menor puntuació i el 4,71 de la major. En canvi, la gràfica ens ajuda a evidenciar fàcilment que les puntuacions del gènere masculí són més diverses ja que la puntuació menor és de 3,73 i la major puntuació és de 4,91 de mitjana.

Taula 81. Valoració fases en funció del gènere

Fases	Masculí (1)	Femení (2)	Sign.	Difer.
2. Diagnosi de la situació actual del centre quant al contingut que s'ha de treballar	4,40	4,68		
3. Compartir els objectius del procés d'assessorament amb els participants	4,50	4,79		
4. Redactar conjuntament els objectius del procés d'assessorament dels participants	4,10	4,62		
5. Planificar la dinàmica de treball	4,30	4,68		
6. Desenvolupament de les sessions planificades d'assessorament	3,80	4,59	.001	1<2
7. Selecció i aplicació de nous coneixements a l'aula	4,50	4,68		
8. Tractament i resolució de problemes que es van derivant de l'aplicació a l'aula dels nous coneixements	4,50	4,68		
9. Exemplificació a l'aula dels nous coneixements i/o metodologies de treball per part de l'assessor/a	4,60	4,53		
10. Avaluació de l'assoliment dels objectius proposats en finalitzar el procés d'assessorament al centre	4,30	4,62		
FASES	4,33	4,61		



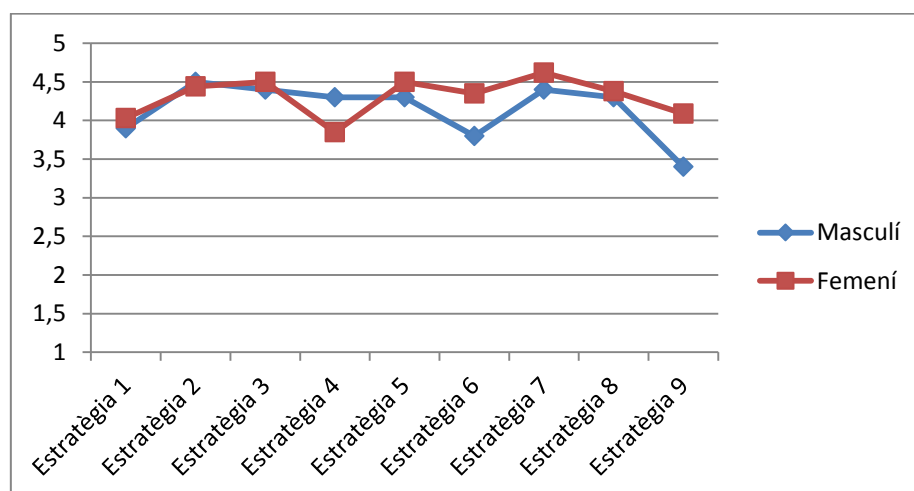
Gràfic 122. Importància de les fases en funció del sexe

Pel que fa a les fases que ha de tenir un assessorament, les respostes en funció del sexe tornen a posar de manifest que les respostes són més constants en les dones i que la diferència entre el grau d'importància entre les diferents fases és més divers entre els homes. Els homes participants donen menor importància per exemple al fet que les sessions planificades d'assessorament es desenvolupin o no.

També ressaltar que el gènere femení dóna major importància a totes les fases proposades en un procés assessor excepte una d'elles: l'Exemplificació a l'aula dels nous coneixements i/o metodologies de treball per part de l'assessor". Aquesta fase la valoren amb una puntuació més elevada els participants de gènere masculí, tot i que la diferència no és significativa.

Taula 82. Valoració estratègies en funció del gènere

Estratègies	Masculí (1)	Femení (2)	Sign.	Difer.
1. Debat sobre materials didàctics innovadors, intercanvi d'experiències i idees...	3,90	4,03		
2. Anàlisi de problemes concrets i del context a través de l'estudi de casos reals	4,50	4,44		
3. Resolució de problemes en relació a la pràctica educativa	4,40	4,50		
4. Elaboració de materials didàctics per treballar a l'aula amb els alumnes	4,30	3,85		
5. Recerca i acció (experimentació seguint una metodologia)	4,30	4,50		
6. Exemplificació de l'assessor dins de l'aula	3,80	4,35	.015	1<2
7. Aprenentatge entre iguals, suport mutu	4,40	4,62		
8. Observació, recollida i anàlisi de les dades. Discussió posterior.	4,30	4,38		
9. Visita a centres per observar noves formes d'organització o plantejaments metodològics	3,40	4,09		
ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES	4,1	4,30		



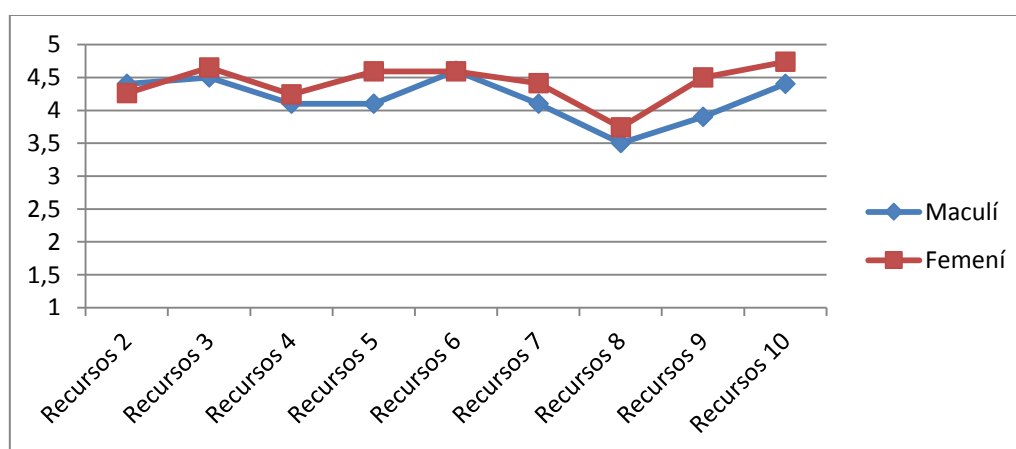
Gràfic 123. Importància de les estratègies segons el gènere

Pel que fa a les estratègies, les respostes per part de les participants no són tant constants com en els ítems anteriors. Les respostes no estan tan unificades. Les dones mostren coherència respecte l'apartat anterior, per exemple en la valoració a l'estratègia 6, atorgant tan poca importància a l'exemplificació de l'assessor dins de l'aula. També observem que l'estratègia d'anar a "Visitar centres per observar noves formes

d'organització o plantejaments metodològics” està poc valorada tant pels homes com per les dones.

Taula 83. Valoració recursos en funció del gènere

Recursos	Masculí (1)	Femení (2)	Sign.	Difer.
2. Flexibilitzar l'horari laboral per poder fer possible la formació docent	4,40	4,26		
3. Existència d'un equip de coordinació interna	4,50	4,65		
4. Disposar d'assessorament extern	4,10	4,24		
5. Rebre comunicació d'experts en moments precisos del desenvolupament de la formació	4,10	4,59		
6. Disposar de material	4,60	4,59		
7. Tenir un espai adequat per al desenvolupament de les reunions i ubicació del material	4,10	4,41		
8. Comptar amb un pressupost econòmic	3,50	3,74		
9. Rebre acreditació per fer activitats de formació permanent	3,90	4,50	.024	1<2
10. Desenvolupar una cultura de col·laboració	4,40	4,74		
RECURSOS	4,17	4,41		

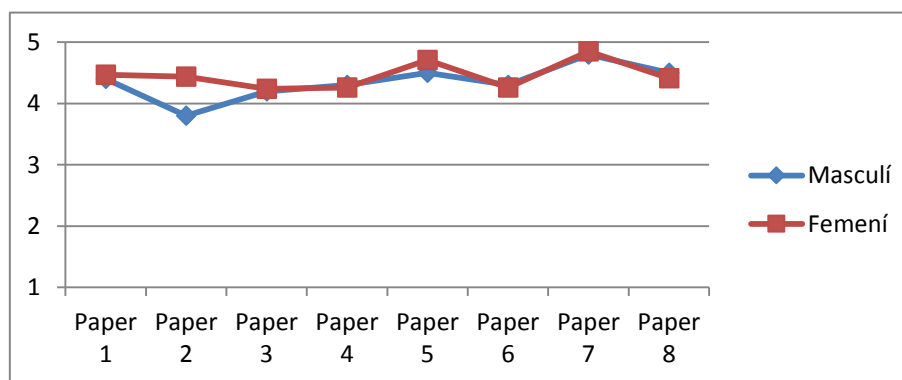


Gràfic 124. Importància dels recursos segons el gènere

El recurs menys valorat per part dels assessors i assessores participants ha estat el de comptar amb un pressupost econòmic. En aquest cas també dir que el grau d'importància que se li dona a cadascun dels recursos proposats és força semblant entre els dos gèneres. Ressaltem que les dones donen més importància que els homes al fet de rebre una acreditació per fer activitats de formació permanent. Finalment, el recurs més ben valorat per les dones ha estat el de “Desenvolupar una cultura de col·laboració dins del centre” i pels homes, “Disposar de material”.

Taula 84. Valoració paper assessor en funció del gènere

Paper assessor	Masculí (1)	Femení (2)	Sign.	Difer.
1. Facilitar informació, experiències, recursos humans, materials, etc. per iniciar la formació.	4,40	4,47		
2. Contribuir a donar coherència a la línia pedagògica del centre.	3,80	4,44	.023	1<2
3. Exercir de motor del desenvolupament de formació, especialment en les primeres etapes.	4,20	4,24		
4. Promoure la formació entre iguals i conduir cap a l'auto formació.	4,30	4,26		
5. Establir un bon clima a les sessions d'assessorament per tal de motivar la participació del professorat.	4,50	4,71		
6. Promoure línies d'actuació que vinculin la formació a la investigació educativa.	4,30	4,26		
7. Empoderar als participants perquè siguin ells qui es responsabilitzin del procés de canvi.	4,80	4,85		
8. Promoure el reconeixement i l'expansió de bones pràctiques.	4,50	4,41		
PAPER ASSESSOR	4,35	4,45		



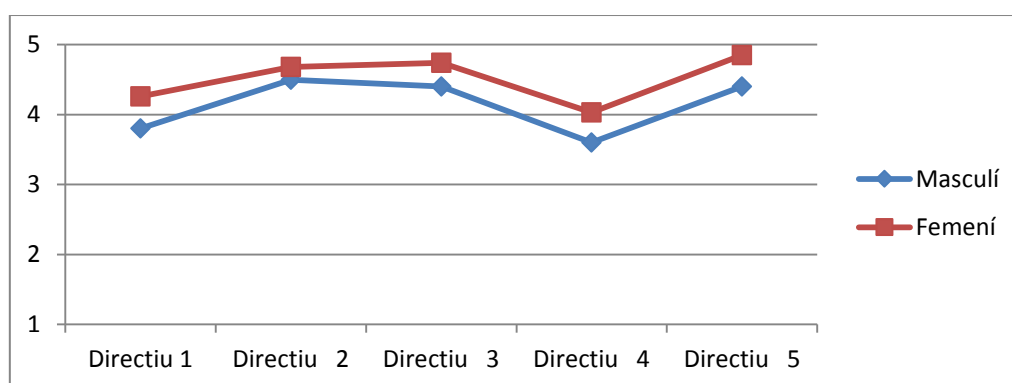
Gràfic 125. Importància del paper de l'assessor extern segons el gènere

Els propis assessors independentment del gènere, opinen que els dos papers més importants són “*Establir un bon clima a les sessions d'assessorament*” i “*Empoderar als participants perquè siguin ells qui es responsabilitzin del procés de canvi*”.

I com a diferència entre sexes trobem que les dones donen més importància a contribuir a donar coherència a la línia pedagògica que els homes.

Taula 85. Valoració paper equip directiu en funció del gènere

Paper equip directiu	Masculí (1)	Femení (2)	Sign.	Difer.
1. Dirigir el projecte de formació i esdevenir-ne el màxim responsable.	3,80	4,26		
2. Impulsar, promocionar i sol·licitar la implicació del professorat en el procés de formació.	4,50	4,68		
3. Coordinar el projecte conjuntament amb l'assessor i un grup impulsor de professors/es del centre.	4,40	4,74		
4. Delegar responsabilitats en un grup impulsor del projecte que decidirà de forma democràtica.	3,60	4,03		
5. Incorporar als documents del centre els acords resultants del procés d'assessorament.	4,40	4,85	.003	1<2
PAPER EQUIP DIRECTIU	4,14	4,51		



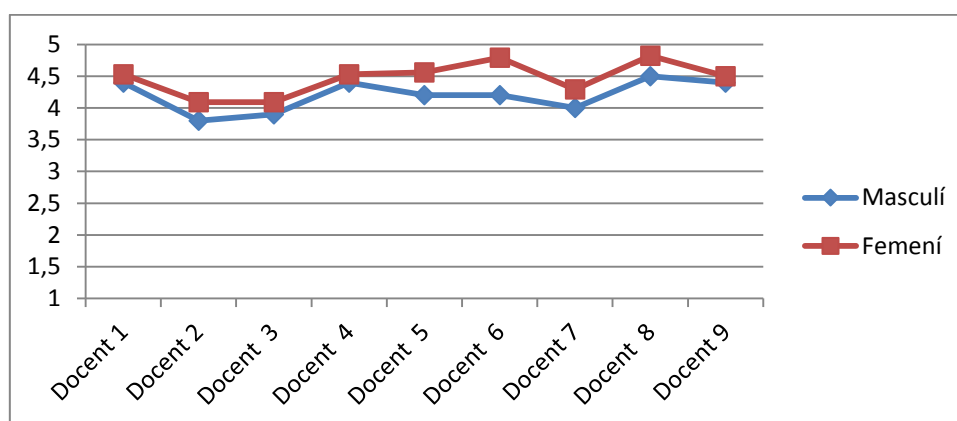
Gràfic 126. Importància del paper de l'equip directiu segons el gènere

Pel que fa al paper que ha de tenir l'equip directiu, els dos sexes coincideixen en el fet que incorporar als documents del centre els acords és molt important, però més per part de les dones que per part dels homes.

Taula 86. Valoració paper equip docent en funció del gènere

Paper equip docent	Masculí (1)	Femení (2)	Sign.	Difer.
1. Participar en la realització d'un diagnòstic de les necessitats de formació.	4,40	4,53		
2. Intervenir en el disseny del projecte de formació.	3,80	4,09		
3. Participar en la planificació de la formació.	3,90	4,09		
4. Reflexionar, analitzar i decidir, amb criteri, sobre tot el procés i valorar els efectes en la pràctica.	4,40	4,53		

5. Rebre la formació i aplicar tècnicament els coneixements adquirits.	4,20	4,56		
6. Rebre la formació i incorporar els canvis oportuns en la seva intervenció docent a l'aula.	4,20	4,79	.005	1<2
7. Participar en la presa de decisions relacionades amb els continguts de la formació.	4,00	4,29		
8. Comprometre's a compartir els acords de la formació amb el professorat novell.	4,50	4,82		
9. Avaluar els coneixements adquirits amb la pràctica a l'aula.	4,40	4,50		
10. Incorporar als documents del centre els aprenentatges i acords de l'assessorament.	4,20	4,47		
PAPER DOCENTS	4,16	4,46		



Gràfic 127. Importància del paper de l'equip docent segons el gènere

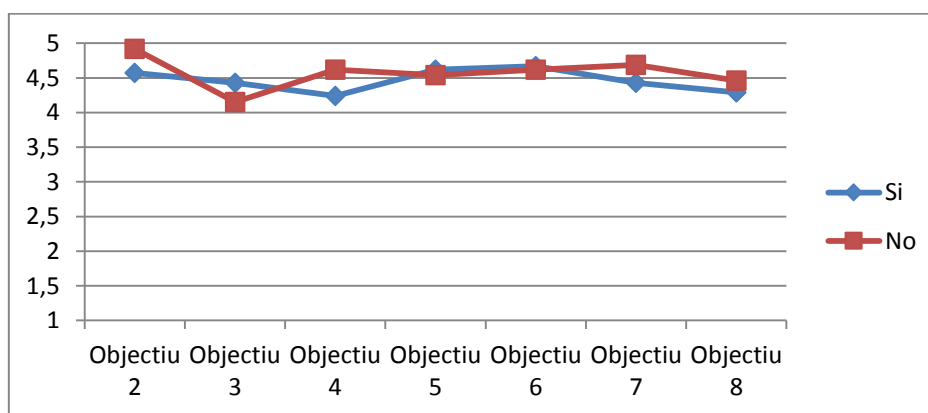
Pel que fa al paper que ha de tenir l'equip docent en un procés d'assessorament en centre, no es mostren diferències significatives entre gèneres a excepció del paper número 6. Les dones valoren amb major puntuació que els homes la incorporació dels canvis segons la formació rebuda en la seva intervenció dins de l'aula.

5.3.3.2 En funció de la possessió de postgrau

A continuació recollirem els resultats de l'anàlisi inferencial per part dels assessors en funció d'estar en possessió d'un postgrau o no.

Taula 87. Valoració Objectius en funció de la possessió de postgrau o no

Objectius	SÍ (1)	NO (2)	Sign.	Difer.
2.Fomentar el treball en equip: crear una cultura que impulsi el treball col·laboratiu	4,57	4,92	.027	1<2
3.Actualitzar coneixements científics i didàctics dels docents participants	4,43	4,15		
4.Fomentar la innovació pedagògica	4,24	4,62		
5.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar l'acció educativa	4,62	4,54		
6.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar la intervenció docent	4,67	4,62		
7.Millorar els resultats acadèmics de l'alumnat	4,43	4,69		
8.Integrar la formació del professorat en l'organització del centre	4,29	4,46		
OBJECTIUS	4,46	4,57		

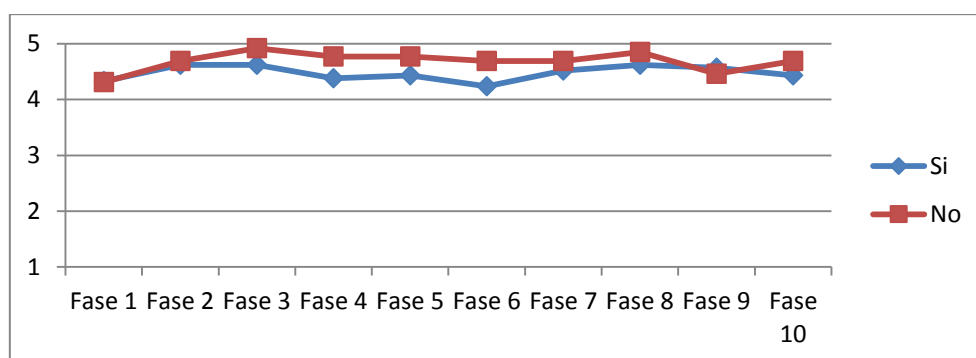


Gràfic 128. Importància dels objectius en funció de la possessió de postgrau

Taula 88. Valoració fases en funció de la possessió de postgrau o no

Fases	SÍ (1)	NO (2)	Sign.	Difer.
1. Diagnòstic de necessitats del centre educatiu en general	4,33	4,31		
2. Diagnosi de la situació actual del centre quant al contingut que s'ha de treballar	4,62	4,69		
3. Compartir els objectius del procés d'assessorament amb els participants	4,62	4,92		
4. Redactar conjuntament els objectius del procés d'assessorament dels participants	4,38	4,77		

5. Planificar la dinàmica de treball	4,43	4,77		
6. Desenvolupament de les sessions planificades d'assessorament	4,24	4,69	.042	1<2
7. Selecció i aplicació de nous coneixements a l'aula	4,52	4,69		
8. Tractament i resolució de problemes que es van derivant de l'aplicació a l'aula dels nous coneixements	4,62	4,85		
9. Exemplificació a l'aula, dels nous coneixements i/o metodologies de treball per part de l'assessor/a	4,57	4,46		
10. Avaluació de l'assoliment dels objectius proposats en finalitzar el procés d'assessorament al centre	4,43	4,69		
FASES	4,47	4,68		



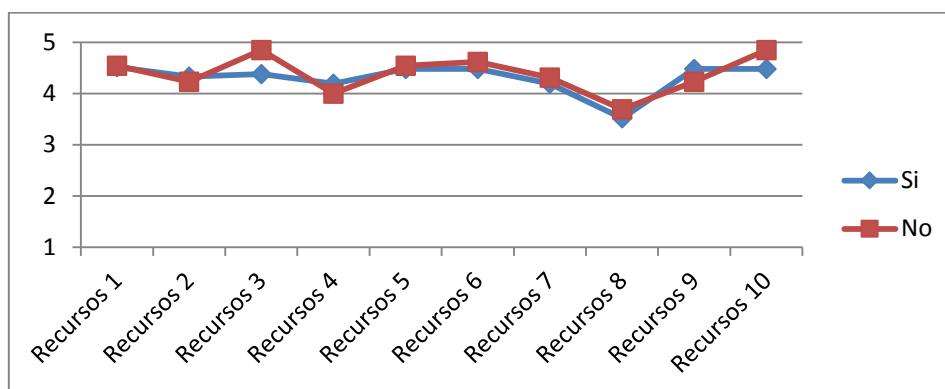
Gràfic 129. Importància de les fases en funció de la possessió de postgrau

Els assessors que no disposen d'un postgrau donen més importància a la posada en pràctica de les sessions d'assessorament planificades.

Taula 89. Valoració recursos en funció de la possessió de postgrau o no

Recursos	SÍ (1)	NO (2)	Sign.	Difer.
1. Disposar de temps per poder reflexionar sobre el propòsit de la formació	4,52	4,54		
2. Flexibilitzar l'horari laboral per poder fer possible la formació docent	4,33	4,23		
3. Existència d'un equip de coordinació interna	4,38	4,85	.039	1<2
4. Disposar d'assessorament extern	4,19	4,00		
5. Rebre comunicació d'experts en moments precisos del desenvolupament de la formació	4,48	4,54		
6. Disposar de material	4,48	4,62		
7. Tenir un espai adequat per al desenvolupament de les reunions i ubicació del material	4,19	4,31		
8. Comptar amb un pressupost econòmic	3,52	3,69		
9. Rebre acreditació per fer activitats de formació permanent	4,48	4,23		
10. Desenvolupar una cultura de col·laboració	4,48	4,85	.035	1<2

RECURSOS	4,30	4,38		
----------	------	------	--	--



Gràfic 130. Importància dels recursos en funció de la possessió de postgrau

Els participants assessors que no posseeixen un postgrau marquen com a més important l'existència d'un equip de coordinació interna i el desenvolupament d'una cultura de col·laboració entre els docents, respecte els participants que sí que posseeixen aquesta titulació.

5.3.4 Síntesi inferencial

Com ja hem apuntat a la introducció d'aquesta apartat, només hem considerat aquells encreuaments que oferien diferències significatives.

A la taula següent s'evidencia que el gènere de l'assessor influeix en la valoració de les diferents dimensions de l'assessorament, particularment en allò relatiu als objectius, fases i estratègies, junt amb recursos, papers del diferents actors i objecte d'avaluació. A la resta de dimensions no s'evidencien diferències significatives entre assessor de gènere masculí o femení.

D'altra banda, també s'ha pogut evidenciar diferències en els objectius, fases i recursos en funció de tenir títol de postgrau, en el sentit ja comentat en l'anàlisi realitzat anteriorment.

Quadre 14. Síntesi inferencial assessors

Factors	Sexe	Possessió Post Grau
Dimensions		
Objectius	H ¹	H ¹
Fases	H ¹	H ¹
Estratègies metodològiques	H ¹	-
Temporalització	-	-
<i>Duració del procés</i>	-	-
<i>Periodicitat de les sessions</i>	-	-
<i>Duració de les sessions</i>	-	-
<i>Horari de les sessions</i>	-	-
Recursos	H ¹	H ¹
Paper de l'assessor	H ¹	-
Paper de l'equip directiu	H ¹	-
Paper del docent	H ¹	-
Objecte d'avaluació	H ¹	-
Moment d'avaluació	-	-
Instruments d'avaluació	-	-
Avaluadors	-	-

5.4 Comparativa dels dos grups de qüestionaris

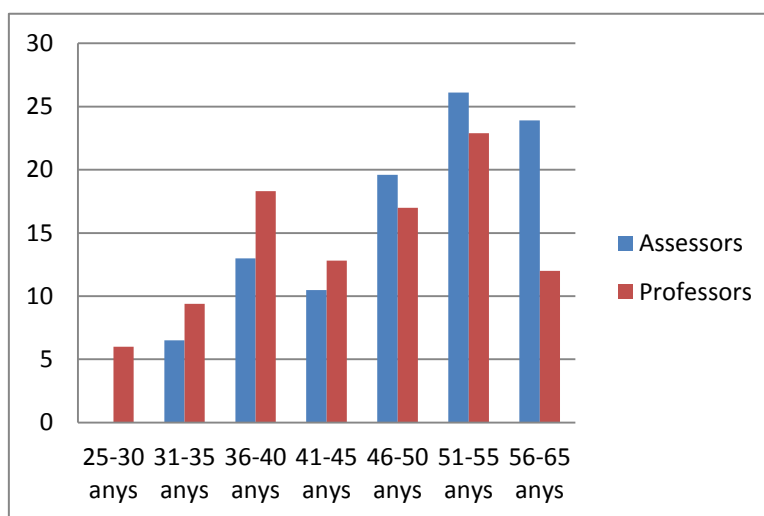
De la comparació dels resultats obtinguts en els qüestionaris als docents i els qüestionaris al grup d'assessors, es presenten les següents gràfiques amb l'objectiu d'exposar les diferències i semblances entre els dos grups, aquells aspectes definits de forma idèntica en ambdós qüestionaris.

Aquesta comparança també ens permetrà obtenir els primers resultats de la nostra investigació a través de les dades obtingudes en els diferents qüestionaris.

5.4.1 Dades de identificació personal i professional

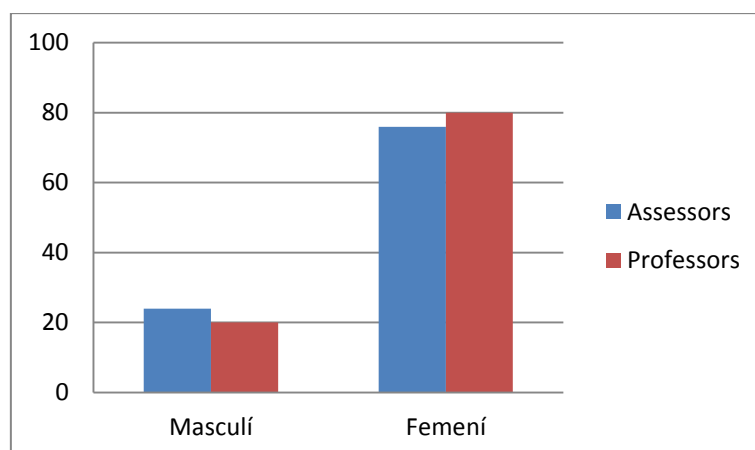
Aquests punts en comú del perfil dels participants i dels quals es presenta la comparació, fan referència a: grups d'edat, sexe, titulació, disposició de Postgrau i Doctorat i anys d'experiència com a docents.

Pel que fa a l'edat de la mostra dels participants, una de les característiques més singulars és l'absència d'assessors en el grup d'entre 25 i 30 anys d'edat, i la notable diferència en el grup d'edat de 56-65 anys (assessors 23,9% i professors 12%). Un altre dels trets rellevants dels resultats és que entre els grups d'edats de 25 a 45 anys, el volum de professorat participant és superior al dels assessors i en canvi, a partir de la franja d'edat de 46-50 anys i en les següents de més edat, aquesta lògica s'inverteix.



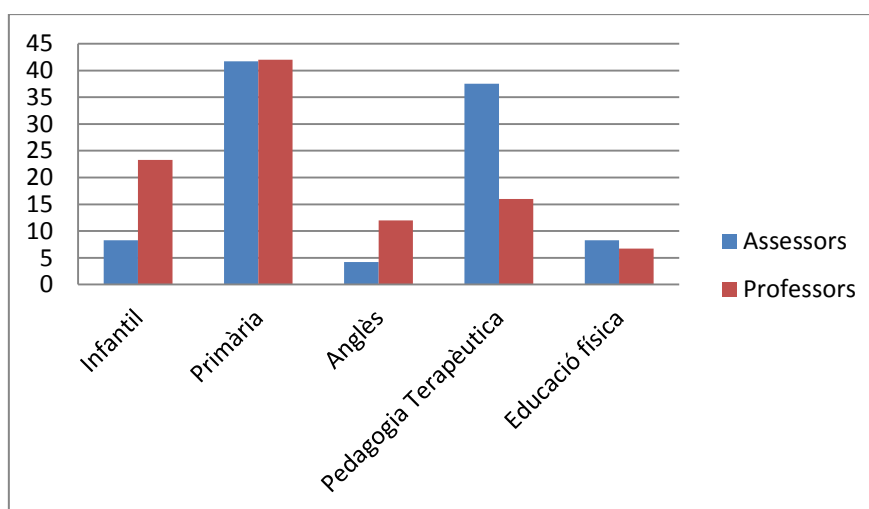
Gràfic 131. Comparativa segons franges d'edat

En referència al gènere dels dos grups de participants, els resultats són força similars. En ambdós casos la tendència de participants dones és més elevada; en el cas dels professors arriba al 80% del nombre de participants.



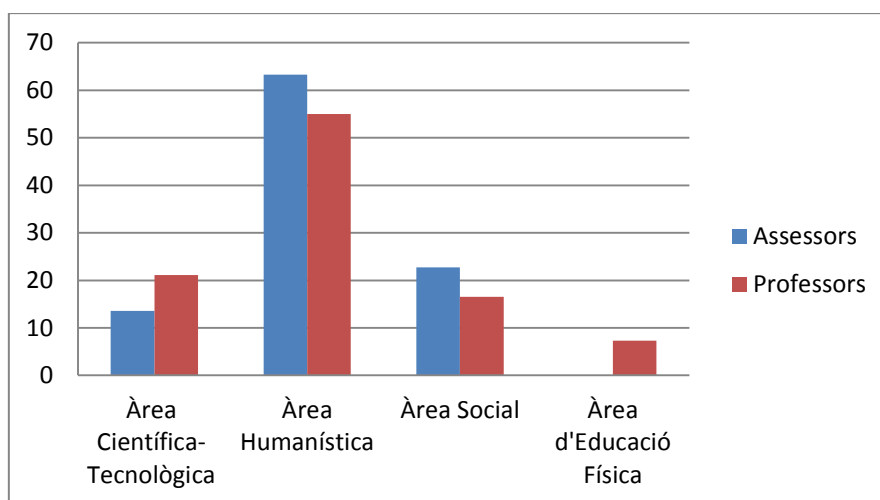
Gràfic 132. Comparativa segons gènere

En revisar els resultats de la formació dels docents i dels assessors, dins del grup d'aquells que han cursat Magisteri, veiem que el subgrup més nombrós és el de titulats en Educació Primària, sent força similars la quantitat d'assessors i professors amb aquests estudis. En la resta d'estudis, exceptuant els d'Educació Física on la diferència entre participants no és molt significativa (8,3% i 6,7%), els percentatges entre els dos col·lectius resulta més notable. Pel que fa als estudis d'Educació Infantil hi ha més presència de docents, com també passa amb l'especialitat d'Anglès, mentre que les respostes d'assessors amb la titulació de Pedagogia Terapèutica és superior al doble respecte a l'altra categoria de participants.



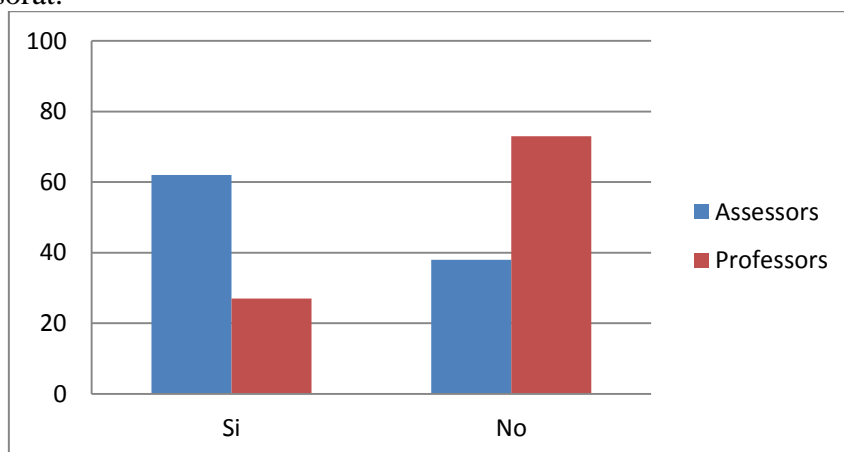
Gràfic 133. Comparativa segons titulacions

En relació a les titulacions dins del grup dels professors i assessors amb llicenciatura, les divisions dins d'aquest segment han estat realitzades segons àrees de coneixement. L'àrea amb més volum de titulats resulta ser l'àrea humanística que agrupa a més de la meitat del total d'aquest segment, en ambdós casos (63,3% en el cas dels assessors i 55% dels professors). La resta es reparteix entre les àrees científica-tecnològica, amb més presència de professors que d'assessors, l'àrea social, on l'efecte és el contrari i, per últim, l'àrea d'educació física on destaca un baix percentatge de professors (7,3%) i l'absència d'assessors amb aquesta titulació.



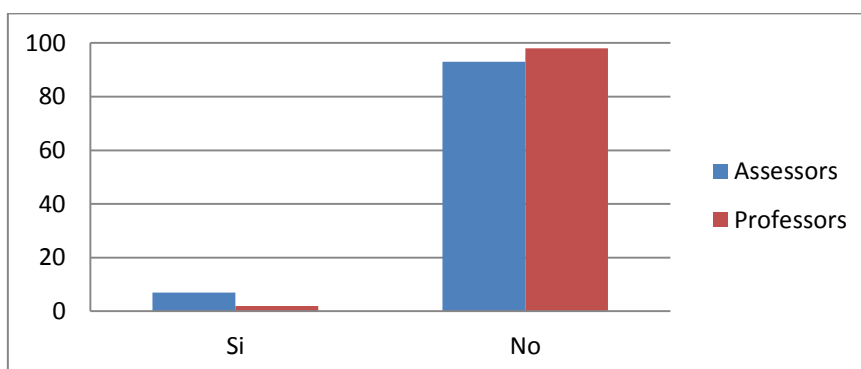
Gràfic 134. Comparativa segons àrea d'estudis

La disposició d'un Postgrau per part dels participants ha estat un altre dels punts del qüestionari, del que se n'exposen els resultats en la següent gràfica. Hi podem observar que del total d'assessors, més del 60% disposen d'un Postgrau, enfront al 38% en el cas del professorat.



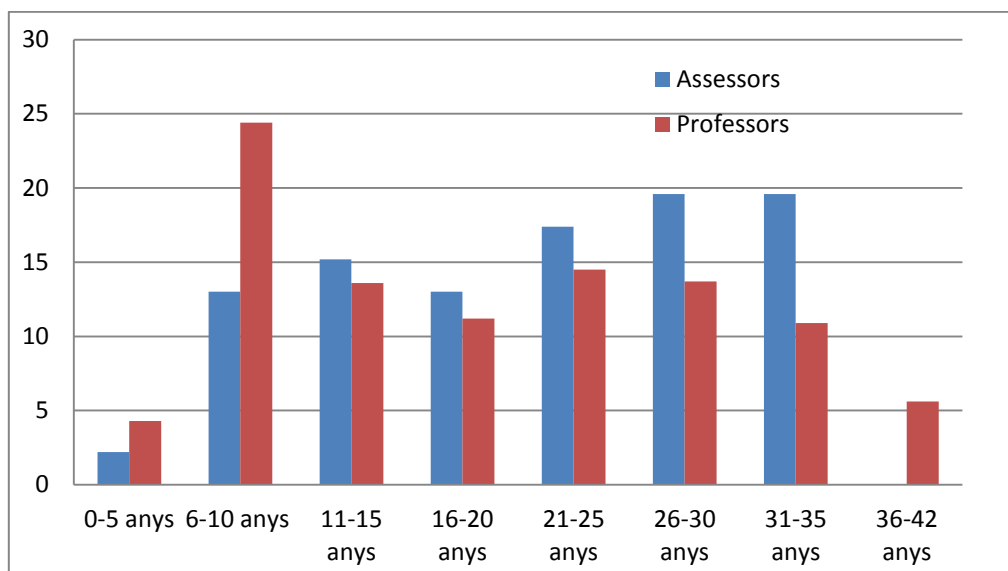
Gràfic 135. Comparativa segons possessió de postgrau

En relació a la possessió d'un Doctorat, els resultats són força similars entre grups de respostes, però continua essent superior en el cas dels assessors.



Gràfic 136. Comparativa segons possessió del doctorat

Per últim, en l'anàlisi de l'experiència docent, es posen en paral·lel els anys d'experiència en la docència de cada un dels grups. Els nivells més alts per part dels professors es situen en la franja d'entre els 6 i 10 anys com a docent (24,4% dels participants) mentre que per als assessors, el percentatge més alt es troba en dues respostes que igualen el resultat: 26-30 anys i 31-35 anys d'experiència. De la gràfica següent se'n pot destacar també la nul·la representació d'assessors en la categoria d'entre 36 i 42 anys com a docent.



Gràfic 137. Comparativa segons experiència docent

5.4.2 Caracterització de l'assessorament

Seguint la mateixa estructura del qüestionari aplicat, correspon entrar a descriure aquells aspectes que conformen el procés d'assessorament en centre. Per dur-ho a terme, donat l'alt volum de dades a presentar, hem escollit mostrar especialment els resultats significatius obtinguts, ja que són els que aporten valor a la investigació.

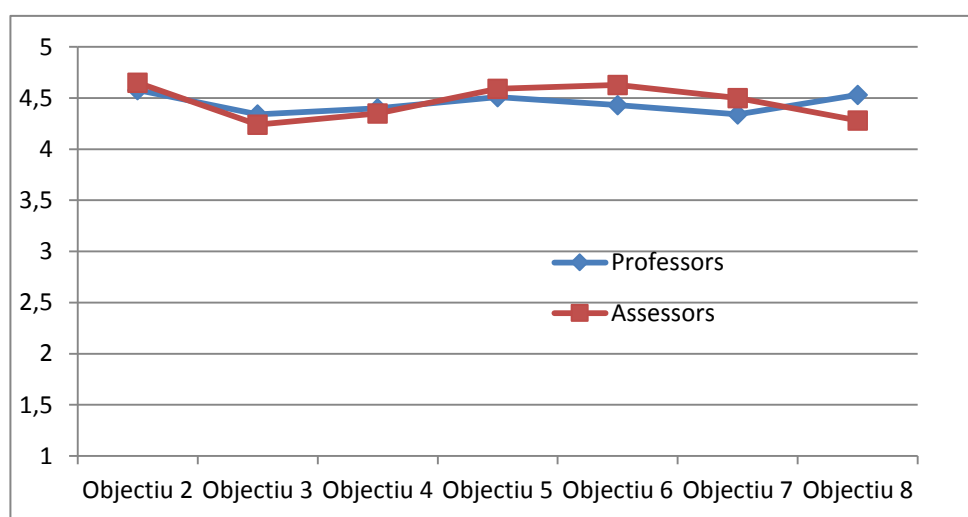
Iniciem la comparació entre resultats dels dos qüestionaris, amb la presentació dels objectius que ha de perseguir un assessorament.

Les valoracions que es presenten a continuació, es realitzen en base a l'estructura de les preguntes del qüestionari. En el cas dels objectius i seguint l'ordre d'objectius presentats, la valoració màxima de cada ítem és de 5, mentre que la mínima és 1. A partir dels resultats plasmats a la gràfica podem veure que l'objectiu menys puntuat per ambdues parts, és a dir, en la seva valoració global, és l'objectiu número 3, referent a l'actualització de coneixements del professorat (mitjana de valoració: 4,29). Coincideix, més enllà de ser el menys valorat en conjunt, que és també el que ha rebut una puntuació inferior en ambdós grups: professors i assessors. Pel contrari, el més apreciat (amb un 4,62 de mitjana) ha estat l'objectiu 2, que proposa "Promoure el treball en equip". En aquest cas els dos grups també han coincidit en atorgar la major puntuació a aquest ítem.

La diferència més gran entre puntuacions la trobem en l'ítem 8, referent a "Integrar la formació docent en l'organització del centre", on hi ha una variació de més de 20 dècimes.

Taula 90. Valoració Objectius comparació docents i assessors

Objectius d'un assessorament	Professor (1)	Assessor (2)	Signif.	Dif.
1.Revisar i valorar la realitat del centre	4,55	4,51		
2.Fomentar el treball en equip: crear una cultura que impulsi el treball col·laboratiu	4,58	4,65		
3.Actualitzar coneixements científics i didàctics dels docents participants	4,34	4,24		
4.Fomentar la innovació pedagògica	4,40	4,35		
5.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar l'acció educativa	4,51	4,59		
6.Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar la intervenció docent	4,43	4,63	.046	1<2
7.Millorar els resultats acadèmics de l'alumnat	4,34	4,50		
8.Integrar la formació del professorat en l'organització del centre	4,53	4,28	.027	1>2
OBJECTIUS	4,44	4,46		



Gràfic 138. Comparativa importància objectius

En relació a les fases proposades i valorades per la mostra de participants, podem dir que segueix el mateix sistema de valoració que l'apartat anterior, és a dir, hem de continuar entenent que 5 i 1 representen la màxima i la mínima puntuació respectivament.

A partir dels resultats expressats del total de 10 ítems plantejats, es destaca l'ítem menys valorat en conjunt, que es correspon a la fase 6, relacionada amb el "Desenvolupament de les sessions". Tot i ser l'ítem amb la puntuació més baixa, no és el menys ben valorat de cada grup. Per part dels docents, l'ítem amb menys valoració ha estat el quart, que pertany a la fase de "Redactar conjuntament els objectius del procés d'assessorament" (4,23 de puntuació), en canvi, el de la valoració més inferior per part dels assessors ha estat l'ítem 1, referent al "Diagnòstic de necessitats del centre".

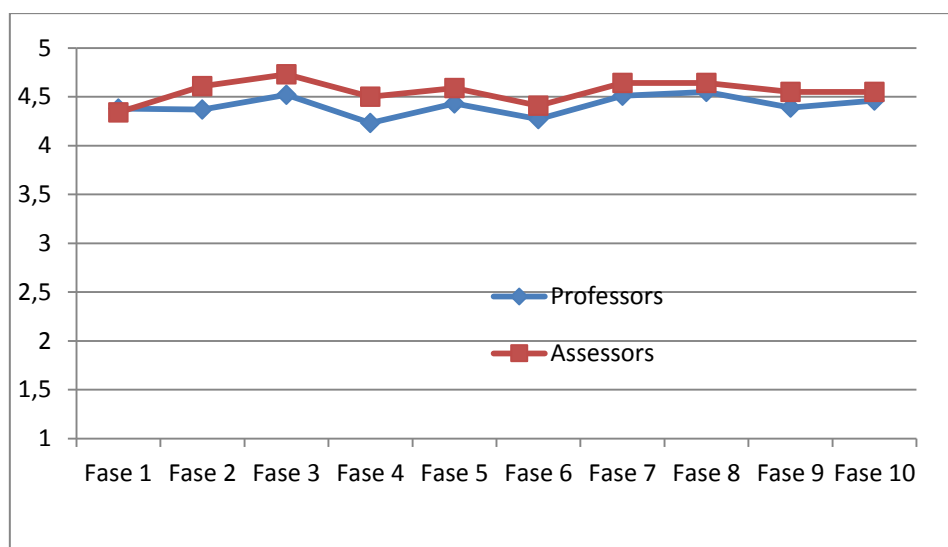
Quant a les puntuacions més altes, podem assenyalar que en la seva valoració global la més puntuada ha estat la fase 3 “*Compartir els objectius del procés d'assessorament dels participants*” amb un 4,63 sobre 5. En aquest cas coincideix amb la màxima dels assessors, mentre que per al col·lectiu de professors és el “*Tractament i resolució de problemes que es van derivant de l'aplicació a l'aula dels nous coneixements*”.

La diferència entre puntuacions més gran es troba en la fase 4 “*Redactar conjuntament els objectius del procés d'assessorament dels participants*”, que el grup de professors valora amb un 4,23 mentre que els assessors li donen més importància i la puntuen amb un 4,50.

La fase 1 “*Diagnòstic de necessitats del centre*” resulta ser la fase que registra la menor diferència de puntuacions entre els dos grups (4,38 per part dels professors i 4,34 per part dels assessors).

Taula 91. Valoració fases comparació docents i assessors

Fases	Profes	Assess	Signif.	Difer.
1. Diagnòstic de necessitats del centre educatiu en general	4,38	4,34		
2. Diagnosi de la situació actual del centre quant al contingut que s'ha de treballar	4,37	4,61	.019	1<2
3. Compartir els objectius del procés d'assessorament amb els participants	4,52	4,73	.028	1<2
4. Redactar conjuntament els objectius del procés d'assessorament dels participants	4,23	4,50	.044	1<2
5. Planificar la dinàmica de treball	4,43	4,59		
6. Desenvolupament de les sessions planificades d'assessorament	4,27	4,41		
7. Selecció i aplicació de nous coneixements a l'aula	4,51	4,64		
8. Tractament i resolució de problemes que es van derivant de l'aplicació a l'aula dels nous coneixements	4,55	4,64		
9. Exemplificació a l'aula, dels nous coneixements i/o metodologies de treball per part de l'assessor/a	4,39	4,55		
10. Avaluació de l'assoliment dels objectius proposats en finalitzar el procés d'assessorament al centre	4,46	4,55		
FASES	4,41	4,09		



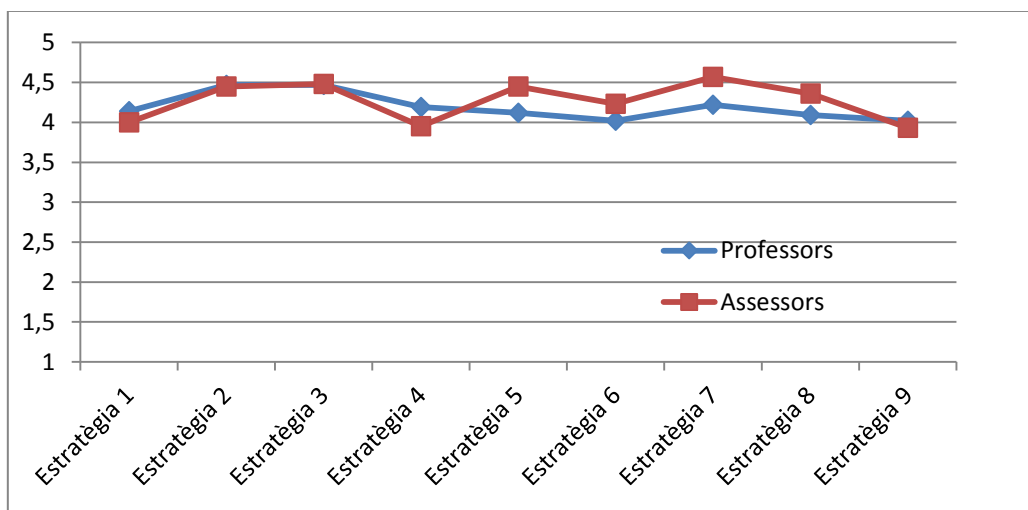
Gràfic 139. Comparativa importància de les fases

El grup d'estratègies plantejades en el qüestionari de valoració dels participants, segueix el model de puntuació de les preguntes anteriors. En aquest àmbit, tot i que només un dels resultats és inferior a 4 (recordem que 5 és la màxima puntuació), la tendència global d'aquests és lleugerament inferior respecte als altres objectes avaluats.

Les estratègies que corresponen a debats (estratègia 1) i elaboració de materials didàctics (estratègia 4) representen dos ítems amb una valoració baixa (4,07 sobre 5) respecte a la resta, tot i que l'estratègia menys valorada en aquest apartat esdevé la número 9 (amb una mitjana de 3,97) "Visita a centres per observar noves formes d'organització o plantejaments metodològics". En el cas del professorat, els ítems menys valorats (4,02) resulten el 6 "Exemplificació per part de l'assessor a l'aula" i l'ítem 9 "Visita a altres centres". En el cas dels assessors, la mitjana més baixa es dona també a l'ítem 9 (3,93).

Taula 92. Valoració estratègies comparació docents i assessors

Estratègies	Profess	Assess	Signif.	Difer.
1. Debat sobre materials didàctics innovadors, intercanvi d'experiències i idees...	4,14	4,00		
2. Anàlisi de problemes concrets i del context a través de l'estudi de casos reals	4,47	4,45		
3. Resolució de problemes en relació a la pràctica educativa	4,47	4,48		
4. Elaboració de materials didàctics per treballar a l'aula amb els alumnes	4,19	3,95		
5. Recerca i acció (experimentació seguint una metodologia)	4,12	4,45	.005	1<2
6. Exemplificació de l'assessor dins l'aula	4,02	4,23		
7. Aprenentatge entre iguals, suport mutu	4,22	4,57	..001	1<2
8. Observació, recollida i anàlisi de les dades. Discussió posterior.	4,09	4,36	.031	1<2
9. Visita a centres per observar noves formes d'organització o plantejaments metodològics	4,02	3,93		
ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES	4,19	4,26		

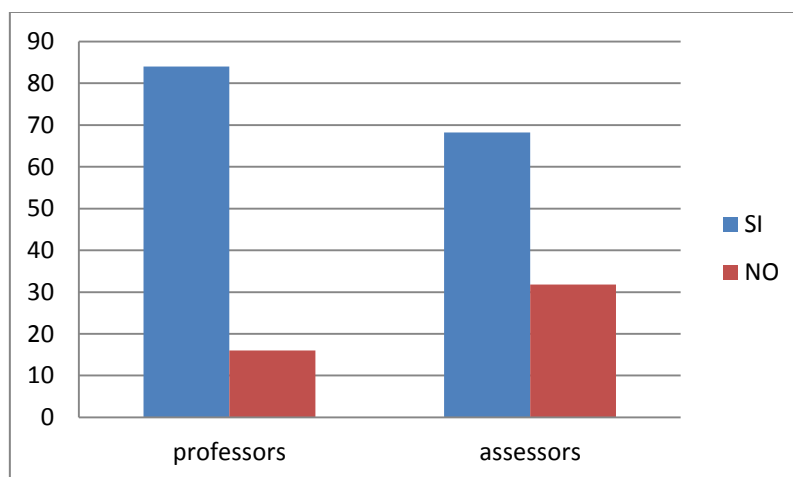


Gràfic 140. Comparativa importància de les estratègies segons el gènere

És important especificar el canvi que es produeix en el transcurs del qüestionari, ja que a partir d'aquest punt el sistema de valoració difereix de l'estructura presentada anteriorment. En aquest punt, les respostes es conformen a partir d'una pregunta dicotòmica sí-no.

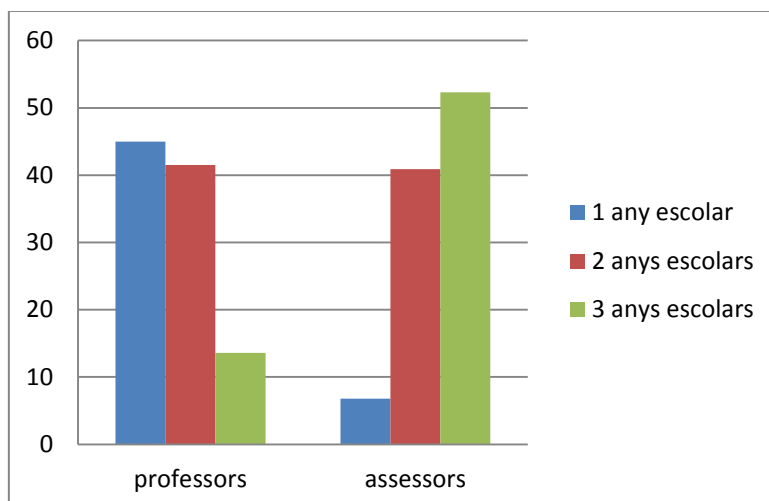
I els resultats els presentem a partir dels gràfics següents, diferenciant (I) les respostes entre assessors i professors i (II) si la resposta ha estat positiva o negativa.

En relació al fet que l'assessorament s'ha d'iniciar a partir de la demanda d'un grup de professors:



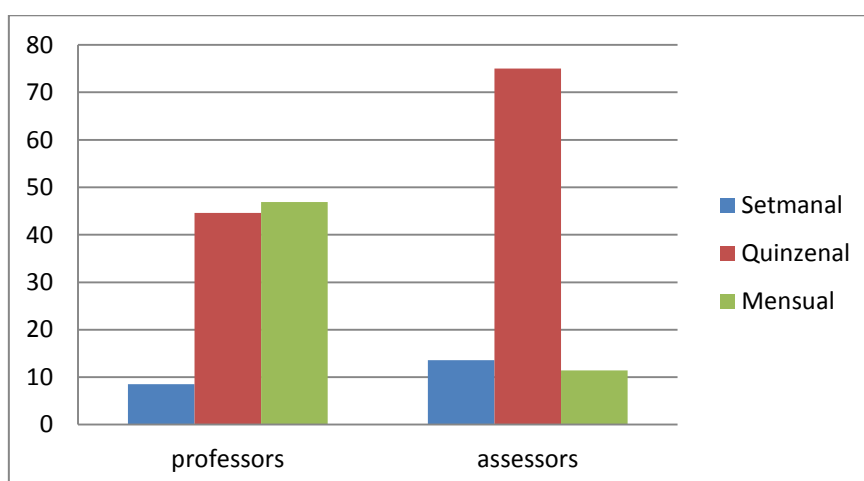
Gràfic 141. Segons demanda grup de professors

En relació a quina ha de ser la duració de l'assessorament:



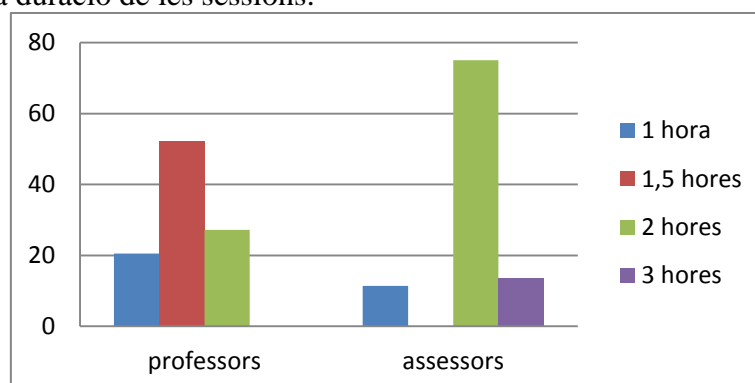
Gràfic 142. Segons durada del procés assessor

En relació a la periodicitat de les sessions:



Gràfic 143. Segons periodicitat de les sessions

En relació a la duració de les sessions:



Gràfic 144. Segons la durada de les sessions

El sistema de valoració a partir d'aquest punt, concorda amb els presentats en els primers punts d'aquesta comparativa de resultats. De nou, la puntuació màxima que podrà tenir un ítem serà el valor 5, i per la mínima, serà el valor 1.

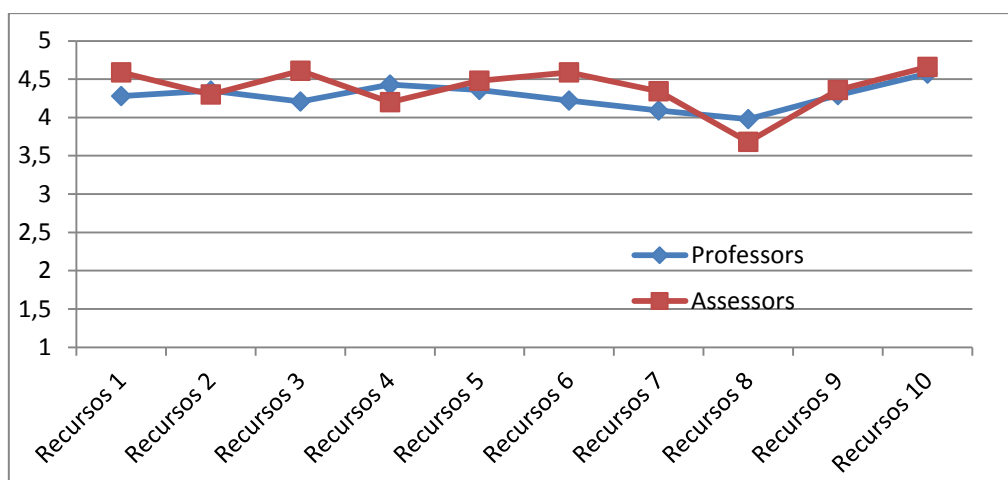
Es presenten a continuació les opinions dels participants en relació a la importància dels recursos humans, materials i/o funcionals per al desenvolupament de l'assessorament en centres.

El recurs menys ben valorat resulta el referent a la “*Disposició de pressupost econòmic*” (3,98 atorgat pel professorat i 3,68 pels assessors). En aquest cas, també coincideix que aquest recurs és el que menys valoren cada un dels grups diferenciats.

Per altra banda, el recurs del que se'n fa la millor valoració és el que es refereix al “*Desenvolupament d'una cultura de col·laboració entre el centre assessorat i l'assessor*” (recurs 10 a la gràfica). En aquest punt, els dos grups també coincideixen en donar-li la major importància d'entre tots els recursos proposats.

Taula 93. Valoració recursos comparació docents i assessors

Recursos	Profess	Assess	Signif.	Dif.
1. Disposar de temps per poder reflexionar sobre el propòsit de la formació	4,28	4,59	.021 .010	1<2
2. Flexibilitzar l'horari laboral per poder fer possible la formació docent	4,35	4,30		
3. Existència d'un equip de coordinació interna	4,21	4,61	.007	1<2
4. Disposar d'assessorament extern	4,43	4,20		
5. Rebre comunicació d'experts en moments precisos del desenvolupament de la formació	4,36	4,48		
6. Disposar de material	4,22	4,59	.004	1<2
7. Tenir un espai adequat per al desenvolupament de les reunions i ubicació del material	4,09	4,34	.049	1<2
8. Comptar amb un pressupost econòmic	3,98	3,68		
9. Rebre acreditació per fer activitats de formació permanent	4,29	4,36		
10. Desenvolupar una cultura de col·laboració	4,57	4,66		
RECURSOS	4,27	4,38		



Gràfic 145. Comparativa segons importància del recursos

Dins del qüestionari hi ha reservat un espai que té l'objectiu d'intentar definir quin seria el paper que un assessor extern al centre hauria de desenvolupar durant el procés d'assessorament. Es presenten una sèrie de 8 funcions que un assessor hauria de portar a terme durant la seva tasca i, que la mostra de participants n'ha determinat la importància de cada una d'elles.

Els resultats ens mostren que la competència de l'assessor a la qual es dona menys importància és la de "*Promoure línies d'actuació que vinculin la formació a la investigació educativa*" (número 6 a la gràfica) amb una mitjana de 4,19 sobre 5. Tot i que en la seva totalitat aquesta sigui la menys valorada i, que també ho sigui per part del grup de professors (4,12), no és la menys puntuada pel conjunt d'assessors, ja que han realitzat una valoració inferior (4,23) de la número 3 "*Exercir de motor del desenvolupament de la formació*".

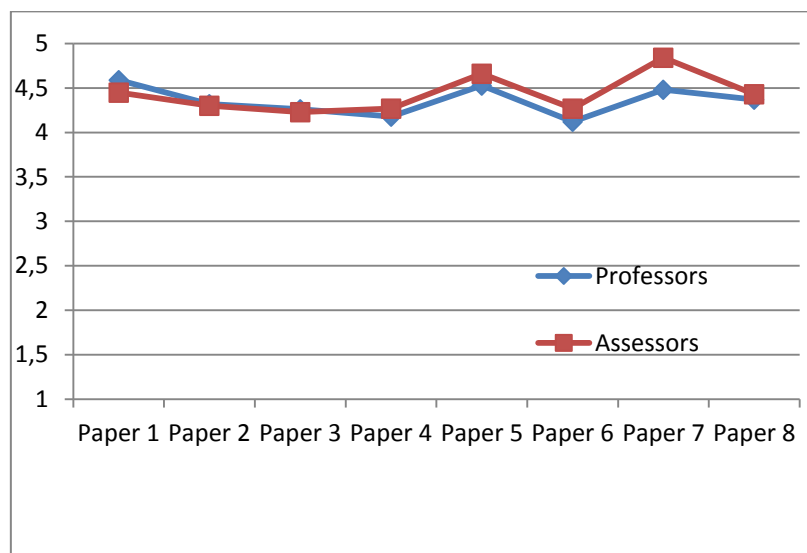
La diferència entre valoracions més grans es registra en la tasca 7 "*Empoderar als participants perquè siguin ells qui es responsabilitzin del procés de canvi*" que compta amb una diferència de més de 35 dècimes entre les puntuacions donades pels dos grups.

En l'efecte invers, la proposta que rep més puntuacions similars entre grups resulta la "*d'Exercir de motor del desenvolupament de formació*", comentada amb anterioritat.

Taula 94. Valoració paper assessor comparació docents i assessors

Paper assessor	Professor (1)	Asses (2)	Signif.	Dif.
1. Facilitar informació, experiències, recursos humans, materials, etc. per iniciar la formació.	4,59	4,45		
2. Contribuir a donar coherència a la línia pedagògica del centre.	4,32	4,30		
3. Exercir de motor del desenvolupament de la formació, especialment en les primeres etapes.	4,26	4,23		
4. Promoure la formació entre iguals i conduir cap a l'auto formació.	4,18	4,27		
5. Establir un bon clima a les sessions d'assessorament per tal de motivar la participació del professorat.	4,53	4,66		

6. Promoure línies d'actuació que vinculin la formació a la investigació educativa.	4,12	4,27		
7. Empoderar als participants perquè siguin ells qui es responsabilitzin del procés de canvi.	4,48	4,84	.000	1<2
8. Promoure el reconeixement i l'expansió de bones pràctiques.	4,37	4,43		
PAPER ASSESSOR	4,35	4,43		



Gràfic 146. Comparativa segons el paper de l'assessor

Entrem ara a analitzar en aquest cas, quin seria el paper desitjable segons els participants, de l'equip directiu del centre que rep l'assessorament.

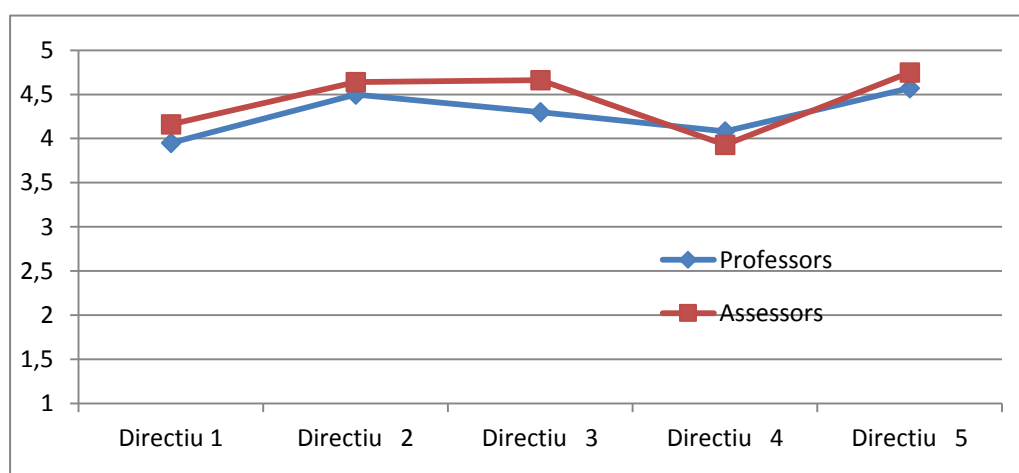
En aquest cas s'ha fet una llista de 5 funcions a desenvolupar per l'equip i els resultats dels qüestionaris ens mostren que la funció que rep menys suport en la seva totalitat és la de "*Delegar responsabilitats al grup impulsor del projecte*" (número 4). Aquest fenomen també passa en les valoracions dels assessors que li donen un 3,93 sobre 5, però no en el cas dels professors, que realitzen una valoració més baixa de la funció 1 (3,93) "*Dirigir el projecte de formació i esdevenir-ne el màxim responsable*".

Les valoracions més altes de cada grup es donen de forma simultània a la número 5, que proposa que l'equip directiu incorpori a la documentació del centre els acords resultants del procés d'assessorament.

La valoració on es mostra una major discrepància entre els dos grups de participants resulta ser la plantejada en tercera posició "*Coordinar el projecte conjuntament amb l'assessor i grup impulsor*" i d'altra banda, la que registra més concordança és la que encapçala la llista.

Taula 95. Valoració paper equip directiu comparació docents i assessors

Paper equip directiu	Profess	Assess	Signif.	Dif.
1. Dirigir el projecte de formació i esdevenir-ne el màxim responsable.	3,95	4,16		
2. Impulsar, promocionar i sol·licitar la implicació del professorat en el procés de formació.	4,50	4,64		
3. Coordinar el projecte conjuntament amb l'assessor i un grup impulsor de professors/es del centre.	4,30	4,66	.010	1<2
4. Delegar responsabilitats en un grup impulsor del projecte que decidirà de forma democràtica.	4,08	3,93		
5. Incorporar als documents del centre els acords resultants del procés d'assessorament.	4,57	4,75	.025	1<2
PAPER EQUIP DIRECTIU	4,28	4,39		



Gràfic 147. Comparativa segons el paper de l'equip directiu

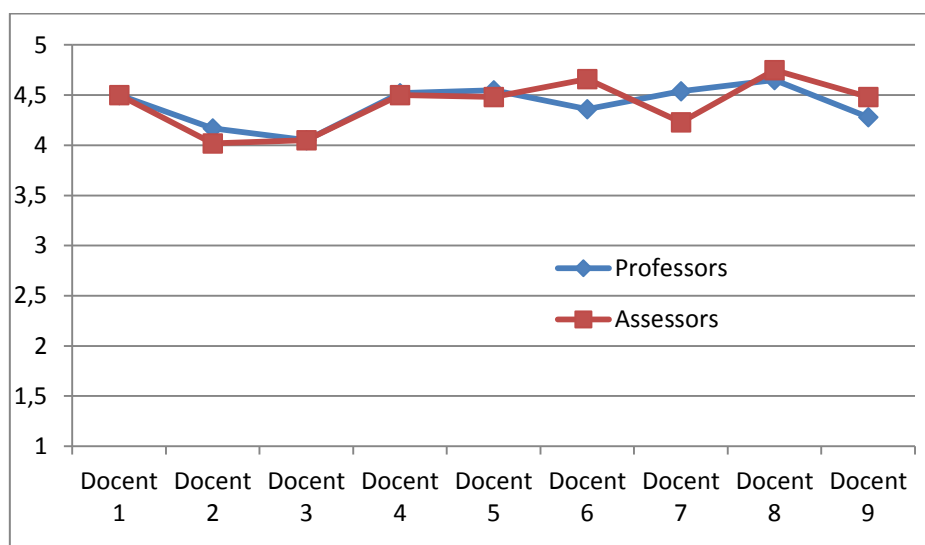
Hem posat de manifest, fins al moment, les valoracions que han expressat els participants en relació al paper que haurien de desenvolupar els assessors i l'equip directiu involucrat en un procés d'assessorament en centres. El qüestionari de referència planteja també un seguit de funcions pròpies pels docents que participen també en aquest procés d'assessorament.

De les valoracions expressades per professors i assessors, podem destacar que es produeix un fenomen nou, ja que amb anterioritat, no s'havia donat el cas que la puntuació donada per part dels dos grups coincidís en més d'un ítem. En aquest cas, professorat i assessors coincideixen en donar la mateixa puntuació a l'ítem 1 "Participar en la realització d'un diagnòstic de les necessitats de formació" i l'ítem 3 "Participar en la planificació de la formació", que resulta ser també l'ítem menys valorat en el seu conjunt.

La tasca a la que se li atribueix més importància és la número 8, que proposa que els docents han d'Avaluar els coneixements adquirits amb la pràctica a l'aula (puntuació mitjana de 4,7).

Taula 96. Valoració paper del docent comparació docents i assessors

Paper del docent	Profess	Assess	Signif.	Dif.
1. Participar en la realització d'un diagnòstic de les necessitats de formació.	4,50	4,50		
2. Intervenir en el disseny del projecte de formació.	4,17	4,02		
3. Participar en la planificació de la formació.	4,05	4,05		
4. Reflexionar, analitzar i decidir, amb criteri, sobre tot el procés i valorar els efectes en la pràctica.	4,52	4,50		
5. Rebre la formació i aplicar tècnicament els coneixements adquirits.	4,55	4,48		
6. Participar en la presa de decisions relacionades amb els continguts de la formació.	4,36	4,66	.016	1<2
7. Comprometre's a compartir els acords de la formació amb el professorat novell.	4,54	4,23	.011	1>2
8. Avaluar els coneixements adquirits amb la pràctica a l'aula.	4,65	4,75		
9. Incorporar als documents del centre els aprenentatges i acords de l'assessorament.	4,28	4,48		
PAPER DOCENT	4,40	4,40		



Gràfic 148. Comparativa segons el paper dels docents

Per últim, es fa una valoració de quin és el moment idoni per la realització de l'avaluació del procés d'assessorament. En aquest punt, professors i assessors concorden a donar la puntuació més baixa, i per tant la converteixen en l'opció menys important, a l'avaluació diferida (4,36 sobre un màxim de 5).

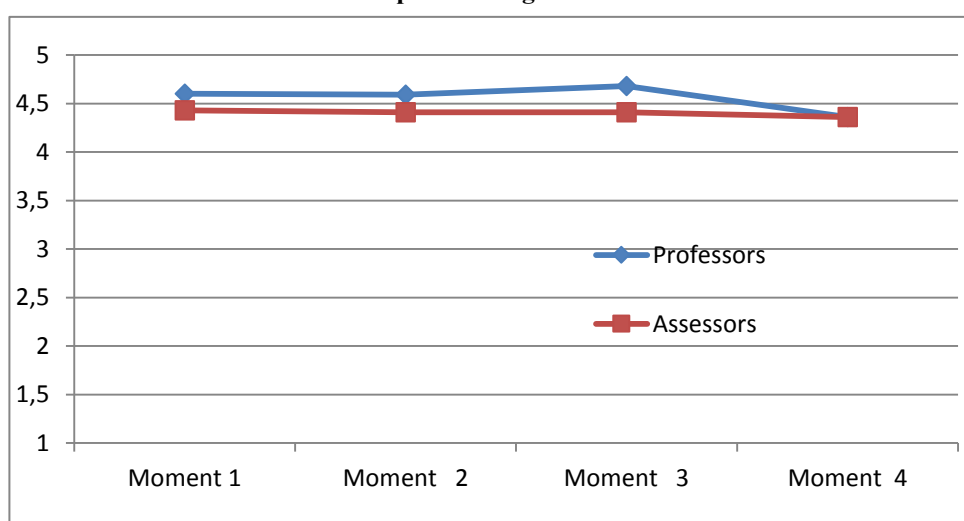
En el cas contrari, l'avaluació final és considerada la més adient ja que se li atorga la puntuació més alta de mitjana entre els dos grups (4,68 per part del grup de professors i 4,41 per part dels assessors). Cal destacar però, que el conjunt d'assessors dóna una puntuació major a l'avaluació inicial (4,43).

La puntuació que registra més diferència entre els dos grups és la pertanyent a l'avaluació final amb una diferència de 27 dècimes.

Taula 97. Valoració moment d'avaluació comparació docents i assessors

Moment d'avaluació	Professo	Assess.	Signif.	Dif.
1. Inicial	4,60	4,43		
2. Contínua	4,59	4,41		
3. Final	4,68	4,41	.016	1>2
4. Diferida	4,36	4,36		
MOMENT D'AVALUACIÓ	4,55	4,40		

Gràfic 149. Comparativa segons el moment de l'avaluació



6 RESULTATS PERSPECTIVA QUALITATIVA

6.1 El procés de categorització i anàlisi de dades qualitatives

El procés d'anàlisi de dades representa una de les etapes més significatives del transcurs de la investigació; és el moment de reduir, categoritzar, clarificar, sintetitzar i comparar la informació amb la finalitat de trobar vincles entre elles i significats, per així obtenir una visió el més completa possible del fenomen objecte d'estudi (Latorre, Rincón i Arnal, 2003; Pérez Serrano, 1994).

L'anàlisi de la informació portat a terme respon a un procés inductiu – deductiu. En concret, el mètode seguit ha estat el de “comparacions constants” proposat per Glaser i Strauss (1967). Aquest mètode d'anàlisi de dades de caràcter generatiu, constructiu i inductiu ens ha permès combinar la codificació inductiva de categories amb la comparació constant entre elles, ajudant a identificar similituds i diferències entre els diferents aspectes que constitueixen un procés d'assessorament, així com també definir els fenòmens en profunditat des de la perspectiva dels propis implicats i, ajudant a identificar i generar nous dominis temàtics emergents.

Per al desenvolupament d'operacions com segmentació, separació, ordenació, recerca i recuperació de dades es va utilitzar el Software d'anàlisi de dades qualitatives Atlas-ti (v.8.1). Això ens ha permès:

- Organitzar i integrar la informació recollida en el treball de camp
- Establir vincles entre la informació i el tractament de les dades
- Construir un marc interpretatiu en base a l'establiment d'una xarxa de conceptes que van sorgir en el procés d'anàlisi descriptiu de les dades

El sistema de notació utilitzat per citar les unitats de significat que sustenten les interpretacions realitzades inclou una referència numèrica mitjançant la qual s'identifica als Experts assessors amb la “E”, als Assessors LIC del Departament d'Ensenyament amb la lletra “A”, als Directors de centres docents o Serveis Educatius amb la lletra “D” i a l'Inspector del Departament d'Ensenyament amb la lletra “I”. Tanmateix, “E” significa entrevista, “GD” Grup de Discussió i “F” Fitxa d'anàlisi dels processos assessors. Un exemple de referència seria: “E,E3; que correspondria a “E” d'entrevista i “E3” a Expert número 3.

Participants entrevistats	Codificació
5 Experts assessors	E1, E2, E3, E4, E5
2 Assessors	A1, A2
2 Directores de centres docents o Serveis Educatius	D1, D2
1 Inspector del Dept. Ensenyament	I1
4 Fitxes d'anàlisi	F1, F2, F3, F4

Taula 98. Codificació de les fonts d'informació

La triangulació d'instruments, així com la de participants ha permès obtenir informació significativa per donar resposta als objectius de l'estudi. Tenim un total de 10 entrevistes

semi estructurades, 4 fitxes d'anàlisi i un grup de discussió. Les conclusions del grup de discussió es van recollir globalment i no individualment (Annex 3)

Ens hem basat en Medina, Jarauta i Urquizu (2005), el procés d'anàlisi de la informació ha estat dividida en tres nivells progressius de reducció i estructuració, que són:

- Nivell 1. Segmentació i identificació d'unitats de significat i agrupació en categories descriptives.
- Nivell 2. Construcció d'un sistema de nuclis temàtics emergents o metacategories.
- Nivell 3. Identificació de dominis qualitius (anàlisi seqüencial i transversal de les metacategories).

6.1.1 Nivell 1. Segmentació i identificació d'unitats de significat i agrupació en categories descriptives.

En un primer nivell d'anàlisi el treball va constar en la segmentació i categorització del corpus de dades en unitats de significat. Les dades van ser segmentades en unitats de significat (fragments que reflectien una mateixa idea), codificats i categoritzats sota un determinat tòpic o concepte. Així doncs, els fragments que feien referència a un mateix concepte es van incloure en una mateixa categoria. Aquest llarg procés va donar com a resultat 360 unitats de significat agrupades en 19 categories que veiem a continuació:

Categories (Nivell 1)	Freqüència
1. Concepte d'assessorament	58
2. Èxit sostingut	27
3. Formació dels assessors	4
4. Grup impulsor	5
5. Importància del context	18
6. Lideratge per l'aprenentatge	18
7. Objectius del procés assessor	30
8. Organització del centre	22
9. Paper de l'assessor	56
10. Perfil assessor	10
11. Procés assessor: Avaluació	1
12. Procés assessor Estratègies	25
13. Procés assessor: Fases	38
14. Procés assessor: Paper docents	17
15. Procés assessor: Paper equip directiu	8
16. Procés assessor: Planificació conjunta professors	2
17. Procés assessor: Recursos materials	7
18. Procés assessor: Temporalització	4
19. Relació assessorament i resultats dels alumnes	10

Taula 99. Categories (Nivell 1)

6.1.2 Nivell 2. Construcció d'un sistema de nuclis temàtics emergents o metacategories

Un cop categoritzada tota la informació es va procedir a un segon nivell d'anàlisi mitjançant el qual es van agrupar i reorganitzar les 19 categories prèvies. Per portar a terme aquest procediment, i de manera similar al primer nivell d'anàlisi, considerant els objectius de la investigació es van separar totes les categories que pertanyien a una mateixa temàtica, però aquesta vegada a través d'un procés de comparació intercategories on vam buscar similituds estructurals, teòriques i elements comuns. En aquesta etapa es van produir accions com la fusió de categories afins, subdivisions i re definició de categories. Al finalitzar aquest procés van emergir 10 nuclis temàtics on es van agrupar totes les categories i que reflecteixen el conjunt d'opinions, percepcions i posicionaments dels participants respecte al procés assessor.

Categories (Nivell 2)
1. Definició i objectius de l'assessorament en centre
2. Model d'assessorament predominant
3. Funcions i tasques de l'assessor
4. Formació de l'assessor
5. Fases del procés d'assessorament
6. Recursos didàctics, materials i humans
7. Relació amb el lideratge
8. Relació amb l'eficàcia docent
9. Relació amb l'aprenentatge
10. Factors facilitadors i obstaculitzadors en els processos de canvi en l'escola

Taula 100. Categories (Nivell 2)

6.1.3 Nivell 3. Identificació de dominis qualitius (anàlisi seqüencial i transversal de les metacategories)

Finalment, i com a última fase d'anàlisi, partint de les categories acabades d'elaborar es va portar a terme un anàlisi transversal i relacional d'aquestes amb la finalitat d'integrar-les a una metacategoria més àmplia que ordenés i facilités la lectura i la interpretació dels resultats. Aquest tercer nivell d'anàlisi va ser gradual i va estar marcat pels criteris i finalitats establertes per la investigació, així com per referents teòrics analitzats.

D'aquesta manera, finalment hem organitzat els resultats de l'estudi al voltant a 4 metacategories, on s'han agrupat i integrat totes les categories emergents en el primer nivell:

1. Origen i característiques de l'assessorament
2. La funció assessora
3. Criteris metodològics i fases del procés d'assessorament
4. Condicions per promoure un bon assessorament que millori els aprenentatges dels alumnes

Metacategories	Categories	Breu descripció
1.Origen i característiques de l'assessorament	1.1 Què s'entén per assessorament? 1.2. Model d'assessorament predominant 1.3 Origen de l'assessorament 1.4. Objectius del procés assessor	Es refereix a les concepcions, supòsits i posicionaments personals dels participants al voltant de l'assessorament en un centre educatiu, de la naturalesa i de les finalitats que vol aconseguir. El seu objectiu és analitzar quin és el model predominant de l'assessorament i les seves implicacions.
2.La funció assessora	2.1. Les Funcions de l'assessor 2.2. Coneixements, habilitats i actituds que ha de tenir un assessor 2.3. La formació de l'assessor	Recull les funcions i les tasques que assumeix l'assessor i aquells coneixements, habilitats i actituds rellevants per la seva pràctica professional. El seu objectiu és precisar el perfil de l'assessor i el seu marc d'actuació a l'escola.
3.Criteris metodològics i fases del procés d'assessorament	3.1. Criteris metodològics i principis pedagògics del procés assessor 3.2. Fases del procés de l'assessorament 3.3. Recursos didàctics 3.4. Temporalització	Fa referència a aquells aspectes metodològics del procés d'assessorament, els principis pedagògics que el regeixen, la seva planificació i desenvolupament, i recursos que requereix. El seu objectiu és entregar una visió general de com desenvolupar un assessorament.
4.Condicions per promoure un assessorament que millori l'aprenentatge dels alumnes	4.1. El centre escolar com a eix de canvi 4.2. Condicions per la continuïtat del canvi	Ofereix una descripció relacional de les condicions necessàries per portar a terme un assessorament de qualitat, especialment d'aquells agents i instàncies que influeixen significativament en la continuïtat del canvi.

Taula 101. Categories (Nivell 3)

6.2 Informe Interpretatiu qualitatiu

Presentem a continuació l'informe interpretatiu qualitatiu. La seva redacció s'ha realitzat seguint la matriu final de metacategories i categories que s'han presentat en el punt anterior.

6.2.1 Metacategoria 1. Origen i característiques de l'assessorament

Breu descripció

Es refereix a les concepcions, supòsits i posicions personals dels participants al voltant de l'assessorament a un centre educatiu, de la naturalesa i de les finalitat que persegueix. El seu objectiu és analitzar quin és el model predominant de l'assessorament i les seves implicacions.

Índex d'anàlisi

1.1. Què s'entén per assessorament en centre?

1.2. Model d'assessorament predominant

1.3. Origen de l'assessorament

1.4. Objectius del procés assessor

- a. Afavorir el treball col·laboratiu i el lideratge compartit
- b. Ajudar en el desenvolupament de la sistematització i posada en marxa del projecte
- c. Portar a terme processos reflexius conjunts
- d. Relacionar teoria i pràctica

6.2.1.1 Què s'entén per assessorament en centre?

L'assessorament es entès pels participants en l'estudi com un procés de canvi, de transformació per la millora de la pràctica docent. Una estratègia de col·laboració i suport centrada en facilitar canvis i millores en l'escola en la qual s'incideix.

“Per mi l'essència de l'assessorament és, diguéssim, una formació que porta a la transformació. Entenent transformació sempre com a millora de la pràctica docent, en relació al què s'està fent” (E, E1)

“Sí, de fet qualsevol, de fet, jo penso que quan fas un assessorament, o sigui, vaja, jo el faig amb la intenció que hi hagi una transformació docent. O sigui, transformació en la pràctica docent” (E, E1)

“No hi ha una definició única i compartida. Llavors jo crec que la discussió està més en què entenem que és la tasca, la feina, que ha de fer fonamentalment l'assessor. La nostra posició en aquest sentit si que és molt clara, el que ha de fer fonamentalment l'assessor és ajudar als professors a millorar les seves pràctiques. I què entenem per una pràctica millor? Una pràctica més inclusiva, més capaç de donar resposta a la diversitat de més alumnes, augmentant la seva participació, el seu aprenentatge, el seu rendiment; en un context ordinari. Aquesta és la idea, per això també en els referents teòrics n'hi ha que tenen a veure amb els processos

d'inclusió i tal. Per nosaltres una millor pràctica és aquesta, la que inclou més”
(E, E4)

Els participants evidencien que, perquè el procés d'assessorament tingui èxit, la demanda ha de venir des de l'escola, és a dir, ha de ser una transformació interna pròpia de la institució (no pot venir imposat de fora). Una transformació delimitada per un context específic, que respon a unes necessitats i característiques que li són pròpies i particulars, i des de les quals adquireix un sentit i significat. Un assessorament que no estigui basat en aquestes particularitats té molt poca importància i significat per als professors, i poques possibilitats d'èxit.

“No creo productiva la formación fuera de los centros escolares en talleres, centros de profesoras, etc. En un sistema educativo como el nuestro, la formación externa, desvinculada de las aulas, suele alejarse de dichas necesidades y responder muchas veces a obligaciones de promoción del docente” (E, A1)

“Jo penso que és un element important perquè en els processos de canvi i millora, o sigui, a veure, nosaltres partim de la idea que qualsevol canvi que es produeixi en una institució, ha de venir de la pròpia institució, o sigui ha de ser un canvi intern, estem ja cansats, i la pràctica ens demostra que tots aquells agents externs que van a una institució a dir canvia tot això i fes-ho, no han funcionat, perquè la gent no se'ls ha assumit. Inclús això ha mal educat a les pròpies institucions, en aquest cas l'escola, amb la idea de què quan l'escola ha tingut un problema ha buscat algú extern, digui'n assessor o digui'n com vulguis, perquè l'hi anés a resoldre aquest problema i la pràctica demostra que això no es resol, però sí que la institució, en aquest cas l'escola, necessita agents externs perquè ajudin a l'institució a veure quins elements podrien ser objecte de canvi i millora, però la virtut o la gràcia de l'assessor, haurà de ser ajudar la institució a identificar aquests elements de canvi millora i dissenyar un procés perquè sigui la pròpia institució la que camini cap aquest canvi de millora. (10:00) Aquestes actuacions directives no tenen èxit” (E, E2)

Aquesta transformació té com a focus d'interès la millora de les pràctiques pedagògiques. El seu esforç, en general, estarà orientat no només a atendre les necessitats manifestades pel professorat, sinó també a afavorir millores en les condicions d'ensenyament – aprenentatge i en les estructures organitzatives escolars amb la finalitat d'optimitzar l'aprenentatge dels estudiants.

“Como una ayuda directa al docente, primordialmente en la propia aula, que posibilite la introducción de mejores prácticas en procedimientos didácticos” (E, A1)

En aquest sentit, existeix un consens generalitzat on l'assessorament té com condició la participació i implicació del professorat; és una tasca conjunta i col·laborativa entre assessor i professorat.

L'assessorament ha de ser un procés on es construeix coneixement conjuntament, de forma col·laborativa – assessor, professorat, equip de gestió, sigui l'equip directiu o un grup impulsor dins del centre encarregat del seguiment del projecte de millora-

“...diríem dins d'aquesta idea col·laborativa que assessor i mestre solucionem conjuntament els problemes a través de propostes presentades cooperativament, o sigui, la idea fonamental jo penso que és que, en l'assessorament hi ha un procés col·laboratiu entre diferents persones a les quals cadascú porta el seu coneixement, per una finalitat concreta, ja sigui per resoldre un problema d'un alumne, ja sigui perquè l'escola o aquell equip directiu t'ha demanat un assessorament per muntar una millor atenció a la diversitat, pel què sigui, sempre hi ha d'haver una finalitat i llavors, l'assessorament és una mica el mitjà que utilitzem tots plegats per arribar a aconseguir aquella finalitat” (E, E2)

Des d'aquesta perspectiva, l'assessorament és un acompanyament en el procés de transformació. L'assessor és un referent de suport que acompanya i col·labora amb el professorat en la transformació de les seves pràctiques, que seran construïdes socialment.

“Per mi assessorar és acompanyar en el procés de millora” (E, E3)

A través del qual, l'assessor proposarà línies d'actuació i recursos per millorar...

“jo entendria un assessorament consisteix en desenvolupar un camí, orientar, reorganitzar, donar recursos, amb un col·lectiu de mestres per canviar alguna cosa, per millorar en algun aspecte. Això més o menys seria la idea que en tindria jo d'un assessorament. Per tant vol dir que el grup de mestres ha de ser un grup concret, que treballin amb uns alumnes concrets, en un espai concret, amb uns objectius més o menys concrets, per diferenciar-lo del que seria un curs en el que els participants són heterogenis, que vénen de diferents llocs que tenen interessos diferents” (E, D1)

6.2.1.2 Model d'assessorament predominant

Així doncs, s'evidencia una tendència de canvi del model d'assessorament. Es va deixant endarrere la visió de l'assessor com expert tècnic que va a l'escola a solucionar un problema. Els implicats consideren que aquest model és obsolet i que no dona bons resultats. Aquestes afirmacions no fan més que confirmar les conclusions del marc teòric recollides al segon capítol d'aquesta investigació.

“...tenir molt clar que en tot procés d'assessorament ens situarem en un pla de construcció d'alguna cosa, inclús si és per un problema de conducta i és una cosa molt específica, això es podria resoldre, l'assessorament podria anar des de què el mestre fa una demanada d'un problema de conducta, jo hi vaig allà com a especialista i li dic, mira he estudiat aquest alumne, té aquests problemes i per tant has de fer tal cosa. Això seria una assessorament molt directiu, l'altre cosa és que la persona assessorada, en aquest cas la mestre, em planteja unes necessitats que té amb aquell alumne o uns dubtes que té amb aquell alumne, jo a partir del coneixement que jo tinc em faig una idea de quina pot ser la problemàtica i per on hauria d'anar una mica la solució, però, construïm el cas conjuntament. I les sessions d'assessorament el què fem és anar posant damunt de la taula les situacions o els comportaments que presenta aquell alumne i junts anem construint la resposta. Jo diria que en aquests moments la cosa va més per aquesta segona manera d'intervenir que no pas en la primera” (E, E2)

6.2.1.3 Origen de l'assessorament

Bàsicament l'assessorament sorgeix d'una “necessitat”, d'una carència que s'ha de corregir. No obstant, ja no prové del sistema (visió prescriptiva o normativa) com fa un parell de dècades endarrere, sinó que majoritàriament parteix de les necessitats reals i percebudes pel propi professorat del centre. Aquest fet agafa importància a causa de que l'origen de les necessitats formatives és una variable decisiva. En ella es troba implícita o explícitament un model de formació específic que repercuteix directament en la millora de la pràctica educativa (Colén, 1995; Imbernón, 1994).

“Un assessor ha de ser algú que respongui a una necessitat que té el centre en aquell moment. Igual com jo com a persona en un moment determinat em puc assessorar per un tema legal, que jo no conec, sóc jo que faig la demanda d'un assessor, per tant, sóc jo que vaig a buscar algú que m'ajudi i que em doni unes pautes. Doncs jo entenc que en un centre, també, un assessor ha de ser algú que respongui a les necessitats que té el centre en un moment determinat” (E, D2)

6.2.1.4 Objectius del procés assessor

Continuant amb el que hem exposat anteriorment, entre els objectius més significatius del procés d'assessorament, es troben:

- a. Afavorir el treball col·laboratiu entre el membres de l'equip a través d'un lideratge compartit, que aposti per la participació, interacció entre els seus membres, afavorint l'autonomia i responsabilitat de cada un dels participants de l'equip.
- b. Ajudar en el desenvolupament de la sistematització i inici del projecte d'intervenció, aportant estratègies i models d'actuació.
- c. Desenvolupar processos reflexius conjunts
- d. Afavorir la relació entre la teoria i la pràctica

a. Afavorir el treball col·laboratiu i el lideratge compartit

Afavorir el treball col·laboratiu entre els actors implicats en un procés de transformació, on es treballi per un objectiu comú i els esforços siguin compartits és fonamental per al seu èxit. L'assessor com a professional especialista haurà de buscar espais de diàleg i de reflexió conjunta; d'observació, disseny, investigació i avaluació on tots participin i siguin considerats i on sigui possible l'aprenentatge entre iguals.

Des d'aquesta perspectiva es verifica la rellevància d'aspectes com la responsabilitat compartida, la motivació i l'empoderament de les persones que conformen l'equip, l'autonomia per portar a terme les accions, entre altres. No obstant, el paper de l'assessor no es centra en donar instruccions al voltant del què s'ha de fer, sinó que ha de facilitar recursos i acompanyaments necessaris per portar-los a terme.

“Aportacions individuals: que faciliti els processos interactius de col·laboració, d'autonomia Promoure canvis, acords” (GD, A)

“Aportacions petit grup: Acords, coneixement compartit. La paraula col·laboració hi surt discretament als dos apartats, tant a les aportacions individuals com de petit grup. A les aportacions de petit grup de 3 grups, 2 grups consideren que l'assessor ha de tenir un perfil col·laborador” (GD, A)

“Home, jo penso que és important el fet de liderar d'alguna manera el treball... més aviat...i el canvi que es pot produir. És a dir, que hi ha una part de lideratge dins d'aquest assessor i per tant el fet de fer propostes, de fer-les amb il·lusió, amb ganes, de ser molt conscients del moment que està el centre, saber adaptar-se... tot això ajuda a tenir una visió més global” (E, A2)

“Llavors, l'assessor és aquella persona que sap de processos, que sap de temàtica i és un artista a l'hora. Jo veig l'assessor com una persona que és un artista en quan a gestionar un procés de manera que, des d'un bon principi, els professors es vinculin amb un compromís de millora. I això no és fàcil, això implica que l'assessor els escolta suficientment. Com també suficientment, els fa adonar de tot el que tenen, de tot el que són per dir “vinga som-hi, ho anireu definint vosaltres però joestic aquí”. Ha de donar un grau de credibilitat, de compromís però a l'hora ser com el mestre de cerimònies que fa que els protagonistes siguin ells” (E, E5)

“Ja ho han iniciat. Moltes vegades el procés és bo, la satisfacció és alta, ho veuen clar però si la cultura organitzativa de treball conjunt que tenen no és forta llavors es tornen a perdre, els líders ho farien, però els altres s'han desmarcat. La teva feina com a assessora

és que tu estàs allà estirant, no només dels líders que ja podrien, sinó també dels altres perquè els vas implicant i amb aquestes tasques tu els pots donar més suport” (E, A5)

“diríem dins d'aquesta idea col·laborativa que assessor i mestre solucionem conjunts els problemes a través de propostes presentades cooperativament, o sigui, la idea fonamental jo penso que és que, en l'assessorament hi ha un procés col·laboratiu entre diferents persones a les quals cadascú porta el seu coneixement, per una finalitat concreta, ja sigui per resoldre un problema d'un alumne, ja sigui perquè l'escola o aquell equip directiu t'ha demanat un assessorament per muntar una millor atenció a la diversitat, pel què sigui, sempre hi ha d'haver una finalitat i llavors, l'assessorament és una mica el mitjà que utilitzem tots plegats per arribar a aconseguir aquella finalitat” (E, E2)

b. Ajudar en el desenvolupament de la sistematització i inici del projecte

Entre els objectius descrits com importants en les opinions i percepcions dels participants de l'estudi es troba la sistematització per part de l'assessor, mitjançant la qual es recull, ordena, organitza l'experiència, donant així un sentit i consistència que no seria possible sense aquest anàlisi. Descriure i portar conscientment què es fa, els seus per què i per a què, és des del nostre punt de vista com a investigadora, generar una reconstrucció de la seva pràctica, potenciant així la construcció no només d'un coneixement que podrà ser utilitzat en casos posteriors, sinó la continuïtat de la seva pròpia innovació (sent aquesta la finalitat última de l'assessor).

“Es pot formalitzar i sistematitzar, exacte. Aquesta capacitat de sistematització, en general amb els assessors que treballem, ens diuen que els agrada, que els hi fa pensar l'assessorament d'una manera diferent. Possiblement això és un element” (E, E4)

“Aportacions individuals: prestar model guia en el marc d'una actuació de treball molt propera i crítica, i lideratge amb responsabilitats definides que permetin trobar la resposta pedagògica (motivadora), prendre decisions i avançar cap a la finalitat definida” (GD, A1)

“Jo crec que el què és important en això és que estiguin, que algú els ajudi a sistematitzar-los, aquesta per mi és la funció assessora” (E, E6)

És fonamental que aquests processos de sistematització que l'assessor porta a terme al centre siguin també una pràctica habitual en la pròpia activitat de l'assessor.

“En la temàtica específica de l'assessor, significa que a partir d'unes bases va construït tot un corpus científic sobre aquesta temàtica. Llavors, acaba trobant unes claus teòriques, unes claus conceptuals que cal comprendre perquè aquesta temàtica s'apliqui bé, es desenvolupi bé i doni bons resultats, acaba construït un corpus també de procediments, de maneres de fer a les aules. Aquestes es poden fer: reconstruir-ne algunes que s'estaven fent o incorporar-ne d'altres... Llavors, aquest corpus de conceptes, procediments i actituds, l'assessor és aquella persona que els elabora, que els articula. Perquè a partir de les seves primeres experiències assessores d'aquesta temàtica, ho va muntant i va veient que això és efectivament clau per tot centre que ho vulgui treballar” (E, E5)

c. Desenvolupar processos reflexius conjunts

Aquestes pràctiques de reconstrucció del coneixement i de l'experiència utilitzades a través de la sistematització no són viables sinó existeix darrera d'elles un procés de

reflexió. En aquest sentit, les aportacions de Schön (1992, 1998) de reflexió en l'acció i reflexió sobre l'acció són crucials. Gràcies a la posada en funcionament de dits processos reflexius – que l'assessor ha de desenvolupar- els professors i l'assessor podran donar resposta a la situació problemàtica en la qual es troben.

“la funció assessora ha de procurar i ha de garantir que es faci el cicle reflexiu complet, i això passa per la pràctica a l'aula, per l'avaluació, i ha de treballar amb criteris d'avaluació i amb indicadors” (E, E6)

“Exacte, i no esperar que, o sigui una cosa és que jo ho tingui planificat abans i que quan jo me'n vagi ells ho apliquin, sinó que en el procés que anem fent, ja hem d'introduir aquest canvi perquè siguin ells que ho vagin fent, en aquest cas el meu paper com assessor consistirà en reflexionar conjuntament amb els agents del canvi sobre com està anant aquest canvi. Perquè després sigui molt fàcil que jo em pugui retirar” (E, E2)

“El què crec jo que no et pots deixar mai en un procés assessor de cap de les maneres és l'acompanyament del cicle reflexiu, o sigui perquè el cicle reflexiu el fa la persona que tu estàs assessorant, i per tant, crec que la funció de la funció assessora, allò “valga la redundància”, és acompanyar a què duguin a terme aquest cicle reflexiu, de forma individual i grupal. I ajudar a què siguin comunitats d'aprenentatge, comunitats de pràctica, i això per mi, jo penso que és fonamental” (E, E6)

“Penso que és fonamental, que és clau promoure la reflexió (5:00) a través del assessorament també. Promoure la reflexió, i si es pot fer extensiva aquesta reflexió molt millor” (E, I1)

d. Afavorir la relació entre la teoria i la pràctica

Seguint amb el punt anterior, els processos reflexius que potencia l'assessor tenen com a propòsit que el docent, des de la seva experiència, relacioni els coneixements teòrics amb la pràctica, ajudant al professorat a realitzar un procés de teorització pràctica amb la finalitat d'assolir una transferència més eficaç.

“La persona que ajuda, una persona que, segons la nostra caracterització, sap dues coses: de pràctiques innovadores, de canvis, i sap processos per assolir aquests canvis. Nosaltres sempre diem que en el procés d'assessorament, l'assessor sempre té aquesta doble dimensió. És l'especialista, el que té un referent de la pràctica a la que vol arribar, però també el que té un referent de amb quin procés de treball col·laboratiu amb els professors pot aconseguir arribar a aquella pràctica i que la instaurin, com has dit tu, com a tret habitual. L'assessor seria qui és capaç de fer aquestes dues coses” (E, E4)

“L'assessor ha d'acompanyar tot el procés de creixement d'una manera molt sistèmica, no centrant-se només en lo que és la part tècnica, per exemple de la lectura o del treball per projectes, sinó veure com la cultura escolar, en concret aquell context facilitarà o quins elements dificultaran perquè també els ha d'abordar d'alguna manera” (E, E5)

6.2.2 Metacategoria 2. La funció assessora

Breu descripció

Recull les funcions i tasques que assumeix l'assessor i aquells coneixements, habilitats i actituds rellevants per la seva pràctica professional. El seu objectiu és precisar el perfil de l'assessor i el seu marc d'actuació en el centre.

Índex d'anàlisi

2.1. Les funcions de l'assessor

- a. Funció d'acompanyament
- b. Funció del dinamitzador
- c. Funció del col·laborador
- d. Funció de col·laborador crític

2.2. Coneixements, habilitats i actituds de l'assessor

2.2.1 Domini teòric

- a. Organització educativa i cultura escolar.
- b. Disseny de plans específics d'innovació
- c. Procés d'ensenyament i aprenentatge
- d. Estratègies didàctiques innovadores

2.2.2. Domini Pràctic

- a. Relació i transferència de la teoria i de la pràctica
- b. Actituds i ètica professional

2.3. Formació de l'assessor

6.2.2.1 Les funcions de l'assessor

Les funcions i tasques de l'assessor són múltiples i variades i van des del coneixement de procediments i tècniques específiques, fins la negociació i comunicació i transferència de les mateixes. Això fa que la formació requerida per ser un assessor competent sigui difícil de definir ja que, com mostres les dades recollides, no n'hi ha prou amb un bon domini tècnic de la disciplina en la qual s'assessorava sinó que a més a més l'exercici de l'acció assessora demanda la construcció d'un coneixement pràctic i d'una identitat pròpia.

“perquè has de tenir moltes habilitats. Perquè has de tenir moltes habilitats que van més enllà del coneixement diguéssim, del domini de la disciplina...” (E, E1)

“Jo crec que un assessor ha de tenir moltíssimes, moltíssimes habilitats. O sigui, un assessor d'entrada ha de tenir diguéssim lògicament un coneixement molt aprofundit de diguéssim dels aspectes disciplinaris. Vull dir jo em dedico a fer assessoraments sobre educació matemàtica he de conèixer la disciplina. Que no passa res si un dia hi ha una cosa que no coneixes, pots dir: ja ho consultaré, ja ho miraré. Perquè tampoc hem de ser enciclopèdies no? Però més enllà del coneixement disciplinari jo crec que una mica lo que et deia, no Neus? Jo crec que nosaltres el que hem, els assessors... han de conèixer moltes tècniques de dinàmica de grups, per exemple, de tenir moltes habilitats de relació interpersonal, diguéssim moltes habilitats socials per tant, de ser bons comunicadors... Vull dir, tot aquest tipus de qüestions que facin que de mica en mica, jo crec que hi ha una qüestió que és diguéssim essencial, i és que... i que de vegades igual requereix una cosa, i ara diràs i ara què diu aquell no?, però requereix una mica pot ser de dramatització, no? Però l'assessor ha de poder captivar a l'aprenent. Això” (E, E1)

De la informació recollida les funcions que es destaquen i les quals ha de tenir un assessor són les de:

- a. Funció d'acompanyament
- b. Funció de dinamitzador
- c. Funció de col·laborador
- d. Funció de col·laborador crític

a. Funció d'acompanyament

Una de les funcions que caracteritza la figura de l'assessor és la de guiar, acompanyar i col·laborar. L'assessor és un suport, una ajuda per als professors que desitgen iniciar un procés de millora.

Des d'aquesta òptica l'actuació de l'assessor no és autoritària, no tracta d'imposar o obligar o de demostrar la seva expertesa, sinó de treballar "amb" (Domingo, 2010) per aconseguir una finalitat comú, atenent a les fortaleces i preocupacions dels actors del procés.

"Un assessor és una persona que et pot orientar, ajudar en determinats àmbits professionals que tu no domines prou. Entenc que un assessor és algú que en funció d'un determinat programa, d'un determinat projecte o d'una determinada tasca a desenvolupar, agafa un àmbit professional que potser, pel fet que no hi tinguis una formació específica, o el fet de què s'iniciï un projecte que és nou, doncs et pot ajudar a tu com a professional a desenvolupar-ho millor" (E, D2)

"Aportacions individuals: ajuda, acompanya i dona empoderament per promoure un coneixement compartit guia, acompanyament, col·laborador, guia. Mirar, observar, escoltar" (GD, A)

Ara bé, aquest acompanyament podrà ser menys o més dirigit depenent de les característiques del grup.

"Aportacions petit grup: Dos papers: d'acompanyament quan el centre és més autònom i de lideratge quan el centre és més depenent" (GD, A).

b. Funció de dinamitzador

Tanmateix, apareix com una funció fonamental entre el professorat que l'assessor sigui un dinamitzador del procés de transformació. És l'encarregat de treure el màxim partit als recursos humans, materials i metodològics que presenta la situació que es comparteix; integrant les expectatives, interessos i necessitats dels professors, i exercint de motivador del col·lectiu amb la finalitat d'obtenir una participació activa i compromís en el projecte de millora.

"Aportacions individuals: Dinamitzar, saber provocar canvis. Transmetre expectatives positives (a tot nivell), crítica positiva. (està bé, però podria estar millor si...). Facilita, dinamitza, Dinamitzador, interlocutor, conductor, regulador, mediador, implicat en els processos de canvi" (GD, A)

"Aportacions teòriques: possible acord col·lectiu: El rol de l'assessor ha de ser de dinamitzador del procés i de facilitador de recursos (tant humans, materials o metodològics), acompanyant el procés de canvi en centres amb més autonomia o qui lidera

el procés de canvi en centres més dependents però sempre amb l'objectiu d'empoderar als participants perquè siguin ells qui liderin els processos de millora del centre" (GD, A)

El gran desafiament de l'assessor serà mobilitzar les capacitats i enfortir la confiança dels actors com subjectes capaços de generar transformacions, de ser responsables i autònoms en la presa de decisions; en definitiva, que siguin actors de la millora educativa, avançant així en una millora sostinguda dels processos i resultats educatius.

c. Funció del col·laborador tècnic

L'assessorament en centre per part de l'expert tècnic implica una mirada des de la col·laboració per sobre de la competència, des de la construcció per sobre de la prescripció, des de la disposició per l'escolta atenta més que des de l'anunci extern, treballant la construcció col·laborativa provocant l'èxit sostingut i sistèmic de les escoles.

"Jo penso que l'assessor ha de ser un expert però s'ha de posar al lloc del centre o s'ha de situar dins del centre i col·laborar amb ell. Però ha de ser expert en la matèria que està treballant amb el centre" (E, A2)

"Un assessor és una persona que et pot orientar, ajudar en determinats àmbits professionals que tu no domines prou. Entenc que un assessor és algú que en funció d'un determinat programa, d'un determinat projecte o d'una determinada tasca a desenvolupar, agafa un àmbit professional que potser, pel fet que no hi tinguis una formació específica, o el fet de què s'iniciï un projecte que és nou, doncs et pot ajudar a tu com a professional a desenvolupar-ho millor" (E, D2)

d. Funció de col·laborador crític

A l'assessor se'l descriu com un professional crític de la realitat- "un amic crític"- que ajuda a "posar els peus sobre la terra". L'assessor farà de reflex del que succeeix. La seva funció és de mediador i compromesa – no directiva-, amb el propòsit de col·laborar a través d'una crítica constructiva, honesta i senzilla, a una millora de la pràctica.

"...La figura externa que fa una certa funció d'acompanyament, de contrast, de reflexió crítica, etc. Jo crec que aquesta funció és molt important perquè és algú que, per una banda, acompanya, dona suport, afavoreix, crea condicions, facilita i per altra banda, té un coneixement expert justament sobre aquests tipus de processos, aquesta és l'idea. En aquest sentit jo crec que sí que és molt important, ara en la pràctica no sempre" (E, E4)

"Aportacions individuals: Amic crític" (GD, A)

"Aportacions petit grup: Crítica positiva, valorar, reflexionar per una millora de l'E-A. Treballar sobre el terreny. 'Tocar de peus a terra'" (GD, A)

2.2. Coneixements, habilitats i actituds de l'assessor

Continuant amb el punt anterior, els participants de l'estudi coincideixen en el fet que els coneixements, habilitats i actituds que demanda l'actuació de l'assessor responen a dos grans dominis.

El primer, relatiu al domini d'uns continguts teòrics necessaris per portar a terme un assessorament en centre i que serveixen de referent per la pràctica i, segon, relacionat amb un saber pràctic mitjançant el qual l'assessor es capaç d'orientar i guiar els processos de transformació.

“Jo crec que un bon assessor ha de ser especialista les dues coses , en continguts i en processos” (E, I1)

“La persona que ajuda, una persona que, segons la nostra caracterització, sap dues coses: de pràctiques innovadores, de canvis, i sap processos per assolir aquests canvis. Nosaltres sempre diem que en el procés d'assessorament, l'assessor sempre té aquesta doble dimensió. És l'especialista, el que té un referent de la pràctica a la que vol arribar, però també el que té un referent de amb quin procés de treball col·laboratiu amb els professors pot aconseguir arribant a aquella pràctica i que la instaurin, com has dit tu, com a tret habitual. L'assessor seria qui és capaç de fer aquestes dues coses” (E, E4)

“Fer-los autònoms, fer-los competents en el procés de canvi. No només autònoms en la formació i aplicació d'un contingut determinat, sinó en el procés” (E, E2)

“I tan. Amb contingut i processos d'assessorament, si” (E, A2)

2.2.1 Domini teòric

Existeix un consens entre els participants que l'assessor ha de posseir un profund domini de l'àrea de coneixement que assessora. És un expert, un especialista que facilita als assessorats continguts, tècniques, estratègies i programes específics per la problemàtica que es treballa.

“L'assessor és aquell que assessora, però per mi és l'expert, és l'especialista. Perquè sinó no pots assessorar en un tema determinat” (E, I1)

Aquesta condició d'especialista o expert s'aconsegueix a través d'un formació teòrica (general i específica) i l'experiència pràctica.

“Evidentemente tiene que ser un experto en lectura, que aúne formación científica y experiencia práctica en este ámbito de aprendizaje” (E, A1)

En concret i amb caràcter general, els coneixements disciplinars que es perceben com necessaris per exercir com assessor són:

- a. Organització educativa i cultura escolar
- b. Disseny de plans específics d'innovació
- c. Procés d'ensenyament i aprenentatge
- d. Estratègies didàctiques innovadores

a. Organització educativa i cultura escolar

És important que l'assessor conegui els aspectes organitzatius implicats en un centre escolar, la seva multidimensionalitat i complexitat. És necessari també que entengui sobre models de gestió escolar, cultura del centre, legislació i projecte educatiu, entre altres aspectes.

“Hi ha un tema de cultura de centre, en el sentit de quina és l'idea o la manera en què el centre entén l'ensenyament, l'aprenentatge, l'atenció a la diversitat, això és molt important. Si un centre té una cultura més inclusiva o més segregadora, doncs això és un factor molt important. Hi ha elements que tenen a veure amb l'organització del centre. Per exemple, si es tracta d'un centre que té una comissió d'atenció a la diversitat que funciona molt bé, que es reuneix cada quinze dies, que està molt vertebrada, que té molt bona comunicació després, tinc molt de guanyat. Però si tinc un centre que té una comissió d'atenció a la diversitat que es reuneix un cop cada trimestre, que la reunió és formal i que després ningú s'assabenta del que ha passat allà perquè tampoc hi ha un canal, doncs ho tindrà molt més difícil. Si en un centre la cultura organitzativa és molt més col·legiada, molt més horitzontal, ho tindrà molt més fàcil” (E, E4)

b. Disseny de plans específics d'innovació

L'assessor necessita coneixements específics per portar a terme processos com la detecció de necessitats, disseny de projectes, planificació d'actuacions i coordinació de persones, organització d'activitats, elaboració de materials, estratègies d'avaluació i seguiment, entre d'altres.

“En el ámbito que nos ocupa, entiendo que es aquel que tiene un conocimiento especializado en desarrollo lector, y es capaz por ejemplo de ayudar al docente en el diseño de planes específicos de instrucción de estrategias lectoras, y apoyar y trabajar cooperativamente con el docente en el aula, para llevar a cabo programas de lectura que estén justificados por la investigación sobre desarrollo de la competencia lectora” (E, A1)

c. Procés d'ensenyament i aprenentatge

Àmbit que va des del coneixement del currículum vigent, passant per múltiples factors que intervenen en el procés pedagògic, metodologies d'ensenyament, coneixement dels processos de desenvolupament i psicologia de la instrucció i de les organitzacions, entre d'altres. L'assessor ha de conèixer en profunditat com es generen i desenvolupen els processos d'ensenyament i aprenentatge, què ho facilita i dificulta, i quines són les metodologies adequades per assolir aprenentatges significatius en els assessorats i també en els estudiants.

“Un assessor hauria de tenir primer coneixement del seu àmbit professional, si ens situem en l'àmbit psicopedagògic, doncs un assessor primer ha de tenir coneixement de tot el què serien els processos d'ensenyament aprenentatge, per una banda, coneixement si anem assessorar sobre qüestions més concretes, d'alumnes concrets per problemàtiques x doncs, (5:00) aquestes problemàtiques s'han de conèixer per poder-les assessorar, que les assessoris no vol dir que et posis en un pla d'expert, això és el què moltes vegades ens fa fracassar en aquest procés d'assessorament. Sinó, tot i tenir aquest coneixement, per després en el procés d'assessorament que fem tu poder revertir aquest coneixement amb la solució de el què sigui. Per tant, aquest seria una capacitat, el coneixement” (E, E2)

d. Estratègies didàctiques innovadores

Els participants de l'estudi consideren aquest aspecte com un dels més importants. És necessari que l'assessor compti amb un ampli ventall d'estratègies pedagògiques innovadores que li permetin fer front a les diverses problemàtiques de la pràctica.

“Ha de tenir una bona base teòrica, però després també ha de conèixer estratègies perquè la seva feina com a assessor sigui coherent i doni fruits. És el què dèiem abans, si que ha de tenir un coneixement teòric, però després també ha de saber com s'ha d'aplicar allò en el centre, no pot ser només la base teòrica, entenc jo, per tant hi ha d'haver metodologies, estratègies metodològiques” (E, D2)

No obstant consideren que, tot i que es necessari que conegui diverses estratègies també és molt important saber transmetre com han de ser aplicades als contextos específics on seran posats en pràctica.

“Lo que és important és que la gent que ens dediquem a la formació permanent tinguem un ventall de diferents estratègies perquè clar, la manera diguéssim més habitual és preguntar directament. Lo que deia en “Melief”, fent bones preguntes. Fent bones preguntes tu generes diàleg i per tant reculls, reculls pre-coneixements, reculls creences, tal i que qual... Però clar, només amb les preguntes, si tu que sempre fas un procés de formació permanent doncs sempre utilitzes preguntes, a mi m'ha passat eh, jo et dic això perquè en a mi m'ha passat, és a dir, jo he fet i estic fent molta formació permanent, i llavors el meu estil de formació permanent era sempre començar una mica partint de què jo tenia molt clar diguéssim que havia de partir de la pròpia pràctica, de la pràctica del professor, preguntant al professor, no? Pensant unes preguntes, planificant unes preguntes prèviament. Llavors em vaig adonar que utilitzar sempre aquesta estratègia genera monotonia i genera avorriment. I per tant vaig haver de diversificar les estratègies. I ara què faig per exemple. Utilitzo altres recursos. Per exemple utilitzo episodis, estudis de cas, utilitzo una gravació, un fragment d'un vídeo... mostro i a partir d'aquí per exemple que un mestre s'hi vegi reflectit. I a partir d'aquí doncs, ells veuen, ells comenten, ells analitzen...” (E, E1)

2.2.2 Domini Pràctic

a. Relació i transferència de la teoria i la pràctica

L'assessor ha de saber orientar i desenvolupar un procés de transformació que es essencialment pràctic. Això requereix de la capacitat d'establir relacions i transferències entre el coneixement conceptual i el coneixement procedimental que posseeix el docent, vincle necessari en tot procés d'ensenyament i aprenentatge. Per aconseguir aquest propòsit es necessari que l'assessor hagi experimentat aquest desenvolupament per així poder després ajudar a altres en aquest procés.

En aquest sentit, l'assessor ha de tenir un profund domini del coneixement didàctic del contingut i haver realitzat processos de reflexió que consolidin aquest coneixement pràctic.

“perquè has de tenir moltes habilitats. Perquè has de tenir moltes habilitats que van més enllà del coneixement diguéssim, del domini de la disciplina...” (E, E1)

“... jo crec que és important, per exemple... El coneixement de tema potser el posaríem amb el saber, no? O sigui, la primera competència és la del saber. Si tu no saps d'un tema determinat no pots assessorar. Però després, juntament amb això, per mi també és molt important el saber fer. Això seria el que dèiem, la

dimensió aquesta més metodològica. És la vinculació del saber amb l'acció assessora. En aquest sentit vol dir desenvolupar habilitats també comunicatives, el saber fer partícip a les persones a les quals estàs assessorant d'allò que els estàs explicant i de que la decisió que prenen, al final, correspon només a ells. Que no és una cosa que tu els hi estàs manant, no? Assessorar és això, fer propostes perquè l'altre prengui la decisió amb fonament. Penso que en la dimensió aquesta metodològica, és molt important la competència comunicativa i la interpersonal, o no se com s'hauria de dir tècnicament. Però és això, la capacitat de saber si l'altre t'està entenent, de modificar el discurs quan cal, d'adaptar-te al context, de tenir empatia, de saber si allò li serà útil o no. A vegades hi ha moments en que les persones no t'estan escoltant, llavors és millor deixar-ho per una altra estona, i això ens passa en molts àmbits, en el de l'assessorament i en altres àmbits" (E, I1)

b. Actituds i ètica professional

Per altra banda, a aquest "saber com" s'uneix la necessitat de tenir unes actituds i compromís ètic amb la professió, això implica una responsabilitat i respecte cap al docent i la seva vivència.

Les actituds i l'ètica professional es basen en principis i valors íntimament vinculats amb el com la persona (assessor) percep la professió (el procés assessor), atén a ideals, a qüestions ètiques i morals, però també a les relacions interpersonals generades en la interacció social.

Per als participants de l'estudi, aquests aspectes són importants i tenen relació amb el "saber ser" i el "saber estar" de l'assessor, i marquen un tipus d'assessor que és empàtic, que acompanya i ajuda a reduir l'angoixa quan les coses no van com s'esperava, que respecta els processos personals, les emocions i motivacions del professorat. De tal manera que el seu comportament estarà orientat a reconèixer diferents punts de vista i recorreguts, establir relacions de confiança, ser flexible i tenir la capacitat d'acomodar-se a situacions particulars en condicions específiques, entre altres aspectes.

"la segona jo penso que hi ha d'haver unes capacitats, no sé com dir-ho, més de tipus personal, que serien ser una persona empàtica, saber connectar amb l'assessorat o els assessorats..." (E, E2)

"Ja ho han iniciat. Moltes vegades el procés és bo, la satisfacció és alta, ho veuen clar però si la cultura organitzativa de treball conjunt que tenen no és forta llavors es tornen a perdre, els líders ho farien, però els altres s'han desmarcat. La teva feina com a assessora és que tu estàs allà estirant, no només dels líders que ja podrien, sinó també dels altres perquè els vas implicant i amb aquestes tasques tu els pots donar més suport. Aquell que tu veus que va més perdut, perquè això arriba un moment que es veu a la cara, és veu una mica la por, la inseguretat, que mira a l'altre, que no té preguntes activades, està una mica a l'expectativa, està en segona línia perquè no s'atreveix. I l'altra cosa que jo plantejava, lo del modelatge, amb el SDEC i el LIC no tothom però molts entràvem a les classes i això és definitiu. Perquè clar, et veuen a tu que el que dius ho fas, et veuen que els alumnes en general... jo m'he trobat, dues vegades al llarg de quinze anys que era gairebé entrada diària, però era així. Dues vegades allò de dir "quina cosa, quina classe i quina... anem a descansar". Però en general funciona, mapes conceptuals, treball per grups, el professor veu que els alumnes entren i llavors diu "a veure...". Llavors vas al seminari i dius "m'ha encantat com estaven" i ressaltes allò bo i poc a poc tothom s'integra. És a dir, clar si dius "com és fa

això?” entenc que són diversos àmbits i és una cosa treballosa, a veure és treballós” (E, E5)

2.3 Formació de l'assessor: Una construcció de coneixement pràctic de l'assessor

L'objectiu de la formació, és oferir una base de coneixement tècnic i disciplinar, però també està orientada a que l'assessor vagi construint durant la seva formació i posteriorment al llarg de la seva pràctica professional una modalitat personal d'assessorament.

“I per això nosaltres quan formàvem a tota aquesta gent els vam formar, els que realment després van treballar molt des d'aquesta línia, dos anys s'hi van estar, però dos anys experimentant el model, construint la seva pròpia metodologia a partir dels pilars del model, posant-lo en pràctica, analitzant, vull dir, clar és una capacitació com qualsevol altre, jo penso que això falta, però bé és la meua modesta opinió” (E, E6)

“Llavors, es forma als assessors a partir d'un determinat moment, quan això ha estat relativament tancat, si que hem fet formacions amb assessors per explicar-ho. Però sempre que hem fet una formació per explicar això, el plantejament ha estat: nosaltres oferim això com una eina per ajudar a pensar i reflexionar sobre el procés d'assessorament, però al mateix temps que fem això, entenem que l'anàlisi dels processos d'assessorament que els assessors estan fent ens donen elements per pensar millor el model. Per tant mai és una cosa tancada, ho tinc clar i ara formo als assessors i la direcció és del model a la formació, no. Sempre que fem un procés de formació és amb el doble objectiu de: nosaltres amb les eines del model ajudem als assessors a dissenyar o a comprendre millor els seus processos d'assessorament, però al mateix temps entenem que els assessors ens estan ajudant a nosaltres a reformular, ajustar i precisar millor el model” (E, E4)

La construcció de la modalitat és una elaboració personal eminentment pràctica; el professional experimenta i verifica en la pràctica les dinàmiques que millor li funcionen.

“Arribarà un moment que haurem d'anar escrivint quines són les dinàmiques, per no dir tècniques, que més ens funcionen per aquesta integració de totes i cadascuna de les persones” (E, E5)

“I per això nosaltres quan formàvem a tota aquesta gent els vam formar, els que realment després van treballar molt des d'aquesta línia, dos anys s'hi van estar, però dos anys experimentant el model, construint la seva pròpia metodologia a partir dels pilars del model, posant-lo en pràctica, analitzant, vull dir, clar és una capacitació com qualsevol altre, jo penso que això falta, però bé és la meua modesta opinió” (E, E6)

Creiem que aquesta modalitat personal d'assessorament a la qual fan referència les opinions recollides responen a la construcció del coneixement pràctic de l'assessor i la seva identitat com a tal.

“Nosaltres proposem un model entès com una especificació dels elements bàsics de que ha de constar un procés d'assessorament psicopedagògic. En aquest sentit, el terme model, com nosaltres l'interpretem té a veure, bàsicament, amb quins són els elements claus que jo he de tenir en compte tant per dissenyar com per analitzar un procés d'assessorament. En aquest cas, sota les coordenades, sota la perspectiva o sota les idees generals d'un Model Educatiu Constructivista. Per tant, aquí jo crec que hi ha una ambigüitat” (E, E4)

T'ho dic més que res perquè nosaltres hem tingut molts problemes amb això. Llavors, al final, en les últimes publicacions ja no parlem de que lo nostre és un model per evitar aquesta història, diem que lo nostre és una estratègia d'assessorament. Per evitar justament aquests problemes, perquè sinó sempre estem amb la mateixa història. Llavors aquí en termes de fitxa no se com hauria de ser" (E, E4)

No obstant segons l'opinió dels experts – formadores d'assessors-, una de les problemàtiques existents en la formació d'assessors ve donada per la falta d'informació que actualment es disposa sobre l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquests processos de construcció de coneixement pràctic-reflexiu. La falta d'evidències i sistematització fan difícil la seva concreció en un programa formatiu d'assessors.

“efectivament no hi ha encara un corpus o uns estudis molt establerts. El Pepe Tejada ha coordinat tot aquest llibre de formació de formadors, l'usa tothom perquè és una referència i perquè no hi ha gaires coses sobre això. Sobretot que entrin en el propi procés i que parlin de claus i d'estratègies, del “com?”. Perquè si que hi ha bastant dels models i de què és assessorar, d'aquest rol assessor, però entrar a les anterioritats i dir el “com”, això és una cosa que costa molt més. D'aquesta manera, la gent que ho hem fet tenim molt més aquest rol de retornar aquesta experiència” (E, E5).

6.2.3 Metacategoria 3. Criteris metodològics i fases del procés d'assessorament

Breu descripció

Fa referència aquells aspectes metodològics del procés d'assessorament, els principis pedagògics que el regeixen, la seva planificació, desenvolupament, i recursos que demanda. El seu objectiu és entregar una visió general de com desenvolupar un procés d'assessorament.

Índex d'anàlisi

3.1. Criteris metodològics i principis pedagògics al voltant del procés d'assessorament

- a. L'assessorament com una part d'una realitat educativa específica
- b. L'assessorament sota una concepció constructivista de la realitat

3.2. Fases del procés d'assessorament

3.2.1 Primera fase: Aproximació al context

3.2.2. Segona fase: Detecció, anàlisi i negociació de les necessitats

- a. Detecció de necessitats
- b. Presa de consciència de la demanda
- c. La negociació i recerca de punts de trobada

3.2.3 Tercera fase: Planificació del pla de millora

- a. Concreció i formulació d'objectius de millora
- b. Planificació de l'acció

3.2.4. Desenvolupament de l'acció

3.2.5. Avaluació

3.3. Recursos didàctics

3.4. Temporalització

3.1. Criteris metodològics i principis pedagògics al voltant del procés d'assessorament

a. L'assessorament com una part de la realitat educativa específica

L'assessorament ha de formar part del context i de la cultura on es desenvolupa, i està mediat per diferents agents educatius, fent-se ressò, doncs, d'una visió sociocultural. Des d'aquesta perspectiva, el procés assessor –on el context i la cultura del centre educatiu són protagonistes – tindrà que contemplar dissenys d'assessorament i procediments flexibles i oberts.

“La primera que jo penso que ha de tenir en compte un formador són les persones que té al davant. Tu no pots anar amb un model tancat. No? I dir: mira aquest és el meu model de formació, per tant jo ho faré així i m'és absolutament indiferent les persones que tinc al davant. Perquè si no llavors tornes el mètode deductiu. És una mica el mateix fent unes coses diferents però passant olímpicament de les persones que tens al davant. Per tant lo primer que has de fer és conèixer bé i veure una mica les persones que tens al davant” (E, E1)

“hauríem d'adequar-nos al projecte educatiu que tingui cada centre, hauríem de ser capaços de tenir aquesta flexibilitat” (E, E2)

Segons l'opinió de l'experta, la manera en com es concreti l'assessorament podrà ser radicalment diferent segons sigui el cas, no obstant, el que canviarà no és el procés sinó els procediments i les estratègies que s'utilitzin per portar-lo a terme.

“A veure, el procés bàsic que seria el cicle reflexiu, no, les estratègies sí. Adaptar-les al context, m'explico el què vull dir, perquè a veure, el què canvia són les estratègies però el procés el fas” (E, E6)

“Jo penso que ens hem d'adaptar, el mateix que faríem a l'aula. Si un alumne sap fer una determinada qüestió, doncs no insistirem en allò, el que hem de fer és anar avançant i construir a sobre d'aquells fonaments. L'assessorament jo el veig igual” (E, I1)

b. L'assessorament sota una concepció constructivista de la realitat

Per als implicats en aquest estudi, i en especial per aquells assessors experts, el procés d'assessorament està basat en una concepció constructivista (i sociocultural), segons la qual s'assumeix que el professorat és un agent actiu i participatiu, constructor de significats i generador de sentit sobre el què fa, i que, a més a més, no ho elabora de manera aïllada, sinó en col·laboració d'altres en un context cultural específic (Rogoff, 1993). Aquest marc es presenta com essencial per l'anàlisi dels processos d'assessorament, ja que entrega una línia d'actuació que ajuden a realitzar una intervenció més coherent i eficaç.

“És molt difícil perquè la nostra proposta funciona, pretén funcionar, des de la perspectiva d'un Model Educatiu Constructivista. Què vol dir això? Vol dir que

la proposta d'assessorament que nosaltres fem està feta amb una lògica molt concreta que és que el seu objectiu, com tu dius a la fitxa, és introduir canvis i millores en la pràctica. Si hi ha un model d'assessorament que no pretén això, moltes de les coses que jo et deia abans, probablement no són necessàries” (E, E4)

“assessoria constructivista en la formació del professorat” (E, E6)

“És que és impossible quan parles d'assessorament no situar-te sota un model, aquest model segurament seria un model més constructivista que en diríem ara, nosaltres fa molts anys, amb coses que havíem llegit i begut de més autors americans, ells no se situaven sota un paraigua constructivista, però si que també parlaven molt sobre el procés col·laboratiu, l'assessorament era un procés col·laboratiu” (E, E2)

“... nosaltres ens ubiquem en un tipus particular. La peculiaritat d'aquest constructivisme és que intenta donar importància simultàniament i articular el que serien els processos de construcció individuals i els processos de construcció de mediació social, i per això li donem aquest nom” (E, E4)

A l'analitzar els fragments següents, l'enfocament constructivista de l'assessorament agafa més sentit a causa de la importància que li han donat els implicats en l'estudi a aspectes com el context, la pràctica, la reconstrucció de coneixements, el desenvolupament de processos reflexius i al treball col·laboratiu.

“... Jo penso que, a partir de tot això, la pràctica, la reflexió conjunta i la presa d'acords, i anar revisant aquests acords i anar-los modificant a mesura que es va treballant al centre i això parteix d'una bona transferència tot el professorat, és essencial perquè es produeixi aquest canvi. És a dir, treball en equip, reflexió, pràctica i presa d'acords i avaluar-los” (E, A2)

“L'enriquim, no produïm canvis, o sigui nosaltres el model a nivell diguéssim com conceptual es basa en quatre grans pilars, aquests quatre grans pilars, que són els que també tens per aquí, que és a partir de les experiències de la persona, no el coneixement previ només, sinó de les experiències, de la reflexió contextualitzada i col·lectiva i de la interacció constructiva, i també els referents teòrics, aquests quatre pilars segueixen, que és el què està a un dels nostres llibres, “Creando mi profesión”, que és on surt tot això. Aleshores, el què si que estem veient ahora de posar a la pràctica, com que ara ja és continu, anem veient com es pot treballar millor l'element de la reflexió, com es pot treballar millor aprofitar millor les oportunitats de la interacció entre iguals, vull dir, és com si anéssim ampliant informació en cada un dels pilars, però conceptualment l'enriquim, no el canviem. (E,A2)

3.2. Fases del procés d'assessorament

3.2.1 Primera fase: Aproximació al context

La primera fase del procés assessor té relació amb l'entrada al centre. És un primer contacte amb les persones, amb el tipus d'organització, amb les demandes i motivacions del conjunt d'agents que integren la institució educativa. És necessari remarcar, que tot i

això, aquesta primera tasca no és citada per tots els participants de l'estudi qualitatiu, però sembla ser rellevant perquè permet dissenyar un pla de treball previ, contextualitzat.

“a) Contextualització: presa de contacte amb el centre per copsar la tipologia de centre, el tipus d'organització: estructures internes... per fer una proposta de treball contextualitzada” (F, E6)

“Sentir el canvi o fase de sensibilització: els seus propòsits són generar el sentit del canvi per mitjà de dinàmiques d'autoconeixement, anàlisi de la situació, i socialització del coneixement tàcit. Les condicions són alimentar el grup i promoure confiança, autoconscienciar-se sobre les posicions personals, promoure l'expressió, diagnosticar i construir mapes de la situació” (F, E5)

Creiem que la proposta E5 representa un pont entre la primera fase i la segona fase, ja que disposa als agents cap al canvi i al treball compartit, establint relacions de confiança i coneixement mutu.

3.2.2. Segona fase: Detecció, anàlisi i negociació de les necessitats

La segona fase és percebuda pels participants com la més important i la que major repercussió té. D'ella depenen en gran part la motivació del professorat i l'èxit de l'assessorament. Parlem de la fase d'anàlisi i detecció de necessitats, però també de la negociació i definició conjunta dels objectius del canvi que emergeixen de dites necessitats, que poden ser molt diverses tenint en compte l'origen i la quantitat.

“Fase 1: Anàlisi i negociació de la demanda i definició conjunta dels objectius i procés d'assessorament: a) Promoció i orientació per la formulació de la demanda com a procés de col·laboració. b) Negociació i delimitació del rol de l'assessor i dels participants en el procés d'assessorament” (F, 4)

“b) Orientació en dos sentits: per definir els objectius de millora i orientar-lo en el camí per assolir-los; c) Fer conscient al centre (o a l'equip implicat) del seu punt de partida: fortaleses i necessitats” (F, E6)

a. Detecció de necessitats

La identificació i l'anàlisi de necessitats i/o problemàtiques són la base perquè la transformació tinguin sentit i resultin significatius per al col·lectiu de professors i, al mateix temps, per aconseguir una planificació coherent.

El primer que hem de considerar –com hem anomenat anteriorment– és que la demanda tingui el seu origen en una necessitat real i percebuda per el professorat i no que vingui derivada i imposada des d'instàncies externes a ella (com va passar, per exemple, amb les reformes de la dècada dels 90').

“...primera que hi hagi una necessitat real” (E, D2)

“En el moment en què t'ha imposat “algú” l'assessorament s'ha acabat. Perquè tu no l'has demanat. Te l'estan imposant” (E, D1)

Tanmateix, moltes vegades aquest procés de detecció de necessitats ha estat iniciat abans de l'arribada de l'assessor a l'escola.

“Teniu més possibilitats, i no ho conec lo suficient com per dir que és així...per contra, també et podria dir una cosa que no m'agrada d'aquests assessoraments que fan. És, no han partit aquest assessorament d'una necessitat del centre, objectivament eh, no se si em se explicar bé o no... abans també ho deia, perquè

un assessorament funcioni, vol dir que el centre prèviament ha detectat que tenia un problema, però ha sigut el centre el que ho ha fet...” (E, D1)

No obstant és important que l'assessor les identifiqui novament i comprovi si aquestes necessitats són realment compartides per tot el professorat de l'escola o només per un grup d'ells (ex. Director o equip directiu). L'assessor ha de preguntar-se d'on i com han sorgit les demandes.

“A vegades ens hem trobat en que el pacte s'ha fet entre l'equip directiu i l'assessor i el professorat que assisteix al lloc doncs volia una cosa totalment diferent i llavors no té sentit. Per tant si me'n demanes tres seria aquest: primer conèixer quin és el problema i com l'hem detectat” (E, D1)

“Jo penso que el primer és definir l'objecte de l'assessorament. És allò que et deia el principi. Jo haig de compartir la dificultat. Fixa't que no et parlo de l'objectiu en aquest cas, parlo d'on ha sortit la necessitat de fer un assessorament. Aquella dificultat que han trobat, a través de què l'han trobada. Quina anàlisi han fet en el centre” (E, D1)

“I segur que si un col·lectiu de professors demana un assessorament hauria de ser a partir de què han analitzat una situació concreta i ho han fet amb uns instruments determinats i han arribat a una conclusió, doncs això l'assessor ho hauria de conèixer. Ha de conèixer com han arribat aquí” (E, D1)

Els participants de l'estudi assumeixen una perspectiva de detecció i anàlisi de necessitats col·laborativa i/o participativa, on el més important és conèixer què pensa i sent cada un dels integrants del col·lectiu.

“Aportacions individuals: Detecció de necessitats. Contextualització del centre. Detecció compartida amb el centre de les necessitats i preocupacions. Diagnosi de la realitat. Identificació de les necessitats del centre. Compartir-les amb el centre” (GD, A)

“Aportacions petit grup: “Contextualització (diagnosi del context, valorar les necessitats del centre). Formular junts els objectius. Planificar i orientar amb l'equip docent. Pla d'acció (creació d'un grup impulsor amb representants de cicle. Diagnosi del context. Valorar necessitats” (GD, A)

“Aportacions teòriques: Diagnosi inicial: que no sigui una simple identificació de les necessitats. S'hauria de reflexionar sobre les causes de les necessitats detectades, quins són els seus orígens” (GD, A)

b. Presa de consciència de la demanda

Aquest procés col·laboratiu no només conduirà a un coneixement de la necessitat, sinó i també a una presa de consciència de quines són les necessitats tant particulars com de grup i quines són les seves fortaleces i debilitats.

“... per mi és fonamental, que és prendre consciència d'aquestes experiències... en el moment en què la persona que s'està formant és conscient de l'experiència que porta a terme, pren consciència d'allò, és en aquell moment que hi pot haver un procés de transformació. Si tu no ets conscient d'allò que fas, jo moltes vegades en la formació amb els mestres els i dic: i per què ho feu això? “bueno”, perquè m'ho va dir tal, perquè no sé què no sé “quants”... Però no hi ha una presa de consciència pròpiament d'allò que jo faig perquè ho faig. No? I sense aquesta presa de consciència no hi ha transformació segur” (E, E1)

c. La negociació i recerca de punts de trobada

El moment d'identificació de necessitats segueix un procés d'anàlisi de les mateixes, transformant les necessitats particulars de cada un dels participants en una construcció d'una demanda col·lectiva, és a dir, compartida per tots. És un moment de reflexió, discussió, argumentació i negociació, on la participació, veu i implicació de tots és essencial ja que permetrà estructurar, categoritzar i prioritzar les necessitats i demandes.

“diríem dins d'aquesta idea col·laborativa que assessor i mestre solucionem conjuntament els problemes a través de propostes presentades cooperativament, o sigui, la idea fonamental jo penso que és que, en l'assessorament hi ha un procés col·laboratiu entre diferents persones a les quals cadascú porta el seu coneixement, per una finalitat concreta, ja sigui per resoldre un problema d'un alumne, ja sigui perquè l'escola o aquell equip directiu t'ha demanat un assessorament per muntar una millor atenció a la diversitat, pel què sigui, sempre hi ha d'haver una finalitat i llavors, l'assessorament és una mica el mitjà que utilitzem tots plegats per arribar a aconseguir aquella finalitat” (E, E2)

Un altre aspecte que es destaca en aquesta fase té relació amb apropar els punts de vista del col·lectiu de professors i els canvis o idees que l'assessor vol impulsar i que creu que són més adequats per ajudar-los a donar solució a la seva problemàtica.

“Per exemple, una cosa molt concreta: hi ha una idea aquí, quan parlem de la fase inicial de l'assessorament, que és l'idea de la promoció, que nosaltres anomenem la promoció de la demanda. Moltes vegades els assessors ens trobem amb que els canvis que nosaltres voldríem impulsar, els professors d'entrada no ens els demanen, ni ho conceptualitzen d'aquesta manera. Hi ha tot un treball a fer per acostar les necessitats, els problemes que si que detecten els professors, als tipus de canvis que tu creus que poden ajudar a donar-los solució. Aquí hi ha tot un treball a fer, aquesta promoció” (E, E4)

3.2.3. Tercera fase: Planificació del pla de millora

a. Concreció i formulació d'objectius de millora

No tots els problemes tenen la mateixa importància i dificultat de resolució, d'aquí que sigui necessari la categorització i priorització. Una vegada realitzada la identificació dels objectius de millora es necessari definir-los de la manera més concreta i acotada possible.

“Nosaltres posem molt èmfasi en què els canvis que s'han d'acordar quan volem que el professor canviï alguna cosa o ell la vol canviar perquè identifica algun problema, aquests canvis han de tenir unes característiques molt concretes, han de ser molt acotats, observables, mesurables, etc. Aquesta idea també és potent” (E, E4)

Hem de dir també que no existeix consens en quina fase específica es troba aquesta formulació d'objectius de millora, si pertany a la fase inicial de detecció de necessitats o si correspon a una fase de planificació del projecte de millora. Tot i així, no creiem que aquest aclariment resulti especialment rellevant, sempre i quan s'aconsegueixi la precisió en la seva formulació.

“Fase 1: c) Definició i concreció del problema/contingut d'assessorament. d) Delimitació dels components de la pràctica educativa objecte de propostes de millora” (F, 4)

“Aportacions individuals: Definició dels objectius i compartir-los amb el centre. Establir (a partir de les necessitats i interessos de millora) i les línies de treball” (GD, A)

“Aportacions petit grup: Formular conjuntament els objectius” (GD, A)

La concreció d'objectius clars i delimitats es perceben com un factor facilitador del procés de millora.

“jo si que diria que l'assessorament hauria de tenir una sistematització en el treball, i la sistematització hauria de començar per identificar molt bé la situació o el problema, no m'agrada a vegades parlar de problemes, identificar allò que ens preocupa i volem canviar. Identificar-ho vol dir concretar-ho al màxim possible, estudiar totes les variables que poden estar intervenint i fer un disseny de identificar la situació” (E, E2)

L'ambigüitat o imprecisió dels mateixos, així com un objectius massa ambiciosos, obstaculitzen i desorienten el procés de millora. Tanmateix, es valora que el llenguatge utilitzat per la seva formulació estigui en concordança amb el llenguatge de la pràctica del docent.

“Aquesta idea també és potent. El que ens diuen moltes vegades els assessors és que sovint no s'acaba de concretar què volem, fem un procés d'assessorament relativament llarg i què passa? Que com que no hem concretat exactament el què, tampoc podem saber si hem avançat o no. Nosaltres insistim molt en que els canvis han de ser molt acotats, han d'estar formulats en el llenguatge de la pràctica del professor (no en el del psicòleg o de l'assessor). Jo no li puc dir al professor “explora els coneixements previs de l'alumne”, sinó “amb quina activitat? Amb quin material? Durant quant de temps? Què suposa això per a la resta d'activitats de la seqüència? Què hauré de treure per fer això? Què hauré de compactar per tenir el temps per fer això? Com ho utilitzaré després?”. Diguem que les categories del professor, en molts sentits, són categories de pràctica, de desenvolupament de la pràctica i els canvis jo els he de posar en aquesta lògica” (E, E4)

b. Planificació de l'acció

La següent etapa identificada posa en relació allò que es va a fer amb el què es vol aconseguir (les prioritats establertes en el diagnòstic inicial). Es tracta de dissenyar i planificar el pla de millora, o pla d'acció, determinant quines accions són les més adequades per cada situació.

“fes una intervenció que sigui planificada, no posis el vídeo i ara d'això... per tant aquest seria el principal consell que jo et donaria eh. Que facis un tipus d'intervenció planificada. Pensada prèviament en base a lo que tu vulguis aconseguir” (E, E1)

“Pensar el pla d'acció o fase de planificació: el propòsit d'aquesta fase es prioritzar i delimitar els eixos del canvi. I les condicions: incrementar la qualitat del treball conjunt per generar la innovació, articular col·lectivament accions estratègiques, visualitzar àmplia i globalment la participació de la comunitat educativa” (F, E5)

Igual que a l'etapa anterior, els participants de l'estudi consideren necessari que en aquesta segona fase es treballi col·laborativament i s'arribin a acords.

“Aportacions individuals: Construir de manera conjunta una proposta d'actuació. Concreció d'un pla de treball que defineixi un procés col·laboratiu, amb responsabilitats definides. Seguiment i acompanyament del procés de manera interactiva. Establir temps i els espais de comunicació” (GD, A)

“Aportacions petit grup: Disseny de la intervenció. Concreció d'un pla de treball que defineixi un procés col·laboratiu, amb responsabilitats definides. Seguiment i acompanyament del procés de manera interactiva. Establir temps i els espais de comunicació” (GD, A)

“Planificació o pensar el pla del canvi: S'han establert eixos de canvi com un exercici de prioritització. Cada propòsit de millora pot tenir eixos amb diferents graus de concreció o magnitud, de manera que es complementin projectes amb diferents estratègies, agents, etc. planificar inclou dissenyar col·lectivament accions estratègiques, tant de sinèrgia interna com externa, i debatre entorn de les condicions que les garanteixin. Es recomana que l'assessor a les fases de sensibilització i en aquesta proposi elaborar una DAFO. Es treballarà en equips docents o comissions co-liderant el procés de canvi. La planificació representa la part concreta i institucionalitzada de la voluntat de canvi. Una bona pràctica per part de l'assessor es desenvolupar supòsits pràctics o simulacions afins a la situació de millora per preparar el treball de planificació contextualitzada de cada eix de canvi” (F, E5)

Es discuteixen i acorden decisions al voltant de la definició de funcions, organització de línies generals d'actuació, definició d'estratègies, temps, mecanismes de revisió, entre altre aspectes.

“Aportacions teòriques: Negociació: del rol de l'assessor, horaris, participants, metodologia de les sessions, pla d'acció... el més important d'aquesta fase de negociació es que s'han d'incloure activament a les persones participants. Se li ha de donar protagonisme intel·lectual des del primer moment, no quan ja està tot decidit i es tracta de desenvolupar el què altres han planificat. Consensuar i elaborar amb els participants un pla d'acció del procés assessor. Aplicació del pla d'acció amb la nostra col·laboració al llarg del procés, fent els reajustaments que siguin necessaris” (GD, A)

En concret, la planificació consisteix en:

“...i després dissenyar els passos de canvi a allò que ens estem plantejant i definir molt bé els rols de cada agent que intervindrà en aquest procés de canvi, sigui assessor, sigui equip directiu, sigui tutor, sigui qui sigui, però s'han de definir molt bé aquests rols, i a més a més, hem de dissenyar a l'avançada un sistema per anar avaluant d'una manera, amb un model d'acció reacció, per dir-ho així, de què anem aconseguint que ens va portant cap aquest objectiu final, perquè sinó tenim dissenyat quins són els elements de canvi millora o els indicadors de progrés, que a vegades diem, difícilment podrem avaluar si estem caminant en la bona direcció, o sigui, jo diria que així a grans trets, aquestes tres, quatre coses formarien sempre part d'un procés assessor, ja sigui per aspectes més globals de centre educatiu, o ja sigui per casos concrets, quan tu treballes amb un nen amb problemes de conducta molt greus, el què fas això, primer identifiquem el problema, a veure, què passa, quina és la situació que tenim, quines variables hi poden estar intervenint, des de variables escolars, de personalitat del nen, familiars, del propi procés d'ensenyament aprenentatge. Un cop ho hem identificat, ens proposarem d'aquestes variables que ens sembla que incideixen en aquest problema, quines actuacions fem en cada una d'aquestes variables. I després haurem de definir que intervé en aquell procés de canvi i millora, el tutor,

l'equip directiu, terapeutes externs, nosaltres mateixos, qui sigui, i un cop ho tenim definit farem el pla d'actuació, que haurà de tenir també uns indicadors que ens assenyalin si estem caminant en la direcció correcte o no correcte, però jo diria que aquests són elements que sempre hi haurien de ser" (E, E2)

Segons la informació recollida, existeixen dos aspectes en la planificació que destaquen per sobre de la resta; són: la temporalització del procés i el seguiment i revisió del procés de transformació.

En relació a la primera qüestió, l'èmfasi ve donat pel temps disponible i la complexitat de la tasca que es realitza. És un procés llarg que requereix temps per portar-se a terme; d'aquí la importància de que estigui molt ben planificat.

"No donen a l'abast i per poder fer un assessorament i fan falta aquells arguments que et deia al principi: compartir la problemàtica, que vol dir temps i discussió amb les persones, parlar-ne, compartir l'objectiu de millora o les expectatives que puguin tenir els que hi participin, i després un posar-se en aquell paper de conèixer molt bé les coses, situar-te en aquella escola i buscar aquells mecanismes" (E, D1)

"una bona planificació que vol dir una bona temporització" (E, D1)

En aquest sentit, es suggereix un pla d'acció organitzat en petit micro processos.

"Quan tu acompanyes un procés d'aquest tipus, acompanyes micro processos, llavors aquests micro processos, si tu els tens clars com a persona assessora és molt més fàcil per poder acompanyar a la gent. Aquesta per a mi és la sistematització, naturalment respectant el ritme de cada context i de cada grup, això és molt clar. Però en qualsevol cas ajudar-los a passar d'una fase a l'altre, d'una fase a l'altre, d'aquests cicles reflexius" (E, E6)

Es fa necessari un seguiment i revisió del procés per comprovar que el que s'està fent està funcionant i/o s'ha de reorientar la planificació. Per tal efecte, es considera indispensable que el procés de planificació contempli mecanismes que permetin garantir la retroalimentació i instruments per aquesta finalitat.

"Segona, doncs, compartir l'objectiu, tots plegats o compartir les expectatives tots junts i després una bona planificació que vol dir una bona temporització. Per tant, en cada una d'aquestes actuacions voldrà dir que hi haurà un encàrrec de feina per les persones que hi assisteixen. Comprovar si allò funciona, un retornar si ha funcionat o no ha funcionat, anar reorientat" (E, D1)

3.2.4. Desenvolupament de l'acció

El desenvolupament de l'acció podria considerar-se com l'etapa més visible del procés, es tracta de portar a terme les accions planificades i emergents que possibilitin la millora de la problemàtica que va motivar l'inici de la innovació.

"Desenvolupar l'acció o fase de projecció: amb el propòsit de portar a terme les accions planificades i les emergents i adequades al procés de canvi" (F, E5)

"Aportacions individuals: Aplicació organitzada de les propostes" (GD, A)

Per afavorir l'execució del projecte de millora, els participants opinen, que es necessari que existeixi un acompanyament durant el procés, i que s'afavoreixin instàncies de treball

col·laboratiu i reflexió conjunta. Aquest aspecte ajudaria a millorar l'empoderament dels membres del col·lectiu i la continuïtat del canvi.

“Aportacions individuals: Aplicació organitzada de les propostes. Vetllar i acompanyar el procés. Assegurar acords. Crear un espai de treball interactiu i col·laborador” (GD, A)

“Fase de projecció: constitueix el moment de portar a terme col·lectivament les accions fonamentades en la fase de sensibilització i dissenyades en la planificació. Cada agent desenvolupa les accions de la seva responsabilitat en funció del projecte comú que progressa amb la mirada posada en la globalitat del mateix” (F, E5)

“Exacte, i no esperar que, o sigui una cosa és que jo ho tingui planificat abans i que quan jo me'n vagi ells ho apliquin, sinó que en el procés que anem fent, ja hem d'introduir aquest canvi perquè siguin ells que ho vagin fent, en aquest cas el meu paper com assessor consistirà en reflexionar conjuntament amb els agents del canvi sobre com està anant aquest canvi. Perquè després sigui molt fàcil que jo em pugui retirar” (E, E2)

L'assessor haurà de participar activament i implicar-se en el treball de l'aula; la seva actuació estarà orientada a ajudar al docent en la seva tasca, facilitant recursos i eines específiques que permetin un millor desenvolupament.

“El lideratge articulador i dirigint processos de participació i de presa de decisions... és important el modelatge i el coaching mutu” (F, E5).

“En la fase de desarrollo del trabajo, el asesor-experto-en-lectura debe implicarse en el trabajo directo en el aula, para modelar procedimientos pedagógicos prácticos con el alumnado” (E, A1)

En el transcurs del pla de millora, i en general durant tot l'assessorament, es suggereix col·laborar amb els docents a identificar el valor diferencial d'altres pràctiques respecte a les pròpies, siguin aquestes les dels seus propis companys o de referents teòrics. Es tracta, doncs, de portar a terme processos reflexius constructius, de sistematització, en base a les seves pròpies experiències i les experiències d'altres.

“Per tant, no és neutre, per això és molt important que facin el cicle reflexiu complet, i que en aquest cicle reflexiu hi hagi també un contrast entre, el què es parla en el grup, el què es fa en el grup, i referents teòrics assequibles amb les persones. I per a mi això és fonamental, és aquest contrast, el contrast d'un mateix amb altres iguals i amb referents teòrics, perquè puguin avançar, i clar la funció assessora els has d'ajudar a què facin aquests passos, que són els passos del cicle reflexiu. Per a mi això és la clau de tot, és que ho he experimentat jo, vull dir que no teoritzo perquè nosaltres conceptualitzem també a partir de la pràctica assessora o la pràctica formadora, i es veu molt clarament” (E, E6)

“una sessió, jo ara li estic dient, perquè estic no sé intentant que si canviem una mica el llenguatge potser sessions de treball, perquè sinó hi ha molt encara la idea que les sessions és jo com assessor vaig i explico, fas una mica com de formador, de vegades passa. No és això, no vol dir que no expliquis o ajudis amb explicacions teòriques o el què sigui en determinats moments, però sessió de treball té una altra connotació, per tant tu els fas treballar, però clar ho has de tenir molt planificat perquè ha de passar per aquests cicles reflexius que tu m'estaves dient, el porten a la pràctica però que després s'ha d'analitzar, i s'ha d'analitzar amb preguntes, en què han millorat els aprenentatges, en què, o sigui no només

valorar com ha anat, sistematitzar aquest procés, això és la clau, la segona clau és aquesta. O sigui és fer aquest procés però que es sistematitzi” (E, E6)

“d) Contrast: ajudar a identificar el valor afegit d'altres pràctiques respecte a les pròpies (d'altres companys i companyes; d'altres centres; de propostes de persones expertes,..). e) Re descripció: ajudar a fer noves propostes d'activitats d'aula i de centre a partir del contrast amb altres propostes. Es tracta d'acompanyar el procés de transferència d'allò que han estat treballant a la pràctica (F, E6)

3.2.5. Avaluació

Per als participants en l'estudi qualitatiu l'avaluació és també una part important del procés assessor i ha de ser realitzada durant el procés i a la finalització d'aquest. Tot i que les dues es consideren fonamentals, l'avaluació durant la innovació rep major protagonisme.

L'avaluació de procés s'entén com un mitjà de retroalimentació de les accions que s'estan portant a terme, i tenen un caràcter de seguiment de l'acció mitjançant el qual es revisen els processos que estan en funcionament per analitzar la seva eficàcia i dificultats de progrés, amb la finalitat de millorar-los i garantir la seva continuïtat.

“Aportacions petit grup: Seguiment- reajustament- reunions d'equips- reajustament. Valoració/avaluació- recollida d'acords i evidències- noves propostes. Avaluació dels resultats, reajustament i propostes de millora. Revisió dels documents elaborats...” (GD, A)

Per altra banda, l'avaluació de resultats està relacionada amb la valoració dels resultats obtinguts de la millora, determinant si les accions iniciades han donat els resultats desitjats o no. No obstant, tot i que l'avaluació de resultats es realitzi al final de la planificació, això no vol dir que la innovació hagi finalitzat, sinó que simplement és el moment de revisar els resultats obtinguts i elaborar propostes de millora per continuar.

“Finalmente, y en colaboración con los docentes considero imprescindible evaluar la incidencia real de las prácticas puntuales que se hayan programado. En este sentido, el criterio de evaluación formativa a tener en cuenta en esta fase, debe contemplar la idea de que la evaluación no es independiente, ni el punto final a un proceso de aprendizaje, ni es de responsabilidad exclusiva del docente, sino que debe estar solapada al proceso...” (E, A2)

“Aportacions individuals: Reflexió de les actuacions i anàlisi dels resultats obtinguts. Presa de decisions. Avaluació dels resultats i propostes de millora. Definició de la continuïtat del procés i de l'assessorament” (GD, A)

La fase d'avaluació no es diferencia de la resta d'etapes del procés d'assessorament. L'acompanyament, el treball col·laboratiu, arribar a acords, són eixos que permeten articular la tasca.

“Avaluació: es tracta d'acompanyar el procés d'avaluació del procés seguit, allò que ha suposat el camí engegat i veure a través del contrast amb el punt de partida els resultats aconseguits” (F, E6)

“Acords sobre el procés d'introducció i avaluació de les millores a introduir. Col·laboració en el desenvolupament, seguiment i avaluació dels canvis en les pràctiques educatives. Col·laboració, seguiment i avaluació dels canvis en les pràctiques educatives” (F, E4)

Per altra banda, per portar a terme aquesta avaluació es requereixen uns indicadors clars de seguiment i de resultats. I és també un treball col·laboratiu, on l'assessor ha de col·laborar tècnicament a construir els indicadors i mecanismes de valoració.

“A més, jo crec que això és molt important. És molt important a nivell intern, això és una sensació meva. Jo tinc la sensació que en educació, tenim molt la tendència a fixar-nos en el que no funciona i no valorar el que sí que està funcionant. Per tant, el fet de poder tenir indicadors d'avaluació que ens diguin que, efectivament, hem pogut progressar en algunes coses, és molt important” (E, E4)

“Donar indicadors per avaluar...” (GD, A)

En aquest sentit, l'avaluació de resultats que tradicionalment ha estat basada en indicadors de satisfacció de resultats, haurien de ser reemplaçades per una avaluació de la transferència, on s'especifiquen els canvis pedagògics introduïts i el per què d'aquests.

“Això hi ha una cosa que ara ha fet el departament que ho van anunciar la Carme Orto i el Jordi Sabater en el tema de la formació, és que l'avaluació ja no serà en termes de satisfacció, això és cabdal, han canviat tots els qüestionaris, amb l'avaluació de la transferència, els qüestionaris passen que has canviat, o com utilitzem aquest llenguatge. Els qüestionaris, quan veieu els nous qüestionaris del GTAF, no té res a veure amb els qüestionaris antics, res, hi ha una pregunta de satisfacció, o dues, les altres són d'aprofitament de transferència. Preguntes com, què t'ha fet replantejar i per què, quins canvis has introduït i per què...” (E, E6)

“Quan l'avaluació sigui la satisfacció, ja no és, i per això al final s'ha hagut d'acabar amb l'avaluació de la transferència. Això us ajudarà molt a vosaltres” (E, E6)

L'avaluació es percebuda, en tot cas, com una instància interna del centre i no com una avaluació que provingui d'avaluadors externs a la institució.

“Entenc que si es fessin una avaluació ben feta, s'hauria de fer alguna altra cosa més perquè qui hauria d'avaluar-ho bàsicament és el centre. Des de fora no ens correspon, perquè tu no saps com s'ha viscut ni com ha treballat ni com s'ha fet, en tot cas ho faràs d'una manera indirecta però qui realment té elements per fer-ho, per poder valorar l'assessor és el centre” (E, D1)

Finalment, subratllar que així com l'avaluació interna del centre és important, també és important l'avaluació de la pròpia tasca com assessor. S'hauria de valorar si, per exemple, ha estat capaç de reconèixer la problemàtica, si ha estat capaç de col·laborar a definir l'objectiu de millora, i si ha estat capaç de generar un clima de reflexió i treball dins de les aules.

“Que possiblement també s'ha de fer una avaluació de l'assessor, però en tot cas, si fem aquesta avaluació de l'assessor haurem d'analitzar aquells punts que el competeixen només amb ell en relació a lo que ha fet” (E, D1)

“Jo et contesto més amb el que seria l'avaluació de l'assessorament, és a dir si aquesta feina que s'ha fet ha anat bé o no. Per un assessor hauríem de veure si ha sigut capaç de reconèixer el problema, si ha sigut capaç d'ajudar-nos a definir l'objectiu de millora que volíem proposar, si ha sigut capaç de generar un clima de reflexió i treball a dins de les aules...” (E, D1)

“a veure els primers que ens hem d'avaluar som nosaltres mateixos” (E, E2)

3.3. Recursos didàctics

En el pla dels recursos didàctics per l'assessorament, aquests haurien d'estar orientats a ajudar, acompanyar i guiar al col·lectiu de professors del centre a assumir i portar a terme les transformacions que inicien i a disposar una bateria de recursos per l'acció. Des d'aquesta òptica, la funció assessora ha de regular dinàmiques, l'assessor ha de ser un dinamitzador de la transformació.

“D'ajudar a assumir els canvis que l'acompanyen i a disposar de recursos per l'acció. El rol de la persona assessora implica un cert suport als professors clarament motivats cap al canvi, la mobilització d'aquells no activats i la inclusió dels inicialment contraris. Aquest model recomana que, tant el conjunt del professorat com els equips directius, participin en la fase de sensibilització. Fa participar al grup amb activitats individuals, en petit grup i/o parelles i en gran grup. També utilitza el modelatge, coaching, coaching mutu u observació de la pràctica entre iguals” (F, E5)

“Tu fas com de regulador de dinàmiques, una mica de dinamitzador, però són ells els que ja s'estan movent i per mi és el punt, la tendència cap a on vull anar. Llavors això desapareix i dius “ja està, us ho podeu muntar sols”” (E, E5)

A continuació, es presenta un llistat d'estratègies i instruments didàctics suggerits pels participants de suport al procés assessor:

- Estratègies de mediació
- Guió de reflexió guiada
- Grups de discussió
- Mitjans per reflexionar, conversar
- Experts que els puguin guiar o a qui puguin consultar
- Guió anàlisi d'evidències
- Qüestionaris de creences inicials i un cop finalitzat l'assessorament
- Pràctica del “micro teaching”
- Anàlisi de texts (definicions i teories explicatives, bones pràctiques, investigacions i avaluacions, etc.)
- “Els sis barrets” de Bono
- Debats
- Taules rodones
- Jornades informatives
- “Brainstorming”
- Philips 6/6
- Mapes conceptuals
- DAFO
- Diagrames de causa- efecte, com el “Diagrama Espina de Pescado” de Ishikawa
- Disseny i valoració de tasques a desenvolupar en les aules i revisions regulars

- Modelatge
- Coaching i coaching mutu entre iguals
- Estudi de casos
- Autoinformes valoratius sobre el procés
- Qüestionaris sobre coneixements previs
- Escriptura sobre percepcions, esquemes explicatius, opinions, dilemes, narració d'experiències, etc.
- Estudi de cas
- Jocs de rol
- Dinàmiques vivencials (individuals, grupals, comunicatives, expressives, reflexives, situacional...)
- Anàlisi sobre les aportacions emocionals de les tasques desenvolupades a les aules i de les revisions regulars
- Modelatge
- Debats sobre pel·lícules
- Metàfores, imatges i analogies sobre com està vivint el procés cada participant
- Autoinformes valoratius del procés
- Entrevistes
- Observació de la pràctica entre iguals
- Portafoli o carpeta d'aprenentatge
- Estratègies dialògiques
- Estratègies de construcció guiada del coneixement

Al revisar el conjunt de les estratègies proposades, veiem que tenen en comú que la majoria responen a una metodologia activa i directa, on el protagonisme el té la persona que aprèn, les seves experiències i coneixements previs. Per tant aquestes han d'estar centrades en l'aprenentatge més que en l'ensenyament, centrades principalment en la participació i l'intercanvi de coneixements, experiències, emocions,..., i en la comunicació dialògica entre assessor i assessorat.

“...un bon assessor que necessita en el seu perfil, necessitat saber treballar amb dinàmiques de grup diverses, necessita saber treballar amb estratègies de construcció guiada del coneixement, com aquestes que hem anat dient, aquestes estratègies són estratègies ja molt estudiades per molts experts a tot el món” (E, E6)

Puntualitzar finalment, que l'ús de cada una d'elles està condicionat per les persones, característiques situacionals i objectius que es vulguin aconseguir.

“jo diria el tipus d'alumnat que tens, l'equip directiu que hi ha, el professorat en general que hi ha en el centre. I aquests serien potser els més, jo penso els més importants, no tant el tipus d'assessor que tinguis en el centre. Però clar, que tu tinguis una població molt, jo que sé, d'un barri marginal o una població que té molt alumnat nouvingut, etc. Això configura el tipus de centre, i per tant configurarà que el centre actuï d'unes maneres determinades, sobretot si hi ha un

equip directiu que és sensible aquesta realitat, que a vegades ens trobem que hi ha centres que aquesta realitat hi és, i l'equip directiu o el centre actua com si estigués en una escola que no tingués aquest tipus de població. Llavors és l'alumnat que s'ha d'adequar a una realitat diferent" (E, E2)

"Jo penso que ens hem d'adaptar, el mateix que faríem a l'aula. Si un alumne sap fer una determinada qüestió, doncs no insistirem en allò, el que hem de fer és anar avançant i construir a sobre d'aquells fonaments. L'assessorament jo el veig igual" (E, I1)

3.4. Temporalització del procés assessor

La riquesa i complexitat que constitueix un assessorament de característiques com les descrites fins ara defineixen un procés que sol ser dilatat en el temps. No es tracta de transmetre i acumular coneixements, tècniques o destreses, sinó d'afavorir una reconstrucció i reestructuració de les pròpies idees i maneres de veure. Es suggereix que el procés tingui una duració no inferior a un any.

"Perquè hi hagi una transformació hi ha d'haver un canvi ... I això no s'aconsegueix en dues hores. Jo crec que com a mínim, com a mínim com a mínim, ha de ser doncs diguéssim, no ho sé, durant tot un any. Durant tot un any doncs les sessions ja depèn però a ser possible tot un cicle d'un any. Per mi sí" (E, E1)

"A veure, això també t'ho contestaria millor el José Ramon, però pel que ells diuen, acostumen a plantejar un procés de dos o tres anys. Per arribar des de l'inici de tot fins a aquest procés de consolidació, un procés d'uns tres anys. Un primer any per la fase d'iniciació, un segon any per la fase de generalització i un tercer any per la consolidació. Aquest és, aproximadament, el "timing".. " (E, E2)

"...és un procés molt més lent que l'assessorament amb transmissió de coneixements. A veure però aquesta lentitud nosaltres la veiem com positiva, no com negativa perquè és un procés de sedimentació, i un procés sobretot de reconstrucció i reestructuració de les pròpies idees i maneres de veure, per tant, no em diguis que això es pot fer en quinze dies perquè no es pot fer..." (E, E6)

6.2.4 Metacategoria 4. Condicions per promoure un assessorament que millori els aprenentatges dels estudiants

Breu descripció

Ofereix una descripció relacional de les condicions necessàries per portar a terme un assessorament de qualitat, especialment d'aquells agents i instàncies que influeixen en la continuïtat de la transformació.

Índex d'anàlisi

4.1.El centre escolar com a eix de la transformació

4.1.1. Facilitadors del canvi educatiu

a. Estructura organitzativa i cultura organitzacional del centre

b. El lideratge de l'equip directiu

4.2. Condicions per la continuïtat del canvi o èxit sostingut

4.1. El centre escolar com a eix de la transformació

La informació recollida ens mostra que l'èxit de l'assessorament està condicionat per múltiples factors que incideixen significativament en el grau d'assoliment i continuïtat que s'ha iniciat.

“A veure, jo crec que tenen molt de, molt de pes però és compartit aquest pes no? Per exemple, jo t'explico. A vegades m'he trobat, he anat a fer formació en centres privats, no? Si la direcció del centre o l'ideari de l'escola no permet segons quin tipus de coses, ja pots fer tu que sempre hi ha allò que pesa més que no pas tot allò que puguis fer, i em refereixo en concret de l'educació matemàtica que jo faig molta educació matemàtica en infantil, és clar, per molt que tu diguis: Escolta'm, s'ha de fer, diguéssim tot un treball basat en l'experimentació, la manipulació, que tal i qual, i el llibre de text no... Si la direcció diu, llibre de text llavors si que és veritat que aquests mestres agafen doncs unes tècniques i diuen doncs mira, ho faré servir cinc minuts al final. Però un assessor i té molt de pes en el procés de transformació però a vegades hi ha altres variables en les que tu doncs costa molt que puguis incidir-hi i que fan que el procés de transformació estigui molt condicionat” (E, E1)

Tot i estar convençuts que, l'assessor –les seves funcions, tasques i actituds- exerceixen una influència important, aquesta no resulta determinant. És l'escola, en el seu conjunt, on realment recau el pes de la transformació. Sense el seu compromís no és possible una millora real en els aprenentatge.

“Jo penso que el centra. La importància tu en tens però el que ha de vetllar pel seu propi procés de millora és el centre i les persones que formen aquest centre. I per tant dependrà de moltes coses: del bon ambient que hi hagi entre ells, del lideratge, del moment social... i també és clar de la teva intervenció com a assessora. També com a líder. Però bé, penso que lo essencial està dins del centre” (E, I1)

4.1.1. Facilitadors de la transformació educativa

S'han identificat una sèrie de condicions i instàncies internes del centre educatiu que influiran positiva o negativament en l'èxit i la sostenibilitat del procés de transformació iniciat a través d'un assessorament. Les principals són:

- a. Estructura organitzativa i cultura organitzacional del centre
- b. Lideratge de l'equip directiu o equip impulsor
- c. Cultura de centre i actitud del professorat

a. Estructura organitzativa i cultura organitzacional del centre

Les dades recollides mostren que l'estructura organitzativa i cultural organitzacional del centre educatiu són fonamentals per l'èxit d'un assessorament. Lloc on les transformacions es materialitzen, les escoles han de facilitar tot el possible el seu desenvolupament i progrés.

“La persona assessora, els assessorats i el projecte de canvi intencionat interactuen en les coordenades particulars de la cultura i organització de cada institució” (F, E5)

“Si, si, si... i requereix per tant, un assessorament requereix que hi hagi una bona organització del centre” (E, D1)

“hi ha elements de cultura de centre, d'organització i de funcionament del centre, que són factors crucials” (E, E4)

Es requereix d'una organització flexible, permeable i dinàmica, on les divisions i permanències dels actors no siguin estancades. Aquestes estructures han de ser capaces de transferir, comunicar i aplicar la transformació que s'està proposant, possibilitant així la materialització i consolidació de les mateixes. En aquest sentit, no es tracta de crear estructures paral·leles noves sinó de revisar les ja existents, les seves finalitats i la seva organització.

“Llavors una estructura interna que ajudi a transferir, a comunicar i aplicar tot aquest treball que s'està proposant” (E, I1)

“...els diferents estaments ja organitzats des de l'escola, tampoc hem de crear ni estructures paral·leles ni estructures noves, però a veure les normes d'equips docents, de coordinadors, revisar una mica com es fan aquestes reunions” (E, E2)

Així doncs, afavoriran les transformacions les estructures que estan orientades al desenvolupament d'una cultura organitzacional en la participació, el treball en equip, la motivació del professorat, amb disponibilitat de temps i espais de reflexió conjunta, una organització amb un lideratge que prioritza l'aprenentatge.

“Un treball en equip. És a dir que hi ha d'haver un treball en el qual tothom d'alguna manera i pugui participar. Una bona planificació. Constància i il·lusió en el treball que s'està fent...” (E, I1)

“Jo penso que perquè es produïssin, i potser ja ho eixampla més eh, perquè els processos de canvi i millora que diu en Fullan tinguessin lloc en els centres haurien de tenir una estructura que justament ara hem anat perdent, és a dir, per fer processos de canvi i millora, jo penso que no hi ha més secret que el professorat pugui tenir una organització interna que es pugui trobar amb equips de treball, que pugui tenir temps per reflexionar certes coses, després ja hi haurà d'haver l'equip impulsor de tot això que suposo que serà l'equip directiu, l'equip de coordinador, estructures ja més petites dins del centre” (E, E2).

“Si, si, si... i requereix per tant, un assessorament requereix que hi hagi una bona organització del centre. I com més bona organització hi hagi en el centre, i quan dic bona organització no em refereixo a la rigidesa que hi ha moltes vegades...si, si, ho tenim tot programat, tal dia fem tal cosa, tal dia fem tal altre, no. Sinó que hi hagi un ambient de reflexió conjunta. De posar-nos uns amb els altres: jo ho faig així i em va bé, jo ho faig així i no em funciona...De treure també els draps bruts del que se fer i el que no se fer...I això no es dona a tot arreu eh” (E, D1).

Parlem, per tant, de centres organitzats per instàncies col·legiades i horitzontals amb una cultura d'innovació en les que aquest tipus d'accions siguin un àmbit en el professorat.

“Hi ha un tema de cultura de centre, en el sentit de quina és l'idea o la manera en com el centre concep l'ensenyament, l'aprenentatge, l'atenció a la diversitat, això és molt important. Si un centre té una cultura més inclusiva o més segregadora, doncs això és un factor molt important. Hi ha elements que tenen a veure amb la organització del centre. Per exemple, si es tracta d'un centre que té una comissió d'atenció a la diversitat que funciona molt bé, que es reuneix cada quinze dies, que està molt vertebrada, que té molt bona comunicació després, tinc molt de guanyat. Però si tinc un centre que té una comissió d'atenció a la diversitat que es reuneix un cop cada trimestre, que la reunió és formal i que després ningú s'assabenta del que ha passat allà perquè tampoc hi ha un canal, doncs ho tindrè molt més difícil. Si en un centre la cultura organitzativa és molt més col·legiada, molt més horitzontal, ho tindrè molt més fàcil” (E, E4)

“A veure, cultura organitzativa: que el centre estigui avesat a tirar endavant projectes de millora. Un centre que té experiències prèvies i exitoses de projectes de millora, és un centre que sap sobre processos i té unes experiències de base. Per tant en la seva cultura d'innovació, cultura de canvi és algú que té un hàbit i té una cultura” (E, E5)

“Després, organitzativament, que tingui treball intern i conjunt del professorat com un hàbit, això et marca una diferència capital. Hi ha centres que tenen sagrat reunir-se, a nivell de cicle, per sistematitzar i són reunions en que la gent ha concentrat dues hores d'exclusiva. Hi ha un treball conjunt, per equips en el que passen coses i es desenvolupen coses. Tenen una obertura a col·laborar amb el departament, ajuntaments, estan posats a imputs, reben imputs, els seleccionen i s'hi posen en algun. Per mi això és una cultura que està preparada i que amb alguna regulació pot funcionar” (E, E5)

En aquest mateix sentit, altres aspectes que caracteritzen una cultura organitzacional que afavoreixi el canvi i la millora dels aprenentatges en els estudiants té relació amb els processos pedagògics. En el dia a dia del centre, els temes administratius o de gestió passaran a un segon terme, i cobriran rellevància els processos de reflexió al voltant de com aprenen els estudiants.

“Però clar, què passa, al ser serveis molt particular en el funcionament, les reunions de comissió tècnica es converteixen en reunions d'organització estructural del servei, que si locals, que si traspàs d'informació, bé aquestes coses” (E, E2)

“Ens passem masses hores parlant, jo què sé de la castanyada, que ja em sembla bé, però si tu mires per exemple els claustres que es fan, les reunions de cicle, (35:00) i tu mires els temes pedagògics que hi ha en aquestes reunions són bastant limitats, sobretot temes pedagògics a nivell de processos d'això, de canvi i millora... Vull dir, que si que hi ha estructures que s'haurien de replantejar, i se'ls hi hauria de donar un altre aire, però, a mi el què em preocupa en aquests moments, és que aquests processos de reflexió a les escoles hi són poc, i anem massa amb l'inèrcia de la feina concreta que tenim al davant i tenim poc temps per reflexionar” (E, E2)

Destacar finalment, la importància del temps i dels espais pertinents per crear aquesta cultura organitzacional. Sense espais que permetin i estimulin la participació, involucrin als actors i donin prioritat als processos de transformació serà molt difícil la implementació i incorporació dels mateixos i el seu èxit.

“Però la primera cosa que es necessita és temps i espai, i ara de la manera que està muntat el sistema educatiu, això no hi és, cada vegada hi ha menys temps per

trobar-se el professorat conjuntament, abans es plegava a les dotze, hi podia haver una exclusiva que podia durar fins les dues, tenies dues hores per poder muntar el què volguessis, hi havia escoles que no ho muntaven, però hi havia altres escoles que tenien la possibilitat, tot això ho hem anat reduint. La limitació de professorat que hi ha en els centres també propicia amb negatiu que això sigui possible, jo diria que hi ha d'haver per una banda aquest temps i aquest espai" (E, E2)

b. El lideratge de l'equip directiu o equip impulsor

Un segon factor per al desenvolupament i l'èxit sostingut de la innovació pedagògica fa referència al lideratge i el paper protagonista de l'equip de direcció o equip impulsor del projecte de millora.

"Sí. Per exemple, nosaltres tenim clar que un element molt important en l'èxit d'un procés d'aquestes característiques és la relació i la implicació de l'equip directiu, això és crucial" (E, E4)

"...hi ha d'haver doncs uns equips directius que tinguin molt clar què volen, que facin un projecte de com treballar això que ells volen" (E, E4)

En la mesura que l'equip directiu o impulsor afavoreixi un o altre estil de lideratge es convertirà en possibilitador o inhibidor de la transformació educativa. Així doncs, per als participants de l'estudi, un equip de direcció que afavoreixi la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge optimitzarà accions com:

- Desenvolupar un lideratge pedagògic, donant prioritat a l'alumne i al seu aprenentatge
- Articularà, reconeixerà, incentivarà la participació del professorat
- Incentivarà un co-lideratge intern, implicant a altres professionals en el canvi
- Exercirà una direcció positiva en la iniciació, desenvolupament i consolidació del canvi.
- Reforçarà la confiança i el compromís del professorat a través de l'acompanyament i l'escolta activa

"Et pots trobar amb centres que, des del començament, et pots trobar que hi ha líders pedagògics, que hi ha líders en el sentit que hi ha gent que sap molt sobre això o que té moltes ganes. Llavors, articular, reconèixer, incentivar, donar veu a aquestes persones també serà molt necessari, perquè serà el co-lideratge intern que et permetrà que qualsevol decisió que prenguem en les sessions d'assessorament es tiri endavant, és fonamental. I com a assessor detectar i donar-los feina, aquest seria el tema" (E, E5)

"Jo penso que en els centres docents, el que és clau és el lideratge pedagògic. Exercit per la direcció del centre, més que els assessoraments que puguem fer els externs, el tenir clar que la prioritat és l'alumne i el seu aprenentatge, que no tots els centres ho tenen. Aquest lideratge més de tipus pedagògic per mi és clau" (E, I1)

"Jo penso que en la direcció, no sé si això és el director ideal o no, però jo penso que el director ha de ser una persona que ha de ser molt propera a les persones a les que està dirigint, diguem-ho així, que les persones l'han de veure com una persona molt propera, a la que se li poden comentar des d'aspectes de

funcionament de la feina, a problemes concrets de la feina, i això a vegades no és fàcil portar-ho..." (E, E2)

4.2. Condicions per la continuïtat del canvi o èxit sostingut

Per aconseguir una continuïtat del procés de transformació o èxit sostingut es necessari que es produeixin certes transformacions a l'interior del centre educatiu i del professorat. Veiem que es requereix:

- a. Reconstrucció del coneixement pràctic del professorat
- b. Desenvolupament professional individual i com a col·lectiu
- c. Cultura d'innovació
- d. Traspàs progressiu de la responsabilitat

a. Reconstrucció del coneixement pràctic del professorat

En primer terme, es requereix una reconstrucció del coneixement pràctic del professor que estigui orientat a aprendre a treballar amb major autonomia i autocrítica; a ser capaç de prendre consciència de la seva actuació i portar a terme processos d'anàlisi relacional del que fa i on vol arribar. És a dir, ser capaç de transformar per si mateix el seu coneixement pràctics.

"el primer element diguéssim i el més important és aquesta presa de consciència. Per mi l'element més... és que si no hi ha presa de consciència de lo que tu estàs fent no hi ha ni formació no transformació possible. I per tant per mi aquest és fonamental. Per mi, el primer de tots presa de consciència" (E, E1)

"el tercer element estaria a cavall entre diguéssim, el contrast i la re-construcció. És a dir, quan hi ha hagut una presa de consciència i quan hi ha hagut una co-construcció, la persona ha de fer diguéssim un contrast entre d'allà on ve i cap a on vol anar... al contrast que porti cap a la re-construcció, cap a la transformació" (E, E1)

"... és un procés molt més lent que l'assessorament amb transmissió de coneixements... és un procés de sedimentació, i un procés sobretot de reconstrucció i reestructuració de les pròpies idees i maneres de veure" (E, E6)

"És a dir, tu necessites un assessor perquè et doni els elements per transformar la teva pràctica, val? Però llavors tu has de seguir-ho fent. Per tant això ha de formar part del procés assessor. En el procés assessor tu has de donar eines en el format perquè llavors pugui caminar sol" (E, E1)

"Fer-los autònoms, fer-los competents en el procés de canvi. No només autònoms en la formació i aplicació d'un contingut determinat, sinó en el procés" (E, E1)

b. Desenvolupament professional i com a col·lectiu

Per aconseguir que l'èxit sigui sostingut i així una millora dels aprenentatges es necessari assolir un desenvolupament professional i del col·lectiu de docents que componen el centre, a causa que el treball en equip i la col·laboració entre iguals són essencials per aconseguir una transformació metodològica sostinguda en el temps.

"Però per mi, un èxit en l'assessorament és que professionalment, tant l'equip directiu com l'equip docent es desenvolupi, per tant hi hagi desenvolupament

professional. És a dir, apreni, sàpiga organitzar-se millor, entendre millor les coses, que entenguin que les relacions que estan establint amb alumnes, altres col·legues, altres entitats, comunitat en general de vegades també ha de canviar "el xip". Entendre que han de fer coses noves, però han de saber què del que estan fent són bones pràctiques i què han d'anar incorporant i també han de veure que aquest "xip" implica unes actituds d'obertura, de sensibilitat, de comprensió i és formar part d'aquest procés de millora, fonamentalment" (E, E5)

"no aconseguirem millorar aprenentatges si tot el centre no agafa una línia metodològica, o sigui sinó si posa tot el centre, això ho sabem tots, ho sap tothom, per tant ja és bo que ho sigui" (E, E6)

"El segon, fonamental per mi, és la co-construcció. La co-construcció, és a dir, la bastimentada col·lectiva. "El andamiaje colectivo". No? És a dir, que sapiguem generar processos d'interacció perquè hi hagi una co-construcció de coneixement. Perquè hi hagi una construcció compartida de coneixement. Jo això ho trobo fonamental" (E, E1)

c. Cultura d'innovació

Es tracta, per tant, d'anar a buscar no només d'un canvi individual sinó també d'un canvi de cultura en el centre, on la reflexió, l'obertura, la sensibilitat, la comprensió, la investigació passen a formar part de les dinàmiques naturals pròpies del centre.

"Després, organitzativament, que tingui treball intern i conjunt del professorat com un hàbit, això et marca una diferència capital. Hi ha centres que tenen sagrat reunir-se, a nivell de cicle, per sistematitzar i són reunions en que la gent ha concentrat dues hores d'exclusiva. Hi ha un treball conjunt, per equips en el que passen coses i es desenvolupen coses. Tenen una obertura a col·laborar amb el departament, ajuntaments, estan posats a imputs, reben imputs, els seleccionen i s'hi posen en algun. Per mi això és una cultura que està preparada i que amb alguna regulació pot funcionar" (E, E5)

"A veure, cultura organitzativa: que el centre estigui avesat a tirar endavant projectes de millora. Un centre que té experiències prèvies i exitoses de projectes de millora, és un centre que sap sobre processos i té unes experiències de base. Per tant en la seva cultura d'innovació, cultura de canvi és algú que té un hàbit i té una cultura" (E, E5)

"...que hi hagin al·licients per provar coses noves i que es puguin analitzar si milloren o no. Doncs l'assessorament hauria de fer això. Aquesta manera de funcionar hauria de quedar en el centre" (E, D1)

"Clar, si tinguéssim més espais per reflexionar, i ens creguéssim, perquè això també depèn d'actituds, i ens creguéssim que això és un element fonamental en la nostra feina com a docents, llavors des de nosaltres buscar-nos informacions x, des de fer-nos venir algú que ens ajudi a fer no sé què" (E, E2)

d. Traspàs progressiu de la responsabilitat

I per últim, una de les tasques fonamentals de l'assessor és capacitar el centre –i en especial a l'equip directiu- per liderar, responsabilitzar-se i portar endavant el procés de transformació iniciat.

"...què havíem de fer perquè l'escola es fes competent en aquest procés assessor intern. I efectivament en el moment que desapareixes pensaves ostres, i et sabia molt greu perquè aquella escola tornava a les pràctiques que havia fet sempre, jo penso que és el procés el que no es té prou en compte" (E, E2)

“Mira jo penso que primer hi ha d’haver un lideratge dins del centre. Es a dir, el que no pot ser és que quan l’assessor marxi allò quedi només com a responsabilitat d’aquell assessor. És a dir que el protagonisme l’ha de tenir el centre i el lideratge també l’ha de tenir o una persona o un equip del centre” (E, I1)

L’assessor i, en general, el desenvolupament de l’assessorament realitzat, haurà de tenir en compte com a objectiu principal aquesta tasca. Una transferència de responsabilitat progressiva però constant, on l’assessor anirà entregant eines perquè des del centre puguin treballar autònomament i continuar amb la innovació, fent-la, finalment part de la seva cultura i organització.

“A veure, una idea bàsica darrere del model és la de transferir, progressivament, la competència i la responsabilitat als propis professors i als propis centres. En aquest sentit la nostra idea és que, mica en mica, la capacitat de liderar aquest procés de canvi, vagi passant dels assessors externs a les pròpies instàncies internes de la cultura del centre” (E, E4)

“De fet jo encara diria més, és necessari que l’assessor es preocupi de que això acabi sent possible. No només és confiar en que hi hagi algú, és que una de les teves feines com a assessor, si tens la possibilitat de planificar un procés a mig termini, és assegurar que el que tu estàs fent, mica en mica, vagi sent assumit per persones del centre. I que per tant, el propi centre adquireixi aquesta capacitat de liderar i incorpori això a la seva cultura” (E, E4)

“És a dir, tu necessites un assessor perquè et doni els elements per transformar la teva pràctica, val? Però llavors tu has de seguir-ho fent. Per tant això ha de formar part del procés assessor. En el procés assessor tu has de donar eines en el format perquè llavors pugui caminar sol” (E, E1)

Les conclusions d’aquest apartat les recollirem al marc conclusiu amb l’objectiu de triangular la informació obtinguda del marc conceptual i l’estudi de camp complet.

Tercera part.- MARC CONCLUSIU

7 CONCLUSIONS

A través de les conclusions pretenem donar una visió global de la situació investigada, fent una vinculació dels diferents capítols que formen part d'aquest treball. Les conclusions es converteixen en la informació que retornem a les institucions, organismes i persones que s'interessen per aquestes temàtiques i que s'elaboren a partir de les aportacions d'una mostra de docents, assessors i teòrics que han manifestat la seva opinió al voltant de l'assessorament escolar, i en concret de l'assessorament en centre, tant a l'estudi realitzat de caràcter quantitatiu com en el desenvolupament de la investigació qualitativa. Ambdós treballs units al marc teòric presentat als capítols 2 i 3 són el resultat del present estudi de tesis.

Tenint en compte el camí recorregut aportem, finalment, algunes propostes que ens mereixen especial atenció a l'hora de generar polítiques de professionalització docent per mitjà de la formació permanent i emfatitzem en la modalitat d'assessorament en centre com una oportunitat de millora de les accions que en aquests aspectes es desenvolupen i que ens ha de facilitar pistes per assolir l'objectiu final de l'ensenyament que és l'aprenentatge dels alumnes, l'increment de l'eficàcia docent i transformar els centres en organitzacions professionals d'aprenentatge.

D'aquesta manera, les nostres conclusions s'inicien considerant els fonaments teòrics desenvolupats en el marc teòric relacionats amb l'assessorament escolar i en concret amb l'assessorament en centre focalitzat en l'aprenentatge dels alumnes.

A continuació s'aportaran conclusions des de la perspectiva d'alguns resultats de l'estudi de camp per arribar finalment a plantejaments que responen als objectius que ens han guiat i a la proposta de línies d'actuació per la millora dels processos d'assessorament en centre perquè aquests estiguin focalitzats en la millora dels aprenentatges de l'alumnat.

7.1 Conclusions generals derivades dels fonaments teòrics

Els fonaments teòrics d'aquesta investigació s'han estructurat en dos capítols: al primer, hem recollit diferents models i característiques de l'assessorament escolar i en concret de l'assessorament en centre i al segon capítol hem elaborat una aproximació de com ha de ser un assessorament en centre, centrat en l'aprenentatge dels estudiants.

Ha estat necessària una reflexió per comprendre el discurs actual de l'assessorament escolar facilitant-nos pensar i generar alternatives de futur. Volem visualitzar el què creiem que ha estat important al llarg de les diferents etapes fent una revisió de l'evolució del concepte que ens ocupa i tenir-ne una visió global ja que creiem que tal i com afirmava Imbernón "*Es fa necessari conèixer d'on venim per saber cap a on anem*" (2007, p. 82)

Revisant literatura relativa al tema de l'assessorament escolar, els dos fets que ens han cridat més l'atenció són l'absència d'una única concepció d'assessorament i el trencament unànim dels autors amb la concepció tradicional dels processos d'assessorament, on un professional adopta el paper de tècnic i utilitza el seu coneixement expert per prescriure solucions. Hem pogut evidenciar que aquesta concepció ha quedat del tot obsoleta i confirmada per les aportacions dels participants en l'estudi de camp. L'assessor deixa de ser infal·lible i es posiciona com un company, col·laborador, guia i amic crític.

A continuació i amb l'ajut d'una figura presentem les diferents perspectives, models i paper dels assessors que assumeixen en cada un dels models recollits al capítol 2.

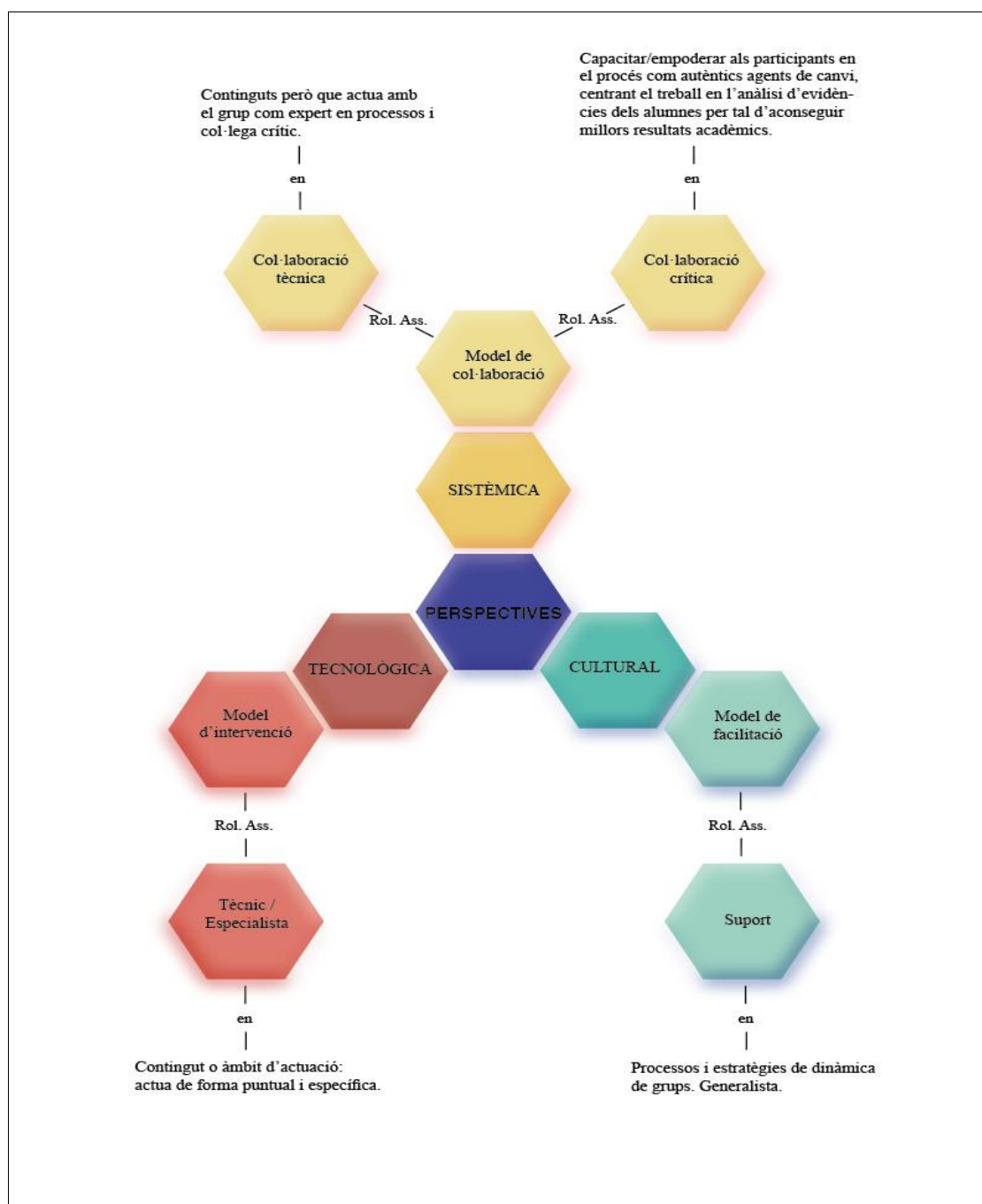


Figura 4. Conceptualització de l'assessorament ad hoc

Tenint en compte els resultats analitzats fins ara, nosaltres ens situem sota la perspectiva sistèmica i model de col·laboració on l'assessor té el rol de col·laborador crític amb el propòsit de capacitar als participants en el procés com autèntics agents de canvi, centrant el treball en l'anàlisi d'evidències realitzades a l'aula per part dels alumnes . Tot això treballant a partir d'una modalitat específica que és l'assessorament en centre i que definim a continuació.

Dins d'aquest capítol hem recollit també el recorregut històric que ha fet l'assessorament en centre a Espanya i a Països anglosaxons. Consultades les diferents fonts creiem interessant deixar constància que en un primer moment l'assessorament en centre es defineix com a model; no obstant això, alguns autors l'anomenen modalitat. Nosaltres

estaríem dins d'aquest darrer grup d'autors que entenen com a model la concepció que es té sobre les finalitats de les accions formatives i el paper dels participants i la modalitat seria la manera operativa de portar a terme el model.

Donat que aquest tipus de formació es realitza al centre iniciem aquest apartat amb la justificació de la **importància del context** per iniciar un assessorament d'aquest tipus ja que cada centre és singular i particular (Apartat 2.4.1)

Els centres han passat a concebre's com a cultures dinàmiques i organitzacions obertes a l'aprenentatge, que prenen decisions pròpies coherents amb la seva història de vida i projecte de futur, que són flexibles, dialogants i investigadors, i que compten amb creixents espais d'autonomia i responsabilitat, lluny d'altres concepcions d'organitzacions burocràtiques, rutinàries i reproductores. Visió de centre també compartida en les conclusions de l'estudi de camp qualitatiu.

Els centres no són institucions on aplicar un determinat experiment d'assessorament i observar-ne els resultats. Ainscow i altres (2001) ja defensaven que les escoles no són simples edificis, plans d'estudis, horaris, etc., sinó un complex entramat de relacions, i interaccions entre grups que són claus per establir una major coordinació com a peça angular de la millora i de l'estímul per l'aprenentatge. La manera en com es portin a terme aquestes interaccions determinarà en gran mesura, l'èxit de l'escola.

Els processos d'assessorament en centre haurien de desenvolupar una visió alternativa, ideològica, estratègica i dialèctica entorn a processos de millora i autorevisió de la pràctica, on els assessors assumeixin el paper de col·legues crítics, que fugen de la possibilitat de fer-se infal·libles i que actuen sota paràmetres del clàssic i potent eslògan de treballar "amb" enlloc d'intervenir "en" (Domingo, 2001).

Diferents estudis han demostrat que **la transformació que genera impacte és la que està lligada a la realitat del centre, de l'aula i del professor**. Només es té èxit si els individus i els grups troben el sentit de què s'ha de transformar i de per què fer-ho (Fullan, 2007; Hopkins, 2007).

L'interès i la motivació dels participants són aspectes clau perquè l'assessorament es pugui desenvolupar i això pot dependre de tres elements bàsics per part dels docents: Sentir-se'n part, sentir que se'n té part i sentir que se n'és capaç. (Carretero, Liesa, Mayoral & Mollà, 2008). També estem d'acord amb Victor Küppers (1970) amb l'afirmació que els coneixements sumen, les habilitats sumen i l'experiència suma, però l'actitud multiplica.

En definitiva, el que es pretén amb els processos va molt més enllà de la solució de problemes o el desenvolupament d'excel·lents programes. S'aspira a que els centres i equips docents es dotin del procés, i així, vagin construint la competència docent; la seva capacitat per trobar les seves pròpies decisions, mobilitzant recursos cognitius com sabers, capacitats, informacions i xarxes, entre d'altres. Més que resoldre els seus problemes, es tracta de portar a terme un acompanyament que ajudi a dotar-se d'una manera de treballar i de transformació en organitzacions d'aprenentatge. (Senge, 2006).

El Departament d'Ensenyament (2014), i nosaltres hi estem d'acord, descriu l'assessorament en centre com una modalitat amb intervenció d'un professional extern que s'adreça a la majoria del claustre o a un col·lectiu d'un centre i que és liderat per l'equip directiu. I els objectius específics que se li encomanen són generar dinàmiques de debat pedagògic que ajudin a desenvolupar projectes compartits de centre i promoure la consolidació de pràctiques educatives que reverteixin en la millora dels aprenentatges de l'alumnat. Visualitzem la figura de l'assessor dins d'una perspectiva més sistèmica amb

un model de col·laboració i amb un rol de col·laboració tècnica o col·laboració crítica, especialista en continguts però que actua amb el grup com expert en processos i col·lega crític (tant en continguts com en dinàmiques de grup).

La formació en centre es concreta en l'elaboració d'un projecte o **pla d'acció**. Aquests projectes o plans d'acció han de ser capaços de generar una nova cultura d'organització i d'aprofundir en la perspectiva interna. Per tant ja no es tracta de trobar solucions sinó de generar una nova cultura de col·laboració i organització centrada en el lideratge per l'aprenentatge dels estudiants. (Apartat 2.4.2)

Al capítol 3 es recullen estratègies de col·laboració entre docents centrades en l'aprenentatge de l'alumne que permeten millorar els seus resultats i incrementar l'eficàcia de la pràctica docent. També descriu què entenem com a lideratge centrat en l'aprenentatge, tot justificat i argumentat amb la proposta d'exemples pràctics basats en estratègies de col·laboració com les **juntes pedagògiques i l'ús de protocols com estratègies col·laboratives**.

Aquest capítol també recull la justificació del perquè creiem que els processos d'assessorament en centre s'haurien de planificar posant el focus a l'aula i dins de l'aula, per tant, comencem la síntesi recollint les aportacions més rellevants d'autors que van en aquesta línia i que defensen un canvi de paradigma educatiu prioritzant l'aprenentatge de l'alumne i no centrat en l'ensenyament per part del docent, ja que estem convençuts que el futur de l'educació passa per descentralitzar el focus d'atenció del professor cap a l'alumne.

Un dels autors més rellevants en aquesta línia és Richard Elmore defensant la denominada teoria de l'acció que va ser publicada originalment al llibre "*Instructional Rounds in Education* (2004). El terme "teoria de l'acció" prové de les investigacions de Chris Argyris i Donald Schön (1978) al voltant de l'aprenentatge individual i organitzacional. Ells diferencien entre les "teories de l'acció" de les persones, que descriuen els seus models implícits o explícits sobre com es proposen actuar a les aules, i les seves "teories a l'ús", que descriuen com actuen efectivament.

Elmore (2006) recull part de les aportacions d'aquests autors i en fa de noves. Proposa treballar amb juntes pedagògiques on els participants poden construir teories explícites de l'acció i que les confrontin amb la realitat del seu treball a partir de certes normes de treball col·legiat i suport mutu i de la reflexió en acció.

El principi bàsic d'una teoria de l'acció és que proveeix una línia connectora amb el que l'autor anomena "nucli pedagògic" i que respon a una pregunta, quines són les activitats clau que s'han de donar perquè millorin els processos d'ensenyament i aprenentatge?

I perquè aquesta millora es produeixi s'ha d'actuar sobre el nucli pedagògic que està format per l'estudiant, el docent i els continguts. D'aquí que només existeixin tres dimensions en les quals és possible activar una millora en l'aprenentatge de l'alumnat, objectiu del nostre treball de recerca: que els docents incrementin les seves habilitats i coneixements, enriquint les seves aportacions al procés educatiu; que els continguts es renovin, tornant-se més complexes, amplis i exigents i que els alumnes modifiquin la seva actitud i apropament als aprenentatges incrementant la seva motivació, auto-exigència i compromís. Aquests motors només poden actuar potenciant-se els uns als altres, per ser eficaços.

El fet de posar el focus en aquest nucli pedagògic afavoreix la millora escolar en les interaccions efectives entre els professors, alumnes i continguts a l'aula i ofereix un focus

comú en la pràctica de les juntes pedagògiques, la pràctica de les juntes pedagògiques encarregades d'observar la tasca acadèmica que fan els alumnes (les evidències), analitzar-les i predir què sabran els estudiants com a conseqüència de què se'ls hi demana que facin, i entregar orientació sobre el següent nivell d'exigència perquè els alumnes adquireixin majors nivells de desenvolupament.

Tenint en compte les aportacions que fa Elmore, (2004, 2006, 2010) la formació docent, inicial i particularment la contínua només resultarà transformadora de pràctiques pedagògiques si es realitzen a prop de l'aula, a més a més si considerem que la base de coneixements per la millora escolar es troba en la pràctica pedagògica, es dedueix que els professors i directius han d'estar involucrats de manera més o menys permanent en l'anàlisi, seguiment i comprensió del que succeeix dins les aules. Continua aportant que la pràctica hauria de consistir en predir què esperem que succeeixi a partir de les nostres millors idees pedagògiques, després fer un seguiment del que efectivament succeeix amb els aprenentatges escolars, i finalment utilitzar les evidències d'aquest seguiment per modificar les nostres accions. Es refereix a un seguiment i una retroalimentació permanent i en temps real de decisions pedagògiques reals amb estudiants reals, i la comprensió conseqüent de la millora escolar com una sèrie d'accions fonamentades amb evidències. Defensa que a les escoles sempre s'hauria de fer el seguiment de les relacions de causa - efecte entre el què esperem que succeeixi i el què efectivament succeeix quan intentem fer alguna transformació. Aquest anàlisi serà el que ens permetrà avançar cap a la millora escolar i la millora dels aprenentatges per part dels alumnes.

David Hopkins (2008) confirma el que hem exposat fins ara a la seva publicació; *“Hacia una buena escuela: Experiencias y lecciones”* on no només es focalitza en millorar la conducta, l'aprenentatge i els resultats dels alumnes, sinó que també posa èmfasis en el desenvolupament del professor i de l'escola. Avui en dia ja es tenen significatives evidències de que una estratègia té majors probabilitats de millorar el rendiment de tots els estudiants si, a més a més de l'aprenentatge del professor, incorpora també altres dimensions de la capacitat organitzacional de l'escola. Sense aquest èmfasis en el desenvolupament de capacitat, les escoles no podran transformar-se o realitzar un esforç continu i sostingut per la millora que permeti incrementar els assoliments dels estudiants.

David Hopkins d'acord amb una cita de Richard Elmore afirmen que *“L'educació és una professió sense una pràctica”*. Estem d'acord que els docents, en general, no tenim “teories de l'acció” generalitzades que puguin vincular causes amb efectes per aconseguir una millora en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat, a través de l'exercici d'una competència professional articulada. El problema no és la falta d'excel·lència personal, sinó que aquesta excel·lència no té un lloc compartit, i no el té perquè no tenim un llenguatge per la comunicació i el progrés professional. En aquelles escoles i sistemes on la pràctica docent i el lideratge són explícits, compartits i basats en les evidències, el progrés a través d'objectius sistematitzats és inusualment ràpid i sostingut.

La principal conseqüència d'aquest enfocament és que els docents prenen major control sobre la seva tasca professional; el contingut del currículum ja no els limita perquè ja no l'han de transmetre i deixen de sentir-se insegurs respecte la seva manera de fer.

Altres autors recollits al capítol 3 també defensen un canvi de paradigma centrat en l'aprenentatge de l'alumnat a partir de les evidències dels alumnes resultat de la interacció docent a l'aula; Fullan, (2002); Wiggins i Mc Thige (2005); Melief, Tighchelaar i Korthagen, (2010)

D'acord amb el que aportaven Hopkins (2008) i Elmore (2010) el docent necessitarà recollir evidències vàlides i fiables que demostrin si els alumnes han comprés l'objectiu desitjat, per tant, seran capaços d'explicar, aplicar i transferir aquesta comprensió.

Per incrementar l'eficàcia docent, aquests han de focalitzar la seva intervenció en l'assoliment de les prioritats que volen que els alumnes assoleixin. Hi ha molt contingut per ensenyar i poc temps per fer-ho. Per tant, si ens centrem en el continguts transferibles i més importants els alumnes aprendran amb més facilitat, i no només els alumnes més capaços, sinó també els alumnes capaços però desmotivats, els alumnes menys capaços, els que tenen diferents interessos i els alumnes amb diferents estils d'aprenentatge. De donar la resposta adequada a aquests alumnes dependrà l'increment de l'eficàcia docent. Estem d'acord amb l'afirmació de Wiggins i Mc.Thige “*Un professor és eficaç quan els seus alumnes aprenen, es desenvolupen i aconsegueixen els resultats d'aprenentatge desitjats*” (2005, p. 25).

Pel que fa al **lideratge per l'aprenentatge** concloem que és una modalitat de gestió i dinamització del centre educatiu que crea les condicions per fer possible un bon desenvolupament personal i un alt rendiment acadèmic de l'alumnat en un entorn inclusiu, que fomenta el creixement professional del docent i on es fa evident el compromís de cadascun dels seus membres amb una visió comuna centrada en l'aprenentatge. Aquest tipus de lideratge fa possible l'èxit escolar continuat i sostenible. La **comunitat professional d'aprenentatge** – *Professional Learning Communities*- que resulta d'aquesta organització és una de les eines més efectives per la millora educativa i el creixement professional dels qui hi participen. (Salavert, 2013).

Senge (2006) va introduir el concepte de l'escola com a organització d'aprenentatge. Com a tal, un centre educatiu presenta cinc característiques destacades: pensament sistèmic i subjacent, compromís personal, models mentals, visió compartida i aprenentatge en equip.

Així doncs, i segons documenta Senge (2006), els principals beneficis d'una organització d'aprenentatge “*Learning Organization*” són la seva capacitat de millora i d'innovació, la seva preparació per respondre a pressions i demandes externes i una gestió que sap optimitzar i posar el seus recursos al servei de les necessitats dels usuaris.

Aquests conceptes al voltant de les organitzacions d'aprenentatge han ajudat a entendre millor com funciona un centre escolar, han contribuït molt a transformar les escoles en centres organitzats al voltant de l'aprenentatge i han impulsat la creació de comunitats professionals d'aprenentatge com a estratègia de transformació per la millora educativa continuada. Finalment, la recerca sobre aquest tipus d'organitzacions fa palès que la replicació d'un model educatiu o pedagògic, malgrat estar documentat per estudis acadèmics, no és efectiu fins que els protagonistes de la seva implementació se l'apropien, se'l fan seu, i l'incorporen, gradualment, a la cultura de l'organització.

Una escola centrada en l'aprenentatge es defineix per la seva visió compartida, una visió que ve acompanyada d'un pla d'acció amb objectius mesurables i que gira al voltant de tres elements principals i un que els relliga tots:

- El lideratge de l'organització: estructures i responsabilitats
- El lideratge educatiu: organització curricular
- L'ensenyament: expectatives i avaluació

Les tres anelles convergeixen en una àrea comuna: *Aprendre*, la clau perquè el sistema funcioni.

Una de les principals eines d'una comunitat professional d'aprenentatge són els protocols o discussió guiada.

Es denomina “protocol” el conjunt de normes que facilita la discussió en grup sobre un tema particular determinat. El protocol obliga a dialogar en base a l'evidència que es té al davant, a reflexionar sobre aquesta evidència, a oferir una crítica constructiva i apuntar solucions o suggeriments sobre el problema plantejat. **L'ús de protocols** ha demostrat ser un model de formació professional efectiu, Gardner (2003), ja que les discussions estructurades fomenten el lideratge i la capacitació col·laborativa del professorat, i estimulen la innovació docent. La diversitat de protocols és extensa, però de fet, es poden agrupar en dues categories generals: a) protocols que faciliten la crítica constructiva de l'actuació del docent a l'aula – avaluació d'estratègies d'ensenyament-, i b) protocols orientats a millorar el rendiment de l'alumnat i l'avaluació d'estratègies d'aprenentatge. Els exemples presentats al capítol 3 estan inclosos en la segona categoria, ja que estan relacionats directament amb els nostres objectius.

La utilització de protocols és una de les eines més efectives per transformar i enriquir la comunicació i el treball entre el membres d'un centre educatiu. Els protocols són efectius per conduir reunions professionals enfocades cap a l'aprenentatge (McDonald et al., 2007).

Protocols com les caminades d'aprenentatge o visita a les aules i el protocol d'ajust, entre d'altres, són eines que nodreixen el lideratge i la comunicació dels membres d'una comunitat professional enfocada cap a l'aprenentatge. Per tant, eines i estratègies que tenim en compte a l'hora de fer la proposta de línies de millora dels processos d'assessorament centrats en l'aprenentatge de l'alumnat. Ja que a mesura que el lideratge per l'aprenentatge va prenent cos, el centre escolar experimenta transformacions i millores dins i fora de l'aula.

Com hem pogut constatar al llarg del tercer capítol a través de diferents estudis, els processos d'ensenyament i aprenentatge, incloent, els processos d'assessorament, les experiències de la pràctica a l'aula són l'eix per l'aprenentatge i per al desenvolupament personal i professional. El punt de partida ja no són els coneixements teòrics, sinó les experiències que els mestres diàriament viuen en la pràctica a l'aula. Compartim amb Wiggins i Mc Thige (2005) que per definir l'objectiu de millora s'ha de partir també dels conceptes erronis de partida més freqüents dels alumnes, centrar-se en allò més important que no aprenen i provar diferents alternatives per assolir-ho. Serà molt important que aquestes metodologies estiguin centrades en l'aprenentatge dels alumnes, però també centrades en els aprenentatges més importants i en les habilitats necessàries per assolir-los.

La figura de l'assessor extern en aquest canvi de paradigma serà important, sobretot a la primera etapa dels processos iniciats pels centre (Fullan, 2002; Hopkins, 2008; Elmore, 2010; Mielef, Tigchelaar i Korthagen, 2010). La figura de l'assessor extern haurà de conèixer en profunditat les estratègies d'aprenentatge que permetran reduir la distància entre els processos d'assessorament i la millora dels aprenentatges dels alumnes a través de la focalització en el procés d'ensenyament i aprenentatge, a més a més de reforçar el desenvolupament professional dels docents i la capacitat de l'escola per provocar les transformacions.

Per tant, com hem dit anteriorment i d'acord amb Hopkins (2008) i Elmore (2010) el docent necessitarà recollir evidències vàlides i fiables que demostrin si els alumnes han assolit l'objectiu desitjat, per tant, seran capaços d'explicar, aplicar i transferir aquesta comprensió. L'anàlisi d'aquestes evidències s'han de realitzar a través de les Juntes

Pedagògiques (Elmore, 2004), Grups impulsors (Departament d'Ensenyament, 2009), o Equips d'Aprenentatge (Hopkins, 2008) que comparteixen objectiu. Tenen l'encàrrec d'elaborar un discurs professional centrat en l'observació del treball a l'aula, observar la tasca acadèmica que fan els alumnes (les evidències), analitzar-les i predir què sabran els estudiants com a conseqüència del què se'ls hi demana que facin, i entregar orientació sobre el següent nivell d'exigència perquè els alumnes adquireixin majors nivells de desenvolupament.

A la darrera etapa del procés de formació aquests equips d'aprenentatge s'han de transformar en una modalitat de treball per aconseguir que l'èxit sigui sostingut. Perquè això passi serà molt necessari tenir una assignació de temps per planificar i observar, així com l'oportunitat per la trobada dels Equips d'Aprenentatge que proveeixen la base per la millora contínua i anar creant el que Dufour (1998) va anomenar una comunitat d'aprenentatge i més endavant Senge (2006) va introduir el concepte de l'escola com a organització d'aprenentatge "*Learning Organization*" amb el qual hi estem completament d'acord.

7.2 *Conclusions generals derivades dels resultats de l'estudi de camp*

7.2.1 **Conclusions derivades de l'estudi quantitatiu**

En el seu component **quantitatiu**, l'estudi de camp presenta una diversitat de resultats sobre els quals s'ha realitzat un profund anàlisi i interpretació en el capítol corresponent. Tot i així ens sembla interessant insistir en alguns d'aquests ja que ens ajuden a definir les característiques del procés assessor i ens ajuden en la proposta de línies d'actuació de millora d'aquests processos.

Iniciem aquest apartat amb els resultats més rellevants de la part d'estadística descriptiva de la mostra de docents, a continuació de la mostra d'assessors per finalitzar amb els resultats inferencials entre docents i assessors consultats. I agrupem els resultats més rellevants tenint en compte les metacategories de concepte d'assessorament, perfil assessor, procés assessor i relació del procés d'assessorament amb els resultats acadèmics dels alumnes, metacategories compartides també a l'estudi qualitatiu.

Recordem que s'han recollit un total de 258 respostes de docents i de 46 respostes d'assessors.

Pel que fa al resultat de l'ítem per obtenir la percepció de quines modalitats de formació permanent faciliten més la millora dels resultats acadèmics dels alumnes per part dels docents és **l'assessorament directe al centre** (38,4%), seguit de l'intercanvi d'experiències (27,4%) i grups de treball (18,3%). Les modalitats menys escollides, amb percentatges inferiors al 6%, han estat les jornades (5,7%), seminaris (5,7%), conferències (2%), cursos (1,4%) i per últim congressos (0,6%).

Aquest percentatge per part dels assessors consultats, varia considerablement ja que el 100% dels assessors considera que la modalitat de formació permanent que facilita més la millora dels resultats acadèmics dels estudiants és l'assessorament en centre.

Aquest resultat està en la línia de la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, ja que a l'article 110, Formació Permanent, al punt 3 es recomana que les activitats formatives s'han de dur a terme prioritàriament als centres educatius (p.34).

En aquest punt creiem oportú deixar constància que la percepció dels docents en dos estudis anteriors al nostre, ja citats, el resultat és totalment a la inversa. A les conclusions redactades a partir de l'estudi d'investigació De Martín, (2003), la modalitat de formació permanent més valorada com a més efectiva van ser els cursos, i com a menys, efectives, els assessoraments. (p.659). Pel que fa als resultats de la recerca realitzada per Sánchez, (2009), els cursos continuaven sent la modalitat formativa més demandada (Apartat 6.2).

Segons aquests resultats, a l'actualitat i segons les percepcions dels docents i assessors consultats la modalitat de formació més efectiva per l'aprenentatge de l'alumnat són els assessoraments en centre. Per tant, aquestes dades ens permetrien evidenciar un canvi de mentalitat en quan a la percepció que el context sí que importa, tal i com citen diferents autors consultats i que si volem transformar la pràctica educativa i millorar els resultats acadèmics dels alumnes, les actuacions han d'estar el més a prop de l'aula possible, d'acord amb els autors referenciats als capítols dels fonaments teòrics i d'acord amb les conclusions de l'estudi de camp qualitatiu.

Pel que fa als resultats més rellevants de la caracterització de l'assessorament en centre a tenir en compte per fer la nostra proposta de millora dels processos d'assessorament, seguirem la mateixa estructura del qüestionari aplicat i en aquest cas només tindrem en compte els resultats de la comparativa de dades dels dos col·lectius consultats, ja que l'enunciat dels ítems d'aquest apartat eren exactament igual als dos qüestionaris.

Pel que fa a la caracterització del **concepte de l'assessorament** i els **objectius**, metacategoria compartida al llarg de l'estudi qualitatiu, els ítems més valorats per part dels docents han estat:

- Fomentar el treball en equip
- Crear una cultura que impulsi el treball col·laboratiu.
- Revisar i valorar la realitat del centre.
- Integrar la formació del professorat a l'organització del centre.
- Incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar la intervenció docent

Aquests ítems estan relacionats amb les conclusions que presenten Schmidt i Moust (2000): "La formació, més que ensenyar o formar hauria de crear situacions i espais de reflexió per transformar la metodologia. (p.57 del nostre document). I relacionats amb les conclusions de l'estudi qualitatiu on els experts i assessors consultats també valoren que els objectius d'un assessorament en centre haurien de ser afavorir el treball col·laboratiu i el lideratge compartit, desenvolupar processos reflexius comuns i afavorir la relació entre la teoria i la pràctica.

L'objectiu menys valorat per les dues parts, és a dir, en la seva valoració global, esdevé l'objectiu número 3 que correspon a l'enunciat d'actualitzar coneixements científics i didàctics dels docents participants. Aquest resultat dista molt de l'objectiu principal als inicis de la formació permanent on es buscava actualitzar els coneixements científics i didàctics dels mestres i professors. Confirmant així els resultats del marc conceptual analitzat.

Subratllem dos aspectes més en funció dels resultats obtinguts en l'apartat dels objectius que ens ajudaran a conceptualitzar l'assessorament. El fet que els docents valoren amb una puntuació més alta que els assessors "la importància d'integrar la formació en l'organització del centre" i que per sorpresa nostra, els docents perceben que l'objectiu

menys important és “millorar els resultats acadèmics dels alumnes”, i també ens sorprèn que els propis assessors puntuïn aquest ítem en cinquena posició. Per tant, podem deduir que a l'actualitat no es té la percepció de la importància de relacionar els processos d'assessorament en centre amb la millora dels resultats acadèmics, encara no tenim la mirada posada com a resultat final l'aula i l'aprenentatge dels seus estudiants com a objectiu principal. Tot i que teòricament la funció de l'ensenyament és l'aprenentatge dels alumnes.

De l'anàlisi de la part descriptiva dels docents i dels assessors recollim els resultats que ens ajudaran a definir un **perfil d'assessor**. Són els resultats recollits als gràfics 141-143 que pertanyen al grup dins l'estadística inferencial entre els dos col·lectius consultats a l'apartat d'identificació personal.

- Un 70% dels assessors participants es situen entre la franja d'edat de 46 a 65 anys.
- Hi ha una nul·la participació d'assessors amb una experiència docent d'entre 36 i 42 anys. La franja més elevada.
- Menys d'un 5% dels assessors consultats tenen entre 0 i 5 anys d'experiència docent.
- Un 62% dels assessors enfront al 38% en el cas dels docents disposen d'un postgrau.
- En relació a la possessió d'un Doctorat el percentatge és molt baix als dos col·lectius, menys del 10% en ambdós casos, però continua sent superior per part dels assessors.

Per completar el perfil que hauria de tenir un assessor tenim els resultats següents. Per part dels docents la puntuació màxima li donen als papers de “facilitar informació, experiències, recursos humans, materials, etc. per iniciar la formació” i “establir un bon clima a les sessions d'assessorament per tal de motivar la participació del professorat”. D'altra banda, els mateixos assessors també consideren molt important aquest últim, però la puntuació màxima li donen a “empoderar als participants perquè siguin ells qui es responsabilitzin del procés de canvi”. Resultats que estan d'acord amb l'afirmació de Domingo (2001) dient que l'assessor ha de saber fer-se prescindible però que l'èxit assolit sigui sostingut per part dels docents del centre.

També subratllem que d'entre les estratègies menys valorades per part dels docents (p.121) hi ha “l'exemplificació de l'assessor dins de l'aula”. Però aquesta sí ha estat valorada pels experts consultats en l'estudi qualitatiu.

Pel que fa als resultats que ens ajudaran a definir un **procés assessor** comencem per les **fases** que hauria de tenir aquest procés. Dels 10 ítems plantejats tots estan entre la puntuació màxima de 4-5 però la fase menys valorada per part dels docents ha estat el 4, “Redactar conjuntament els objectius del procés d'assessorament”. Els docents tenen la percepció que això encara recau en els assessors. I pel que fa a l'ítem menys valorat per part dels assessors és l'ítem 1, el “diagnòstic de necessitat del centre educatiu en general”.

Pel que fa al grup d'**estratègies** ressaltem dos dels ítems que han obtingut una puntuació baixa respecte a la resta, un d'ells inferior a 4, recordem que 5 és la puntuació màxima. Aquest ítems han estat “Elaboració de materials didàctics per treballar a l'aula amb els alumnes”, i “la visita a centre per observar noves formes d'organització o plantejaments metodològics”. Estratègies que possiblement descartem en la nostra proposta de millores

ja que tampoc estan recolzades científicament per autors experts en el tema, ni recolzats pels participants a l'estudi qualitatiu.

Pel que fa a la **temporalització** un procés d'assessorament en centre s'hauria "d'iniciar majoritàriament a partir de la demanda d'un grup de professors". Aquest resultat està d'acord amb la tesis de Imbernón (2014) que afirma que un procés assessor hauria de començar amb la identificació d'un problema o necessitat per part d'un grup de professors. (p.53)

Dels resultats també s'extreu que aquest hauria de tenir una "duració d'entre 1 i dos anys màxim" i "la periodicitat de les sessions hauria de ser quinzenal en un inici i mensual quan el procés ja està iniciat". La duració de les sessions de treball els dos col·lectius coincideixen que no hauria de passar de l'1,5h. I la millor opció per realitzar-la és segons un 68% dels assessors dins de l'horari de permanència al centre.

Aquest últim resultat està en la línia de la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, ja que a l'article 110, Formació Permanent, punt 2 es recomana que la formació permanent s'ha d'exercir preferentment dins de l'horari laboral.

Continuem amb la caracterització de l'assessorament en centre amb els resultats referents a la disposició de **recursos**. El recurs menys valorat per part dels dos col·lectius és "comptar amb un pressupost econòmic". Per altra banda, el recurs més valorat és "facilitar recursos que faciliti una cultura de col·laboració", ja valorat com a més important a l'apartat del objectius.

Pel que fa al paper que li atorguen a l'**equip directiu** per part dels dos col·lectius és la número 5; "incorporar als documents del centre els acords resultants del procés d'assessorament". Però per separat els docents donen la segona puntuació màxim a "impulsar, promocionar i sol·licitar la implicació del professorat en el procés de formació" i els assessors en segon lloc valoren important que l'equip directiu "coordini el projecte conjuntament amb l'assessor i un grup impulsor de professors del centre".

Per tant podem inferir que la responsabilitat final dels processos d'assessorament en centre ja no recau sobre l'equip directiu, a aquest se li atorga un paper més burocràtic que impulsor. Els resultats estarien en la línia del que Bolívar apuntava: "*Los cambios a nivel de aula no se pueden mantener de modo continuo más que si están sostenidos por un equipo y trabajo en colaboración del centro que hagan también posible el compromiso y la implicación*" (2001, p.66)

Pel que fa al **paper que ha de tenir el docent** davant del procés, els assessors i docents coincideixen en donar la mateixa puntuació a dos dels ítems, "participar en la realització del diagnòstic de les necessitats de formació" i a "la importància de reflexionar, analitzar i decidir, amb criteri, sobre tot el procés i valorar els efectes en la pràctica".

Els docents no tenen la percepció d'haver de participar en la redacció dels objectius i planificació del procés, aquesta funció recau sobre l'assessor tot i estar en contra de les diferents investigacions sobre el tema, com Imbernón que conclou que *és necessària la participació del professorat en tot el procés i l'exercici de l'autonomia haurien de ser el nucli fonamental de la formació en centres*. (2014, p.5).

Remarquem una diferència en relació a la possessió de postgrau o no. Els docents que tenen un postgrau puntuen més alt la importància de participar en la fase de redacció conjuntament amb l'assessor dels objectius del procés assessor i a l'ítem d'avaluar el procés ells mateixos. en definitiva, els docents més qualificats a nivell de titulacions reclamen més protagonisme en el disseny i avaluació del procés.

Per últim pel fa a l'**avaluació** es plantejaven 4 possibilitats; inicial, contínua, final i diferida. Tant els docents com els assessors valoren molt alt les 4 opcions, però la menys valorada ha estat la diferida i la més valorada l'avaluació final.

7.2.2 Conclusions derivades de l'anàlisi de l'estudi qualitatiu

Recordem que el present anàlisi té per objectiu proposar línies d'actuació per la millorar dels processos d'assessorament en un centre educatiu i el desenvolupament professional dels actors amb la finalitat de millorar la qualitat dels aprenentatges en els estudiants. Per tal d'aconseguir això, s'han analitzat les dades recollides en l'estudi de camp a través de quatre nuclis temàtics que inclouen les característiques i objectius de l'assessorament; la funció assessora i formació necessària per portar-la a terme; el procés assessor, amb els criteris metodològics i posada en pràctica; i, línies d'actuació i condicions que permeten la transformació i l'èxit sostingut del pla d'acció.

Pel que fa a la **conceptualització de l'assessorament**, evidenciem que existeix cert consens en els participants de l'estudi afirmant que l'assessorament és un recurs per al canvi i transformació i millora educativa, a través del qual es proporciona suport, col·laboració i ajuda tècnica al centre escolar per al desenvolupament de processos d'ensenyament i aprenentatge. Les seves característiques fonamentals són el treball col·laboratiu, l'entrega de recursos per la sistematització i pràctica de l'acció i el desenvolupament de processos teòric-pràctics i reflexius conjunts.

Aquestes característiques situen l'assessorament sota un model de col·laboració externa centrada en processos, més que en continguts (Escudero i Moreno, 1993); Louise et al., 1985), orientat a un enfocament proactiu i de desenvolupament de capacitats professionals, mitjançant una metodologia tècnica, i s'aproxima a un enfocament d'assessorament pràctic i col·laboratiu que busca respondre a les problemàtiques de l'escola des de l'interior de la mateixa, amb el propi col·lectiu de professors (Imbernón, 1995; Shein, 1988). L'assessor, per part seva, deixa de ser l'expert infal·lible i es posiciona com un company, col·laborador, guia i amic crític.

D'aquesta manera, **el rol de l'assessor** es presenta com una figura de canvi, un agent que promou la innovació, i que gràcies a la seva expertesa col·labora amb els professors per prendre consciència i desenvolupar processos implicats i necessaris per la transformació. Aquesta idea planteja, segons Gairín (2007), impulsar i promoure processos d'innovació que condueixen a millores educatives; i, gestionar processos i coneixements que permeten la consecució de la finalitat. Conseqüentment, la funció assessora a centres escolars està dirigida a potenciar processos de desenvolupament professional enfortint capacitats, actituds i pràctiques pedagògiques i de gestió del professorat i equips directius. En concret, les funcions de l'assessor que es desprenen de l'estudi qualitatiu són d'acompanyament, de dinamitzador, de col·laborador tècnic i de col·laborador crític. Tot i així, aquestes quatre accions integren un conjunt molt ampli i divers de tasques i responsabilitats.

Tanmateix, els resultats de l'estudi qualitatiu indiquen que la formació necessària per l'exercici de l'assessorament està formada tant pel seu coneixement disciplinar com per un coneixement pràctic que s'anirà construint al llarg de l'experiència professional i que anirà constituint una manera pròpia d'assessorar.

Pel que fa a la formació d'un coneixement disciplinar, l'assessor haurà de dominar coneixements relatius a: organització i gestió escolar; programes d'estudis i currículum

oficial vigent; disseny i planificació de l'ensenyament i aprenentatge; i, un ventall ampli d'estratègies didàctiques per fer front a diverses situacions i problemes. En relació, a l'aspecte pràctic, l'assessor haurà de tenir un domini profund del coneixement didàctic del contingut, així com també tenir la capacitat d'establir relacions dinàmiques entre els coneixements previs que disposa el professorat i la seva pràctica pedagògica. L'assessor té com objectiu col·laborar amb el professorat a teoritzar la seva pràctica amb la finalitat que la seva intervenció docent sigui més contextualitzada i específica. Tanmateix, l'assessor ha de tenir habilitats i actituds que potenciïn la confiança, la motivació i el compromís del docent amb la millora educativa i el treball col·laboratiu, creant situacions per al treball en equip en un ambient positiu i constructiu, el que demandarà competències per portar a terme processos de mediació i negociació, i actituds com l'empatia i l'assertivitat. Tot això necessitarà altes dosis de flexibilitat i obertura. Els seus coneixements, habilitats i actituds s'hauran d'adaptar a les situacions particulars que implica, a les persones i els contextos específics on s'integra i desenvolupa la seva tasca.

La formació per ser assessor haurà de ser reflexiva, constructiva i permanent. Segons assenyalen els experts, els programes de formació de l'assessor són processos encara incipients, que no compten amb els sabers necessaris per portar a terme un projecte educatiu que integri globalment i sistemàticament aquestes demandes.

En relació al procés assessor, aquest està plantejat en cinc fases connectades entre elles, no rígides ni prescriptives, ja que estan condicionades pel context organitzatiu i cultural del centre. La primera fase té per objectiu conèixer el context i afavorir el desenvolupament d'una relació de confiança i de treball conjunt. La segona fase, orientada a la identificació, prioritització i clarificació de necessitats i/o problemàtica objecte de l'assessorament. La tercera dedicada a la concreció i formulació de l'objectiu de millora i la planificació i desenvolupament de la seqüència d'activitats per aconseguir dita finalitat, així com també els continguts, recursos i procediments que es seguiran tant pel desenvolupament del pla de millora com per la seva avaluació. Seguint, per una quarta fase, centrada en el desenvolupament de la intervenció, on l'assessor participa, col·labora, acompanya i construeix coneixement amb el professorat. I una última fase, dedicada a l'avaluació de la intervenció, situada temporalment, durant l'acció per fer un seguiment, reorientant la tasca si es necessari, i al finalitzar el procés per analitzar els progressos assolits. Totes dues són una estratègia de retroalimentació del pla de millora per optimitzar l'eficàcia del mateix.

Es suggereix, **metodològicament** parlant, un procés d'assessorament organitzat en micro processos per poder acompanyar els cicles reflexius complets del col·lectiu i afavorir la retroalimentació de les accions iniciades. En aquest sentit, el temps d'assessorament s'estima no menor a un any, al tractar-se d'un procés de **transformació de cultura organitzativa** de la institució i de reconstrucció de coneixements i idees i maneres de veure, és important comptar amb el temps necessari per aconseguir la seva consolidació.

També es constata cert paral·lelisme entre els principis de la concepció constructivista de l'aprenentatge que guien el procés d'aprenentatge dels alumnes i el procés d'assessorament mateix. A partir d'aquí, és possible construir un acompanyament pertinent que ajudi al professorat a potenciar un coneixement pràctic per iniciar processos de transformació significatius i amb sentit, afavorint el seu desenvolupament professional. El procés assessor, en aquest sentit, haurà de considerar accions com: potenciar el treball col·laboratiu entre el professorat a través de la participació, les decisions consensuades i un lideratge compartit; entregar autonomia i responsabilitat a

cada una de les persones del col·lectiu; potenciar l'experimentació pràctica i desenvolupar processos de pràctica reflexiva individual i conjunta.

Hem d'afegir en aquest sentit que, el desenvolupament de processos de participació i col·laboració conjunta no tracta només d'utilitzar per part de l'assessor un conjunt d'estratègies i tècniques més o menys útils, sinó d'afavorir el desenvolupament d'una comunitat pràctica que permeti compartir coneixement i desenvolupar una comprensió col·lectiva de la pràctica pedagògica (Gairín, 2015). Es tractaria, doncs, de passar d'una cultura individualista a una cultura col·lectiva de canvi i transformació, a través d'un desenvolupament progressiu d'actituds i hàbits com la negociació, l'aprenentatge entre iguals, la investigació, l'escolta activa, l'obertura i flexibilitat. Per tot això, es fa necessari que des de l'interior de les institucions educatives es creïn espais i temps compartits, es realitzen esforços per treballar fites comuns i col·laborativament.

En quan a les condicions que **afavoreixen l'èxit** de l'assessorament i la continuïtat del pla de millora, es conclou que és el centre educatiu –la seva organització, cultura, lideratge i actitud del professorat– el principal responsable en la realització de la transformació i millora educativa. L'escola representa un paper decisiu per la promoció o inhibició de la innovació. El seu protagonisme, participació democràtica, gestió i autonomia, són decisius per impulsar i estructurar les mesures necessàries de manera que sigui possible a nivell institucional i cultural per consolidar la transformació, per tant, assolir l'èxit sostingut en el temps.

8 PROPOSTA DE LÍNIES DE MILLORA DELS PROCESSOS D'ASSESSORAMENT EN CENTRE

Estem convençuts que una contribució a la millora educativa passa per reduir la distància entre els processos d'assessorament en centre i l'aprenentatge de l'alumnat. Per tal de confirmar aquesta afirmació i concretar el **primer objectiu de la tesis** hem analitzat processos, percepcions i opinions dels actors en un assessorament en centre, concretant les seves característiques i fent una primera aproximació a la relació existent entre els processos d'assessorament en centre i l'aprenentatge de l'alumnat, l'increment de l'eficàcia de la pràctica docent i el lideratge per l'aprenentatge per finalitzar donant resposta al **segon objectiu de la tesis** que és fer una proposta de línies d'actuació per la millora dels processos d'assessorament en centre i el desenvolupament professional dels seus actors.

La proposta que presentem a continuació **entén l'assessorament** en centre com una modalitat de formació permanent amb intervenció d'un professional extern o intern del centre que s'adreça a la majoria del claustre o un col·lectiu d'un centre i que és liderat per l'equip directiu o grup impulsor. Recordem que aquesta modalitat de formació ha estat la més valorada per part dels participants en l'estudi de camp com la modalitat que més facilita la millora dels aprenentatges dels alumnes. Per tal de garantir l'èxit del procés d'assessorament haurà de partir o sorgir d'una necessitat real i compartida pels docents del centre i estar contextualitzat a la seva realitat.

Els **objectius específics** que se li encomanen són generar dinàmiques de debat pedagògic que ajudin a desenvolupar projectes compartits de centre i promoure la consolidació de pràctiques educatives que reverteixin en la millora dels aprenentatges dels estudiants, fomentar el treball en equip, afavorir el treball col·laboratiu i lideratge compartit, revisar i valorar la realitat del centre, crear i incorporar noves metodologies a la pràctica diària per millorar la intervenció docent, desenvolupar processos reflexius comuns i afavorir la relació entre la pràctica i la teoria.

De l'estudi quantitatiu i qualitatiu també es desprèn que a l'actualitat els actors que intervenen en un procés d'assessorament en centre no tenen la percepció que relacionar aquests processos amb la millora dels aprenentatges dels estudiants sigui important, fet que contrasta amb l'evidència que a nivell teòric si se li dona importància i a més a més amb el fet que la funció final de l'ensenyament és l'aprenentatge dels alumnes.

Pel que fa al **perfil de l'assessor** el visualitzem sota la perspectiva sistèmica dins un model de col·laboració on assumeix el paper de col·lega crític, que fuig de la possibilitat de fer-se infal·lible i que actua sota paràmetres del clàssic i potent eslògan de treballar "amb" enlloc d'intervenir "en" (Domingo, 2001) amb el propòsit de capacitar als participants en el procés com autèntics agents de transformació, centrant el treball en l'anàlisi d'evidències realitzades pels alumnes per tal d'aconseguir millors resultats acadèmics, enfortir la professionalització dels docents i considerant el centre com una organització professional d'aprenentatge. (Senge, 2006). Les funcions identificades com a més rellevants són les d'acompanyament, dinamitzador, col·laborador i col·laborador crític. L'assessor ha de tenir coneixements teòrics i pràctics de la disciplina acadèmica de la qual assessora, a més a més d'un domini respecte a l'organització educativa i cultural escolar, en disseny de plans específics i d'innovació, en processos d'ensenyament i aprenentatge i estratègies didàctiques innovadores. Pel que fa al domini pràctic

necessitarà tenir coneixement en relació i transferència de la teoria i la pràctica, a més a més, d'actituds i ètica professional.

En relació a la **metacategoria de criteris metodològics i fases del procés assessor** destaquem que aquest, com ja hem dit, ha d'estar contextualitzat específicament al centre al qual assessora. I les possibles fases que ha de tenir són:

1. Aproximació al context
2. Detecció, anàlisi i negociació de les necessitats
3. Planificació del pla de millora
4. Desenvolupament de l'acció
5. Avaluació

Pel que fa a la **temporalització** la seva durada no hauria de ser inferior a un any, ni superior a dos. Les sessions de treball haurien de tenir una durada d'una hora i mitja i una periodicitat quinzenal en un primer moment i mensual un cop ja iniciat el procés de transformació.

I en referència a la **quarta metacategoria**, les condicions per promoure un assessorament que relacioni el procés amb els aprenentatges dels estudiants i l'èxit sostingut, com ja hem dit, els docents i els assessors a l'actualitat no perceben aquesta metacategoria com important, per tant, les conclusions que exposem a continuació vindran derivades principalment del marc teòric consultat. De l'estudi qualitatiu s'evidencia la importància que el centre escolar sigui l'eix de transformació i, – la seva organització, cultura, lideratge i actitud del professorat- el principal responsable en la realització de la transformació i millora educativa. El seu protagonisme, participació democràtica, gestió i autonomia, són decisius per impulsar i estructurar les mesures necessàries de manera que sigui possible a nivell institucional i cultural consolidar la transformació, per tant, assolir l'èxit sostingut en el temps. Amb l'ajuda del marc conceptual consultat concretarem propostes de millora que van en aquesta línia.

Aquesta investigació recull idees i propostes d'un ampli conjunt de treballs sobre els processos d'assessorament elaborats des de diferents perspectives. Per exemple, l'elaboració teòrica de Fullan (2002), i els processos de construcció del coneixement en l'acció de Schön (1998) han estat la base per fonamentar la diferència entre aprenentatge individual i organitzacional. Ells diferencien entre les "teories de l'acció" de les persones, que descriuen els seus models implícits o explícits sobre com es proposen actuar a les aules, i les seves "teories a l'ús", que descriuen com actuen efectivament. Base de la nostra proposta focalitzada en les accions que realment passen a les aules.

Partim que els centres no són institucions on aplicar un determinat experiment d'assessorament i observar-ne els resultats. Ainscow i altres (2001) ja defensaven que les escoles són un complex entramat de relacions, i interaccions entre grups que són claus per establir una major coordinació com a peça angular de la millora i de l'estímul per l'aprenentatge. En funció de com es portin a terme aquestes interaccions determinarà en gran mesura, l'èxit de l'escola.

Diferents estudis han demostrat que la transformació que genera impacte és la que està lligada a la realitat del centre, de l'aula i del professor. Només es té èxit si els individus i els grups troben sentit al què s'ha de transformar i al per què fer-ho (Fullan, 2007;

Hopkins, 2007). Creiem que els processos d'assessorament en centre s'han de planificar posant el focus a l'aula ja que estem convençuts que el futur de l'educació passa per descentralitzar el focus d'atenció del professor cap a l'alumne. (Elmore, 2004, 2006). Altres autors també defensen un canvi de paradigma centrat en l'aprenentatge de l'alumnat a partir de les evidències dels alumnes resultat de la interacció docent a l'aula; Fullan, (2002); Wiggins i Mc Thige (2005); Melief, Tighchelaar i Korthagen, (2010)

Però David Hopkins (2008) no només prioritza la importància de millorar la conducta, l'aprenentatge i els resultats dels alumnes, sinó que també posa èmfasis en el desenvolupament del professor i de l'escola. Avui en dia ja es tenen significatives evidències que una estratègia té majors probabilitats de millorar el rendiment de tots els estudiants si, a més a més de l'aprenentatge del professor, incorpora també altres dimensions de la capacitat organitzacional de l'escola. Sense aquest èmfasis en el desenvolupament de capacitat, les escoles no podran transformar-se o realitzar un esforç continu i sostingut per la millora que permeti incrementar els assoliments dels estudiants. Perquè estem d'acord amb l'afirmació de Wiggins i Mc.Thige “*Un professor és eficaç quan els seus alumnes aprenen, es desenvolupen i aconsegueixen els resultats d'aprenentatge desitjats*” (2005, p. 25).

Pel que fa al lideratge per l'aprenentatge concloem que és una modalitat de gestió i dinamització del centre educatiu que crea les condicions per fer possible un bon desenvolupament personal i un alt rendiment acadèmic de l'alumnat en un entorn inclusiu, que fomenta el creixement professional del docent i on es fa evident el compromís de cadascun dels seus membres amb una visió comuna centrada en l'aprenentatge. Aquest tipus de lideratge fa possible l'èxit escolar continuat i sostenible. La comunitat professional d'aprenentatge – *Professional Learning Communities*- que resulta d'aquesta organització és una de les eines més efectives per la millora educativa i el creixement professional dels que hi participen. (Salavert, 2013).

A continuació concretem les propostes d'actuació per la millora dels processos d'assessorament en centre **segons el segon objectiu de la tesis** i partint dels resultats del primer objectiu plantejat, per tant, les concretarem a tres nivells d'actuació i tenint com a referent el resultat de l'anàlisi qualitatiu i quantitatiu: actuacions a nivell d'aula, actuacions a nivell d'intervenció docent, i actuacions a nivell de lideratge i cultura de centre.

Entenem que la modalitat d'assessorament en centre està centrada en l'aprenentatge de l'alumnat quan aquest és l'objectiu principal del seu pla d'acció. Nosaltres defensem que això serà possible posant en pràctica estratègies de col·laboració entre els docents a través dels Grup Impulsors (Departament d'Ensenyament de Catalunya, 2014), Juntes Pedagògiques (Elmore, 2004, 2010) o Equips d'Aprenentatge (Hopkins, 2008) i la utilització de protocols considerada com a una de les eines més efectives per transformar i enriquir la comunicació i el treball entre els membres d'un centre educatiu. Els protocols són efectius per conduir reunions professionals enfocades cap a l'aprenentatge (McDonald et al. 2007). A més a més del necessari lideratge per l'aprenentatge dins de la cultura d'un centre educatiu.

8.1.1 Actuacions de millora a nivell d'aula

Com hem recollit anteriorment estem convençuts que els processos d'assessorament en centre s'han de planificar posant el focus a l'aula i sobre l'aula ja que estem convençuts que el futur de l'educació passa per descentralitzar el focus d'atenció del professor cap a l'alumne. Per assolir això s'han de donar una sèrie de condicions que recollim a continuació.

Partim de les afirmacions de Hopkins (2008) i Elmore (2010), i compartides per Fullan, (2002); Wiggins i Mc Thige (2005); Melief, Tighchelaar i Korthagen, (2010) conclouent que el docent necessitarà recollir evidències fiables que demostrin si els alumnes han entès l'objectiu desitjat, per tant, seran capaços d'explicar, aplicar i transferir aquesta comprensió. Aquests objectius i evidències podran ser de qualsevol de les disciplines acadèmiques que es posen en pràctica al centre.

Aquestes evidències són activitats de tipus escrit o oral enregistrades per després ser analitzades pels docents participants en una Junta Pedagògica (Elmore, 2010), Grups Impulsors (Departament d'Ensenyament, 2014) o Equips d'Aprenentatge (Hopkins, 2008).

Les activitats proposades pel docent hauran de tenir com objectiu que el protagonista de l'aprenentatge sigui l'alumne. Per tant, hauran de ser activitats amb objectius mesurables i avaluable pels propis estudiants, explicitant les habilitats cognitives necessàries per tal d'assolir-los i les estratègies d'aprenentatge que permetran fer-ho. D'aquesta manera permetrem que l'alumne sigui conscient del procés d'aprenentatge que està seguint i pugui transferir aquest coneixement a altres contextos i disciplines acadèmiques.

8.1.2 Actuacions de millora a nivell d'intervenció docent

Partim de la idea que un professor és eficaç quan els seus alumnes aprenen, es desenvolupen i aconsegueixen els resultats d'aprenentatge desitjats. (Wiggins i Mc Thige, 2005). Per aconseguir aquest resultat el docent haurà de focalitzar la seva tasca en l'aprenentatge dels estudiants. Per aconseguir això podrà utilitzar diferents estratègies de col·laboració que han demostrat ser eficaces com són l'ús de protocols i participació en juntes pedagògiques. Les juntes pedagògiques s'han de centrar en el seguiment de les tasques realitzades per un grup reduït d'alumnes. Es recolliran les evidències realitzades per aquest grup reduït d'alumnes per tal de poder-les analitzar en l'entorn de la Junta Pedagògica encarregada de fer-ne el seguiment. Per tal que les reunions de les Juntes Pedagògiques siguin més efectives s'estableix un protocol d'actuació que facilita el seu anàlisi.

Una possible planificació per posar-ho en funcionament seria la següent: (queda recollida en l'annex nº 7.)

1. Decidir el grup classe d'experimentació. El nivell o aula d'alumnes del qual en volem fer un seguiment i quins criteris hem utilitzat per l'elecció.
2. Decidir els alumnes del grup de dades, dels quals recollirem evidències del seu procés d'ensenyament i aprenentatge per després ser analitzades.
3. Concreció de l'objectiu de millora que han d'assolir els alumnes del grup de dades.
4. Concreció de l'estratègia a aplicar, metodologia d'aplicació i temporalització.
5. Desenvolupament de les activitats.

6. Anàlisi de les evidències dels alumnes per fer-ne el seguiment. (procés que implica revisió de la intervenció docent i el resultat dels alumnes. Relació causal: causa - efecte)
7. Avaluació de l'assoliment de l'objectiu de millora.
8. Tornar a iniciar el cicle concretant un nou objectiu de millora.

8.1.3 Actuacions de millora a nivell de lideratge i cultura de centre

Per tal que els processos anteriors tinguin èxit s'ha demostrat que el centre ha de tenir un lideratge centrat en l'aprenentatge com a modalitat de gestió i dinamització del centre educatiu. Planificar les activitats d'aula centrades en l'aprenentatge de l'alumne i recollir les evidències que demostren que han assolit els objectius de millora desitjats no tindrà sentit sinó comptem amb espais de reflexió pedagògica.

Per tant, els centres on el lideratge per l'aprenentatge forma part de la seva cultura, establiran reunions periòdiques per comprovar que el pla d'acció definit col·laborativament s'està portant a terme i s'estan assolint els objectius desitjats. Aquest lideratge girarà entorn a tres elements principals que estaran ben definits:

1. El lideratge de l'organització definint estructures i responsabilitats compartides.
2. El lideratge educatiu partint d'una organització curricular clara i consensuada. Prioritzant els aprenentatges importants.
3. Els processos d'ensenyament i aprenentatge amb expectatives altes per a tots els estudiants i amb estratègies d'avaluació formativa que facilitin el desenvolupament de la metacognició per part dels estudiants.

Estem convençuts que si tenim en compte aquests tres nivells d'actuació en el moment de la planificació del procés d'assessorament amb el centre educatiu, aconseguirem reduir la distància entre aquests processos i l'aprenentatge dels alumnes, finalitat última de l'educació.

9 REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ACIEGO, R., ÁLVAREZ, P. & MUÑOZ, M.C. (2005). Análisis del rol profesional del asesor psicopedagógico: una visión desde la práctica. *Cultura y Educación*, 17 (1), 35-52.
- AINSCOW, M. (Ed.). (1991). *Effective schools for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- AINSCOW, M.; BERESFORD, J, et al. (2001). *Crear condiciones para la mejora del Trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTWORTH, G. & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.
- ALMIRALL, R. (2011). Abordando la relación familia-escuela desde una perspectiva colaborativa. En E. Martín y J. Solé (Coord.), (2011). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 91-108). Barcelona: Graó.
- ANDER-EGG, E. (1990). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. México: El Ateneo.
- ANDER-EGG, E. (2001). *Los desafíos de la educación en el siglo XXI. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Rosario: Homosapiens.
- APPLE, M.W. (1996). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- AREA, M. & YANES, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Currículum*, 1, 51-78.
- ARENCIBIA, S. & GUARRO, A. (1999). *Mejorar la escuela pública*. Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes (Gobierno de Canarias).
- ARGYRIS, C. (1985). Explorations in consulting-client relations. A C.R. Bell & L. Nadler (Eds.), *Clients and consultants. Meeting and exceeding expectations* (pp. 22-48). Houston, Gulf Publishing Company.
- AUBERT, A. et al. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- AUBREY, C. (ed.) (1990). *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. London: Falmer Press.
- AUBREY, C. (1993). Papel del asesor psicopedagógico ante los problemas de conducta escolar. A R.M. Gupta & P. Coxhead (Eds.), *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa*. (pp. 53-73). Madrid, Narcea.
- BADIA, A. & MONEREO, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre enseñanza estratégica. En *Anuario de Psicología*, vol.35, nº1.
- BALL, S. (1993). La gestión como tecnología moral. En S. Ball (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 155-168). Madrid-Coruña, Morata-Paideia.
- BARRIOS, T. (2007). *Hacia nuevas formas de asesoramiento educativo*. A <http://www.monografias.com/> 22/11/2012.
- BARRIOS, A., ANDRÉS, S. & GRANIZO, L. (2011). El asesoramiento para la mejora de la convivencia y el clima del centro. En E. Martín y J. Onrubia (Coord.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (55-76). Barcelona: Graó.

- BASSEDAS, E. (1988). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 65-71.
- BERMAN, P. (1981). Educational change: an implementation paradigm. En R. Lemming y M. Kane (Eds.), *Improving schools. Using what we know* (pp. 253-286). Beverly Hills: Sage.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLOOM, B. (1985). *Developing talent in Young people*. New York: Ballantine Books.
- BOLÍVAR, A. (1999). “Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance”. En Escudero, J.M. (coord.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (pp. 45-162). Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A. (1999). El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales. De los enfoques técnicos a la Innovación y desarrollo interno. *Revista Enfoques educacionales*, 2 (1).
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: Ed. La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2005). “Los procesos de asesoramiento: la experiencia de Ademe”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, (1).
- BOLÍVAR, A. (2008). Avances en la gestión e innovación en los centros. En A. Villa (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 291-317). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- BOLÍVAR, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Perspectivas*, 9(2), 9-33.
- BOLÍVAR, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe
- BONALS, J. & SÁNCHEZ-CANO, M.(coord.) (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- BONIL, J.; SANMARTÍ, N.; TOMÀS, C. & PUJOL, RM. (2004). Un nuevo marco para orientar las respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *A Investigación en la escuelas*, 53, 5-20.
- BRUNET, I; PASTOR, I; & BELZUNEGUI, A. (2002). *Tècniques d'investigació social. Fonaments epistemològics i metodològics*. Barcelona: llibreria Universitària.
- BUNGE, M. (1996). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: PanAmericana Editorial (edición original 1960).
- CALKINS, L.; EHRENWORTH, M.; LEHMAN, C. (2012). *Pathways to the Common Core*. Portsmouth, NH: Heinemann Publishing.
- CAMPBELL, C.A. (1992). *The school counselor as consultant: assessing your aptitude*. *Elementary School Guidance & Counselling*, 26 (3), 237-250.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez –Roca.
- CARRETERO, M.R. & PÉREZ CABANÍ, M.L. (2005). El asesoramiento psicopedagógico en la universidad. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coord.), *La*

- práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 153-166). Barcelona: Graó.
- CARRETERO, M.R. (2002). *El asesoramiento psicopedagógico en la universidad: estudio interpretativo sobre las posibilidades que abre el contexto al asesoramiento psicopedagógico y sobre la construcción del rol del asesor*. Universidad de Girona. Tesis Doctoral (Inédita)
- CARRETERO, M.R.; LIESA,.; MAYORAL, & MOLLÀ,. (2008)
- CARSON, T.R. (1992). Questioning curriculum implementation: scenes from a conversation. *Journal of Curriculum Theorizing*, 9(3), 71-96.
- CASTELLÓ, M. & MONEREO, C. (2005). Análisis de contextos de asesoramiento. Ayudando a reescribir la representación de los problemas. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento a examen* (pp. 323-340). Barcelona: Graó.
- CASTILLO, S. & CABRERIZO, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior*. Aravaca: Mcgraw-Hill/Interamericana de España.
- CAUICH, J.F. (2005). Estudio biográfico - narrativo de los procesos de desarrollo profesional y de asesoramiento del profesorado en el ámbito de la Educación Sexual en ESO. Universidad de Granada, Tesis Doctoral (inédita)
- Centre For Educational Research and Innovation (2008). *Innovating to Learn, Learning and Innovate*. Paris: CERI/OECD.
- Centre for Educational Research and Innovation (2008). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: CERI/OECD.
- CITY, E.; ELMORE, R. et al, (2009). *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Teaching and Learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press
- COHEN, L.; MANION, L. & MORRISON, K.(2007). *Research methods in education (6^aed.)*. Londres: Routledge.
- COLE, E. & SIEGEL, J.A. (1990). *Effective consultation in school psychology*. Toronto: Hogrefe and Huber.
- COLEN, M.T. (1995). Detectar necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y participación. En E. Alonso (Coord.), *La formación del profesorado: proyectos de mejora en centros educativos* (35-48). Barcelona: Graó
- COLEN, M.T; FLOR, J.; IMBERNÓN, F. et al. (2001) . *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó.
- COLLINS, J.(2001). *Good to Great. Why some companies make a leap and other don't*. New York, NY: Harper Collins Publishing.
- CORBETT, H.D., DAWSON, J.A. & FIRESTONE, W.A. (1984). *School context and school change. Implications for effective planning*. Nueva York: Teachers College Columbia University.
- CORDERO, D.G. (1995). El asesoramiento externo en los centros educativos de educación infantil y primaria. Situación, perspectivas y debates en el contexto de la formación permanente del profesorado en Cataluña. Universidad de Barcelona, Tesis Doctoral (inédita)

- CORDERO, G., VÁZQUEZ, M.A. & LUNA, E. (2015). Metodología para el desarrollo del perfil del asesor pedagógico de educación básica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6 (1), 89-108.
- CORONEL, J.M.; SANCHEZ, M. & YAÑEZ, J. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares. Ocho temas básicos*. Repisa, biblioteca Universitaria. Sevilla.
- CORONEL, J.M. (2003) "Liderazgo y gestión en las organizaciones educativas: algunas tareas pendientes de resolver, algunas propuestas para desarrollar. Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. 11, (6), 9-13.
- COX, P.L.; FRENCH, L.C. & LOUCKS-HORSLEY, S. (1987). *Getting the principal off the hot seat: configuring leadership and support for school improvement*. Andover, The regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands
- CRANDALL, D.P. (1987). External support and school improvement: constructs from the International School Improvement Project. En D. Hopkins (Ed.), *Improvement the quality of schooling. Lessons from the OECD International School Improvement Project* (pp. 105-114). Lewes: Flamer Press.
- CUNNINGHAM, C. & DAVIS, H. (1988). *Trabajar con padres. Marcos de colaboración*. Madrid, Siglo XXI-MEC.
- DAGGETT, W. (2008). *Rigor and Relevance form Concept to Reality*. New York: International Centre for Leadership in Education.
- DANIELSON, C.(2007). *Enhancing Professional Practice. A Framework for Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Currículum Development (ASCD).
- DEAN, J.(1997). *Supervisión y asesoramiento: Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor*. Madrid: La Muralla.
- DECRET 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia de centres educatius.
- DECRET 2112/84 de 14 de novembre (BOE 24-XI-84).
- DE MARTÍN, E. (2000). La formació permanent del professorat centrada en institucions d'educació secundària. Treball de recerca Programa de Doctorat en Qualitat i Processos d'Innovació Educativa. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- DE MARTÍN, E. (2003). La formació permanent del professorat centrada en institucions d'educació secundària. A *Educar* nº36, (2005) 97-106
- DE MARTÍN, E. (2005). *La formació permanent del professorat centrada en la institució educativa*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis Doctoral (inèdita).
- DE MARTÍN, E. (2005). *La formación en centros. Un modelo de formación permanente para equipos docentes*. Valencia: NAU llibres.
- DE LA OLIVA, D., MARTÍN, E. & VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005). Caracterización de los modelos de intervención psicoeducativa en centros de educación secundaria. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coord.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 55-67). Barcelona: Graó.

- DEL RINCÓN, D.; LATORRE, A.; ARNAL, J. & SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y.S. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. A N.K. Denzin i Y.S. Lincon (Coord.), *Manual de investigación cualitativa* (Vol.1, pp.43-103). Barcelona: Gedisa.
- DOMINGO, J. (2001). *Asesoramiento al centro educativo. colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- DOMINGO, J. (2001). Asesoramiento y encuentro profesional en el aula. *A Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 5, (1).
- DOMINGO, J. (2004). Escenarios y contextos de acción. *A Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: BAMSEP/Octaedro, 107-130.
- DOMINGO, J. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: Una revisión del modelo de proceso. *A Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 13 (17)
- DOMINGO, J.; BOLÍVAR, A.; LUENGO, F.; HERNÁNDEZ, V.M.; GARCÍA, R.J. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *A Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1).
- DOMINGO, J. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *A Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART6b.pdf>
- DOMINGO, J. (2010). Comprender y re direccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65-83.
- DOMINGO, J., FERNÁNDEZ, J. & BARRERO, B. (2016). El orientador ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 27-39.
- DUFOUR, R. et al, (2006). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree Publishers.
- DUNN, W.N., HOLZNER, B. & ZALTMAN, G. (1985). Knowledge utilization. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Eds.). *The International Encyclopedia of Education* (pp. 2831-2839). Oxford: Pergamum.
- ECHEITA, G. & RODRÍGUEZ, V.M. (2007). Colaborando desde el asesoramiento psicopedagógico al desarrollo de una educación escolar más inclusiva. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Coord.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 21-42). Barcelona: Graó.
- ELMORE, R.F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *A Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 9-48.
- ELMORE, R.F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Boston: Harvard Educational Press. European Language Portfolio (2003). Council of Europe. Strasburg: Language Policy Unit.
- ELMORE, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación – acción en educación*. Morata. Madrid.

- ESCUADERO, J.M. & MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. (1988). Elaboración, desarrollo y evaluación de planes de trabajo dirigido a equipos de trabajo y profesores de apoyo y asesores. Murcia: Documento fotocopiado.
- ESCUADERO, J.M. (1991a). La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio. En J.M. Escudero & J. López (Coord.), *Los desafíos de las reformas escolares* (pp. 17-70). Sevilla: Arquetipo.
- ESCUADERO, J.M. (1992a). Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: enfoques teóricos. En J.M. Escudero y J.M. Moreno (Eds.), *El asesoramiento a centros educativos* (pp. 51-98). Madrid: Dirección General de Educación de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- ESCUADERO, J.M. (1992b). Desarrollo de la escuela: ¿metodología o ideología educativa? En L.M. Villar (Coord.), *Desarrollo profesional centrado en la escuela* (pp. 11-18). Granada: Force- Publicaciones de la Universidad.
- ESCUADERO, J. M. (1992c). Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid. En J. M. Escudero y J. M. Moreno (Eds.), *El asesoramiento a centros educativos*. (pp. 96-297). Madrid: Dirección General de Educación de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- ESCUADERO, J.M. & MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- ESCUADERO, J.M. (1993). Formación en centros e innovación educativa. Revista *Cuadernos de Pedagogía* nº220. Diciembre, 1993.
- ESCUADERO, J. M. (1999): El cambio en educación, las reformas y la renovación pedagógica en Escudero J. M. (editor) *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*, Madrid, Síntesis.
- ESCUADERO, J.M. (2001). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico; A DOMINGO, J. (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- ESCUADERO, J.M. (2008). El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva?. A *Profesorado. Revista de currículum i formación del profesorado*, 12, 1. Extret de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART2.pdf>
- ESCUADERO, J. M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes. En M. T. González (Coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 117-142). Madrid: Síntesis.
- ESTEVE, O.; CARANDELL, Z. (2011). Fomentant la pràctica reflexiva col·lectiva en els centres educatius: cap a un nou paradigma de l'assessorament a centre. A *Innov(IB) Recursos i recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 22-35. Obtingut de: <http://www.innovib.cat/numero-2/pdfs/art3.pdf>
- ESTEVE, O; MELIEF, K; ALSINA, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: OCTAEDRO.

- ESTEVE, O. y ALSINA, A. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. En O. Esteve, K. Mielef y A. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. (pp. 7-18). Barcelona: Editorial Octaedro.
- ESTEBARANZ, A. & MINGORANCE, P. (1993). Dilemas que emergen en un proceso de desarrollo profesional basado en la escuela. En J.M. Coronel, M. Sánchez y C. Mayor (Eds.), *Cultura Escolar y desarrollo organizativo* (pp. 49-58). Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- FEIXAS, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. Tesis Doctoral (en línia). Disponible a: <http://www.tdx.cat/TDX-0212103191458>
- FEIXAS, M.; DURAN, M.M.; et al; (2013). Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a Formación docente del profesorado universitario, Vol. 11 (3) Octubre-Diciembre. Pp. 219-248. Recupera el 2 de febrero de 2016 a <http://www.red-u.net/>
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. España: Grupo Editorial Universitario.
- FERNÁNDEZ PEREZ, M.(1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FORNER, A.; LATORRE, A. (1996): *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. Barcelona. EUB.
- FROMM, E. (1975). *Anatomía de la destructividad humana*. México: Siglo XXI.
- FULLAN, M.G. (1982). *The meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College.
- FULLAN, M.G. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 5, 9-22.
- FULLAN, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. Londres: Casell.
- FULLAN, M.G. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press.
- FULLAN, M. (2000). *El cambio educativo. Guía de planificación para maestros*. México: Trillas.
- FULLAN, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, nº 1-2, vol. 6, 1-14.
- FULLAN, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal.
- FULLAN, M. (2010). *The moral imperative realized*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- GAIRÍN, J. (1996). Organización de Instituciones educativas. Naturaleza y enfoques (pp. 17-67). En MESANZA, J. & DOMINGUEZ, G. (1996). *Manual de organización de Instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.

- GIRÍN, J. (2007). El centro como escenario educativo. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento pedagógico* (pp. 105-142). Barcelona: Graó
- GAIRÍN, J. (2010). Gestionar la complejidad de los centros educativos . En *El liderazgo y equipos directivos en educación secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- GAIRÍN, J. (Coord.) (2015). *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- GARCÍA, R., MORENO, J.M. & TORREGO, J.C. (1991). *La profesionalización de la intervención pedagógica desde un equipo interdisciplinar de sector: análisis de una alternativa*. *Bordón*, 43 (2), 211-213.
- GARCÍA, J.R.; ROSALES, J. & SÁNCHEZ, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación*, 15 (2), 129-148.
- GARCÍA, R. & SÁNCHEZ, E. (2007). El desarrollo profesional de los asesores psicopedagógicos. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 499-522.
- GARCÍA, R.J. (2008). El asesoramiento escolar en sociedades complejas. *A Profesorado. Revista de currículum i formación del profesorado*, 12, 1. Extret de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART1.pdf>
- GARDNER, H.; PERKINS, D. et al. (2003). *Ten Years of Project Zero*. Harvard University, Cambridge, MA.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- GINÉ, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coord.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 89-100). Barcelona: Graó.
- GONZÁLEZ, M.T. (1991). Centros escolares y cambio educativo. En J.M. Escudero y J. López (Coord.). *Los desafíos de las reformas escolares* (pp. 71-96). Sevilla: Arquetipo.
- GONZÁLEZ, M.T. (1992). El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros. En *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar Cultura escolar y desarrollo organizativo* (pp. 141-158). Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña: *Publicaciones de la Universidad*. Universidad de A Coruña.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995). *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona, P.P.U.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2016). *Proyecto Docente e Investigador*. Acceso a Cátedra Didáctica y organización Escolar, Dept. De Pedagogía y Didáctica, Universidad de A Coruña.
- GREENE, M.L. (1992). Teacher supervision as professional development: does it work? *Journal of Curriculum and Supervision*, 7 (2), 131-148.

- GRUP TÈCNIC DE PRÀCTICA REFLEXIVA. Formació a centre amb assessorament extern des de la Pràctica Reflexiva. Curs 2007-2008.http://www.xtec.cat/formacio/practica_reflexiva/centreipr/Protocol_d%27assessorament_a_centre_en_PR.pdf Departament d'Ensenyament.
- GRUP TÈCNIC DE PRÀCTICA REFLEXIVA. Processos de millora en els centres. Eina de suport per l'assessorament des dels Serveis Educatius. 2011. Departament d'Ensenyament.
- GUARRO, A. & ARENCIBIA, J.S. (1990). El perfeccionamiento del profesorado basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades: preparación de una experiencia. A LÓPEZ, J. & BERMEJO, B. (Eds.). *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID.
- GUARRO, A. (1992). Toma de iniciativas para promover el desarrollo profesional. En L.M. Villar (Coord.), *Desarrollo profesional centrado en la escuela* (pp. 143-149). Granada: Force- Publicaciones de la Universidad.
- GUARRO, A. (2001). Modelo de proceso o la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. En J. Domingo (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo* (203-226). Barcelona: Octaedro-EUB.
- GUARRO, A. & HERNÁNDEZ, V. (2002). *El apoyo externo a los centros educativos: necesario e incomprendido*. *Educar*, 30, 121-138.
- GUBA, E.G. & LINCOLN, Y.S. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. A Denzin, N.K. i Lincoln, Y.S.(Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- HALL, G.E. (1992). The local educational change process and policy implementation. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (8), 877-904.
- HALL, G.E. y Hord, S.M. (1987). *Change in schools. Facilitating the process*. Nueva York: Sunny Press.
- HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- HANNAY, L. & SELLER, W. (1991). The curriculum leadership role in facilitating curriculum deliberation. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6 (4), 340-357.
- HARGREAVES, A. (1991). Contrived collegiality: the micropolitics of teacher collaboration. En J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools. Power, conflict and cooperation*. Newbury Park: Sage.
- HARGREAVES, A. (1999). Hacia una geografía social de la formación docente. A Pérez, Gómez, Barquín, Angulo (eds.). *Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, pp.119-145.
- HARGREAVES, A. (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity—an introduction. *Journal of Educational Change*, 10 (2-3), 89–100.
- HARGREAVES, A. & SHIRLEY, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- HARGREAVES, A. & SHIRLEY, D. (2012). *The global fourth way. The quest for educational excellent*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- HARRIS, A. & CHRISPEELS, J.H. (Eds.). (2008). *Improving schools and educational systems: International perspectives*. Londres: Routledge.
- HAYERLOCK, R.G. (1973). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. 4ª edic. Michigan: Centre for Research on Utilization of Scientific Knowledge.
- HAYERLOCK, R.G. (1969). *Planning for innovation*. Ann Arbor, Centre for Research on Utilization of Scientific Knowledge, University of Michigan.
- HERNÁNDEZ, F. (1989). El asesor psicopedagógico en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 82-85.
- HERNÁNDEZ, F. (1992). La construcción del saber del asesor. *Qurrriculum*, 5, 49-67.
- HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. (1992). *La organización del Qurrriculum por proyectos de trabajo*. Barcelona, Graó.
- HERNÁNDEZ, F. & COLEN, M. (1993). El programa de asesorías a los centros en el ICE de la Universidad de Barcelona. En J.M. Coronel, M. Sánchez y C. Mayor (Eds.). *Cultura escolar y desarrollo organizativo* (pp. 511-521). Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- HERNÁNDEZ, F. (1994). El asesor escolar: el estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 72-73.
- HERNÁNDEZ, V.M. (2001). Sistemas de apoyo externo a los centros educativos. estudio de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP), asesores y asesoras de los centros del profesorado (CEP) y del servicio de inspección de educación (IE) en la comunidad autónoma de canarias. Universidad de la Laguna, Tesis Doctoral (inédita).
- HERNÁNDEZ, V. (2005). Ayudando a nuestros centros a mejorar. A *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol.3, Nº1, Deusto.
- HERNÁNDEZ, V. (2005). Asesorando a centros educativos implicados en procesos de mejora. A *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol.3, Nº1, Deusto.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. i BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- HERNÁNDEZ, F. (2008). Deconstruir la figura del asesor: Una revisión desde los márgenes. A Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1. Extret de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL1.pdf>
- HERNÁNDEZ SAMPERI, R.; BAPTISTA, P. et. al (2008): *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: Mc GRAW- Hill.
- HERNÁNDEZ SAMPERI, R. (2011). *Los estudios mixtos*. Seminario Internacional de la información y la Comunicación. Casos. ULA-URV. Volumen 41, Issue 4.
- HERNÁNDEZ, V. & SOSA, J.J. (2016). El asesoramiento en el proceso de implantación de las TIC en las escuelas. Funciones y estrategias de intervención de los

- asesores especialistas. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15 (1), 31-43.
- HOPKINS, D. (1984). What is School Improvement?: Staking out the territory. En D. Hopkins y M. Wideen (Eds.), *Alternative perspectives on School Improvement* (pp. 7-20). Londres: Falmer Press.
- HOPKINS, D. y AINSCOW, M. (1993). Making sense of School Improvement: An interim account of the improvement the quality of education for all'project. *Cambridge Journal of Education*, 23 (1), 287-304.
- HOPKINS, D. (1996) Tensions in and prospects for school improvement. A HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M. & HOPKINS, D. (eds.): *International Handbook of Educational Change* (pp. 1035-1055). Dordrecht: Kluwer.
- HOPKINS, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. A *School Leadership and Management*, Vol. 28, núm.1, February 2008, pp.27-42.
- HOPKINS, D., HARRIS, A., STOLL, L. & MACKAY, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (2), 257-281.
- HORD, S.M., RUTHERFORD, W.L., HULING-AUSTIN, L. & HALL, G. (1989). *Taking charge of change*. Austin, ASCD, Southwest Educational Development Laboratory.
- HOUSE, E. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación*, 286, 5-34.
- HUGUET, T. (1993). Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros. *Aula de Innovación Educativa*, 19, 70-78.
- HUGUET, T. (1996). El asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo. En C. Monereo e I. Solé (Coord.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 127-147). Madrid: Alianza.
- HUGUET, T. (2011a). El centro educativo como ámbito de intervención. En E. Martín y J. Solé (Coord.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 53-72). Barcelona: Graó.
- HUGUET, T. (2011b). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. En E. Martín y J. Onrubia (Coord.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 143-165). Barcelona: Graó.
- HUERTAS, E.; VIGIER, F.J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. A *Entreculturas*, nº2, 2010.
- IDOL, L. & BARAN, S. (1992). Elementary school counselors and special educators consulting together: perilous pitfalls or opportunities to collaborate?. *Elementary School Guidance & Counseling*, 26 (3), 202-213.
- IDOL, L. & WEST, J.F. (1987). Consultation in special education (part II): training and practice. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (8), 474-494.

- IMBERNÓN, F. (1995). La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.
- IMBERNÓN, F. (1996). La formación en los centros educativos: ¿Tendencia o moda?. A *Aula de Innovación Educativa*, nº46, pp. 43-46
- IMBERNÓN, F. (1998). La formación del profesorado. Ciertas confusiones y algunas evidencias. A *Aula de innovación educativa*, nº 62, 1998.
- IMBERNÓN, F. (2007). *10 Ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Colección 10 ideas clave. Barcelona: Graó.
- IMBERNÓN, F. (2012). ¿Hay nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado?: Un congreso para debatirlo. A *Aula de innovación educativa*, Nº212, 2012.
- IMBERNÓN, F.(2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: un cambio necesario*. Octaedro.
- IRANZO, P. (2002). *Formación del profesorado para el cambio: desarrollo profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento en centro*. Tesis Doctoral. Dpto. Pedagogía. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- IRANZO, P. & PAVÍA, V.S.F. (2003). Investigar la formació permanent del professorat per millorar. Els processos de desenvolupament professional i la qualitat dels programes i institucions organitzadores. *Universitas Tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*. 1 (2003): 101-148.
- IRANZO,P. (2009). *Innovando en educación. Formarse para cambiar: un viaje personal*. Barcelona: Erasmus Ediciones.
- IRANZO, P. (2011). L'avaluació de la formació del professorat al centre: la facilitació per a la transferència. *Innovib: Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2 (3).
- IRANZO, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis.
- JANSEN, H. & MERTENS, H. (1989). Practical problems in school support: role conflict in schools improvement. En K.S. Louis y S. Loucks-Horsley (Eds.). *Supporting school improvement: a comparative perspective* (pp. 84-105). Leuven: ACCO.
- JANSON, C.; STONE, C. & CLARK, M. A. (2009). Stretching Leadership: a *Distributed Perspective for School Counsellor Leaders*. *Professional School Counselling*, 13 (2), 98-106.
- JOYCE, B. CALHOUM, E. & HOPKINS, D. (2002) *Models of Learning: Tools for teaching*. Buckingham: Open University Press.
- KADUSHIN, A. (1977): *Consultation in social work*, New York, Columbia University.
- KENNEDY, K.J. (1992). School-based curriculum development as a policy option for the 1990s: an australian perspective. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7 (2), 180-195.
- KRUEGER, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- LAGO, J.R. & ONRUBIA, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 13.

- LAGO, J.R. & ONRUBIA, J. (2008). *Assessorament psicopedagògic i millora de la pràctica educativa*. Vic: EUMO.
- LAGO, J.R. & ONRUBIA, J. (2011a). *Asesoramiento psicopedagógico para la mejora de la práctica educativa*. Barcelona: ICE-Horsori
- LAGO, J.R. & ONRUBIA, J. (2011b). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín y J. Onrubia (Coord.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-32). Barcelona: Graó.
- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D; ARNAL, J.(2005). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Leadership. En A. Harris (ed.), *Distributed Leadership. Different Perspectives* (pp. 157-180). Londres: Springer.
- LEON, O.G. (2009). *Métodos de investigación cuantitativa*. Barcelona: UOC.
- LIPPIT, G. (1982). *Organizational renewal. A Holistic approach to organizational development*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- LIPPIT, G. & LIPPIT, R. (1986): *The consulting process in action*. San Diego: University Associates.
- LÓPEZ, M.L. & MUÑOZ, P. (1994). El asesor escolar: ¿Es necesario un modelo? *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 74-75.
- LÓPEZ, J. (2005). *La ecología social de la organización: una perspectiva educativa*. La Muralla.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2008). Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 28.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 85-106.
- LORENZO, M. (1992). El profesor asesor y el diseño colaborativo del plan de asesoramiento. *Revista de Educación*, 297, enero-abril, 315-331.
- LOUCHS-HORSLEY, S. (1989). The structure and desing of external support systems. en K.S. Louis y S. Loucks-Horsley (Ed.), *Supporting school improvement. A Comparative perspective*. Leuven: ACCO.
- LOUCHS-HORSLEY, S. & CRANDALL, D.P. (1986). Analyzing school improvement support systems. *A practical manual*. Leuven: ACCO.
- LOUCHS-HORSLEY, S. et al. (1982). *People, policies and practices: examining the chain of school improvement*. Volume I: Setting the stage for a study of school improvement. Andover: The Network Inc.
- LOUIS, K.S. (1981). External agents and knowledge utilization: dimensions for analysis and action. En Lehming, y M. Kane (Eds.), *Improvement schools. Using what we know* (pp. 168-211). Beverly Hills: Sage.
- LOUIS, K.S. et al. (1985). External support systems for school improvement. En W.G. Van Velzen et al. (Eds.), *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (pp. 181-222). Leuven: ACCO.

- LOUIS, K.S. (1989a). School improvement and external support. En K.S. Louis y S. Loucks-Horsley (Eds.), *Supporting school improvement: a comparative perspective* (pp. 11-22). Leuven: ACCO.
- LOUIS, K.S. et al. (2009). The Role of Sensemaking and Trust in *Developing Distributed*.
- LUCARELLI, E. (Comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- LUQUE, A. (2005). ¿Imprescindibles o desconectados? Sentimiento de competencia y necesidades de formación de los orientadores en los departamentos de orientación. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 221-239). Barcelona: Graó.
- MALIK, B.; SENRA, M. & MAMOLAR, P. (2013). *Asesoramiento y consulta en Educación Social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MARCELO, C. (1995). *Desarrollo Profesional o iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE, MEC.
- MARCELO, C. (1997). ¿Quién forma al Formador?. A *Revista en Educación*, nº313, pp.249-278.
- MARCELO, C. i LÓPEZ, J. (1997). (Coord.). *Asesoramiento Curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- MARGULIES, N. (1978). Perspectives on the marginality of the consultant's role. En W.W. Burke (Ed.), *The cutting edge: current theory and practices in organizational development* (pp. 60-69). La Jolla California: University Associates.
- MARROSÁN, M. & OLIVÁN, M. (1996). Análisis de la demanda y rol del asesor en su valoración, orientación y seguimiento. En C. Monereo & I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 241-255). Madrid: Alianza.
- MARSH, C. & HUBERMAN, M. (1984). Disseminating curricula: a look from the top down. *Journal of Curriculum Studies*, 16 (1), 53-60.
- MARTÍN, E., POZO, J. I., CERVÍ, et.al, J., (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 69-88). Barcelona: Graó.
- MARTÍN, E. (2011). El asesoramiento en los procesos de evaluación interna de los centros. En E. Martín y J. Onrubia (Coord.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 77-98). Barcelona: Graó.
- MARTÍN, E. & LUNA, M. (2011). El asesoramiento a la elaboración, el seguimiento y la mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias. En E. Martín y J. Onrubia (Coord.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 33-53). Barcelona: Graó.
- MARTÍN, E. & SOLÉ, J. (Coord.) (2011). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.

- MARTÍN, E. & ONRUBIA, J. (Coord.) (2011a). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- MARTÍN, E. & ONRUBIA, J. (2011b). Introducción. En E. Martín & J. Onrubia (Coord.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* pp. (7- 10). Barcelona: Graó.
- MARTÍNEZ, J. (2008). El olvido de la investigación – acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. A Profesorado. *Revista de currículum i formació del professorado*, 12, 1. Extret de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART3.pdf>
- MARTÍNEZ GARRIDO, C.; KRICHESKY, G. & GARCÍA BARRERA, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-10.
- Mc MILLAN, J.; SCHUMACHER, S. (2005): *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson, Addison Wesley Longman.
- McDONALS, J. et al. (2007, 2a ed.) *The Power of Protocols. An Educator's Guide to Better Practice*. New York: Teachers College Press.
- MIELEF, K., TIGHCHELAAR, A., KORTAGHEN, F. en colaboración con Van Riswijk, M. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Mielef y A. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. (pp. 19-38). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Plan de investigación educativa y de formación del profesorado. (1989)
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). La orientación educativa y la intervención psicopedagógica. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). Modalidades de formación y formación en centros. Documento 3. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació.
- MILES, M.B., EKHOLM, M., HAMEYER, U. y ROBIN, D. (1985). *Making School Improvement work*. Leuven: ACCO.
- MILES, M.B.; SAXL, E.R. & LIEBERMAN, A. (1988). What skills do educational 'change agents' need? An empirical view. *Curriculum Inquiry*, 18 (2), 157-193.
- MINKE, K.M. & SCOTT, M.M. (1993). The development of individualized family service plans: roles for parents and staff. *The Journal of Special Education*, 27 (1), 82-106.
- McGRR, O., & McDONAGH, A. (2013). Examining the role of the ICT coordinator in *Irish postprimary schools*. *Technology, Pedagogy and Education*, 22 (2), 267-282.

- MOLLA, N. & OJANGUREN, M.T. (2005). El asesoramiento a equipos directivos e instituciones. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coord.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 183-202). Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. & SOLÉ, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo y I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid: Alianza Psicología.
- MONEREO, C. & SOLÉ, I. (coords.) (2001). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- MONEREO, C. & POZO, J.I. (Coord.) (2005a). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- MONEREO & POZO (2005b). Presentación. En C. Monereo y J.I. Pozo (Coord.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (11-26). Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. (2010). “Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo”, en *Revista de Educación*, nº352 (a prensa).
- MONTANERO, M. (2014). La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión de su metodología y resultados empíricos. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 525-542.
- MONZÓN, J. (2008). Los centros de apoyo a la formación e innovación del sistema educativo en la comunidad Autónoma Vasca (Berritzegune): *Análisis de los puestos de trabajo desde el punto de sus profesionales*. Universidad del País Vasco, Tesis Doctoral (inèdita).
- MORENO, J.M. (1992a). Estudio comparado de los sistemas de apoyo externo a la escuela en países de la OCDE. En J.M. Escudero y J.M. Moreno. *El asesoramiento a centros educativos* (pp. 11-50). Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- MORENO, J.M. (1999). Desarrollo del currículum, renovación pedagógica y asesoramiento. A ESCUDERO, J.M. (Ed.). *Diseño, Desarrollo e innovación del Currículum*, Madrid: Síntesis, 237-263.
- MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E. (1995). Una política de civilización. A *Revista Complejidad*. Año 1, nº1 Sep/Nov. 1995.
- MORIN, E. (2001). *La cabeza bien puesta, repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- MUIJS, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1-3.
- MURILLO, P. (1997). El asesoramiento al profesorado en Tutoría y Orientación. A Marcelo, C; López, J.(Coord.). *Asesoramiento Curricular y organizativo en educación*. Barcelona:Ariel.
- MURILLO, P. (2000). Preocupaciones del profesorado en los procesos formativos e innovadores. *XXI Revista de Educación*, 2, 287-300. Universidad de Huelva.

- MURILLO, F.J. & KRICHESKY, G.J. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 26-43.
- MURILLO, F.J. & KRICHESKY, G.J. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1), 69-102.
- National Centre on Education and Economy (1997). *New Standards. Performance Standards- Volume 2- Middle School*. University of Pittsburgh, PA.
- National School Reform Faculty. (2002). *Protocols- Looking al Work Collaboratively*. Partners in Education, Inc. Cambridge, MA.
- NAVÍO, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua. Una visión desde los programas de formación de formadores*. Bellaterra: Departamento de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona (tesis doctoral).
- NAVÍO, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.
- NICASTRO, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 10 p.
- NIETO, J. M.& PORTELA, A. (1991). Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos. En J.M. Escudero y J. López Yáñez (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares* (pp. 341-377). Sevilla: Arquetipo.
- NIETO, J. M.. (1992). Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis. *Qurriculum*, 5, 69-83.
- NIETO, J. M. (1993a). *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*. Murcia: Facultad de Educación.
- NIETO, J. M. (1993b). Límites y posibilidades del asesoramiento a centros educativos: su relevancia como recurso de mejora escolar. En J.M. Coronel, M. Sánchez y C. Mayor (Eds.), *Cultura escolar y desarrollo organizativo* (pp. 523-535). Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- NIETO, J. M. (1993). El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos. Universidad de Murcia, Tesis Doctoral (inédita).
- NIETO, J. M. (1996). *Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros educativos*. *Revista de Educación*, 311, 217-234.
- NIETO, J. M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativa. A: Jesús Domingo Segovia (coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro-EUB. pp.147-166.
- NIETO, J.M. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *A Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12,1. Extret de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART5.pdf>
- OCDE (2003). *A Proposed Classification of ICT Goods. OECD Working Party on indicators for the information Society*, Paris.

- OCDE (2004). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Summary in Spanish. La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes. Paris: OECD Publications.
- OCDE (2005a). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. Paris: OECD Publications.
- OCDE (2009b). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje – Síntesis de los primeros resultados*. España: Santillana-OCDE.
- OLIVER, J. (2016). La inspección de educación como factor de calidad ejercida desde su espacio en el sistema educativo. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 25, 1-21.
- OLMEDO, E., GARCÍA, J.C. & MATEOS, R. (2005): De la linealidad a la complejidad: hacia un nuevo paradigma. *Cuadernos de estudios empresariales*, 15, pp. 73-92.
- ONRUBIA, J. (2007). El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Coord.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 321-348). Barcelona: Graó.
- ONRUBIA, J. & LAGO, J.R. (2008). Asesoramiento psicopedagógico y mejora de las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 363-383.
- QUIJANO, S. (2006). *Dirección de Recursos humanos y Consultoría en las organizaciones*. Barcelona: Icaria.
- PACHECO, J.J. (2008). Los grupos de trabajo como estrategia de mejora del Centro del Profesorado de la Laguna. *A Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1. Extret de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL10.pdf>
- PASCUALE, R.T., MILLERMANN, M. & GIOJA, L. (2000). "Surfing the edge of chaos: The laws of nature and the new laws of Business". M. Patiño et al (2010) *Desarrollo organizacional, complejidad y dinámica de sistemas*.
- PÉREZ CABANÍ, M. L. & CARRETERO, M. R. (2003). Competencias profesionales del asesor psicopedagógico: competencias relativas a la utilización de métodos y procedimientos para la intervención psicopedagógica. En C. Monereo (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (Módulo 2. cap. 3, 79-116). Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, P. (2008a). *La formación profesional del maestros. Estrategias y competencias*. México: Educación y Pedagogía, Fondo de Cultura Económica.
- PERRENOUD, P. (2008b). *Formación de maestros: algunas orientaciones*. Conferencia presentada en la Facultad de Psicología y de las Ciencias de la educación Universidad de Ginebra. (paper)
- PINYA, C. (2012). Els assessors del CEP en la formació permanent del professorat no universitari. Universitat de les Illes Balears. Tesis Doctoral (inèdita).
- PINYA, C. & ROSELLÓ, M.R. (2015). El asesor de formación permanente del profesorado: perfil, trayectoria y funciones. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 661-678.

- PLANAS, M. (2007). Familia y escuela: estrategias para una relación constructiva. En J. Bonals y M. Sánchez-Cano (Coord.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 203-230). Barcelona: Graó.
- PORTELA, A. (1990). El agente de apoyo interno en los centros: El problema de ampliar el rol del profesor. En J. López-Yáñez y B. Bermejo (Eds.), *El centro educativo: nuevas perspectivas organizativas* (pp. 73-84). Sevilla: GID.
- PISA (2012). *Assessment and Analytical Framework. Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).
- POZUELOS, F.(2002). Experimentación curricular y asesoramiento deliberativo. Relato de un caso desde la investigación colaborativa. *A Investigación en la Escuela*, 42.
- REGAN, E.M. & ROSS, J.A. (1992). Professional development for school consultants: an evaluation. *The Alberta Journal of Educational Research*, 38 (3), 189-204.
- RESNICK, M. (2004). Edutainment? No thanks. I prefer playful learning. *Associazione Civita Report on Edutainment*, 14, 1-4.
- RESNICK, M., MALONEY, J., MONROY-HERNÁNDEZ, A., RUSK, N., EASTMOND, E., BRENNAN, K., i KAFAI, Y. (2009). Scratch: programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.
- RODRIGO, M. J., MÁIQUEZ, M. L. RODRÍGUEZ, G. & MARTÍN, J. C. (2005). El asesoramiento a familias con riesgo psicosocial. En C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 139-152). Barcelona: Graó.
- RODRIGUEZ, M.M. (1991). La identidad de la labor de asesoramiento en la enseñanza y el proceso de construcción del rol de agente de apoyo. Un estudio de caso en el área de educación tecnológica. UNED, Tesis Doctoral (inédita)
- RODRÍGUEZ, M.M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Archidona (Málaga): Aljibe
- RODRÍGUEZ, M.M. (2001). Tres escenarios en una época de cambio. *A Cuadernos de Pedagogía*. Nº302, 2001, pp. 46-49.
- RODRÍGUEZ, M.M. (2006). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *A Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 12,1. Extret de <http://www.ugr.es./local/recfpro/rev121ART4.pdf>
- ROGOFF, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.
- ROIG, R. & FIORUCCI, M. (Eds.) (2010). *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas / Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e l'Interculturalità nella scuola*. Alcoy & Roma: Marfil & Università degli Studi Roma pp, 151-162.
- ROMERO, A. (2006). Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento: un estudio de caso en escuelas

- secundarias de la ciudad de Buenos Aires. Universidad Complutense de Madrid, Tesis Doctoral (inédita).
- ROMERO, C. (2007). Gestión del conocimiento, asesoramiento y mejora escolar. “El caso de la escalera vacía”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (1), 28 p.
- ROMERO, C. (2007). Gestión del Conocimiento, Asesoramiento y Mejora Escolar: El caso de la escalera vacía. *A Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 1. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART4.pdf>
- ROMERO, C. (2008). Hacia una dramática del asesoramiento escolar: escenario, texto y actuación. *A Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1. Extret de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART6.pdf>
- ROSS, J.A. & REGAN, E.M. (1990). Self-reported strategies of experienced and inexperienced consultants: exploring differences. *The Alberta Journal of Educational Research*, 36 (2), 157-180.
- RUDDUCK, J. (1999). *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Morón (Sevilla): Cooperación Educativa. Publicaciones MCEP.
- SALAVERT, R. (2009). Formació del professorat mitjançant la reflexió estructurada. Protocols i anàlisi de treballs. Barcelona: *Escola Catalana*, núm. 461.
- SALVERT, R. (2010). Excel·lència educativa per a tothom: una realitat possible. *Debats d'Educació*/19. Barcelona: Fundació Bofill.
- SALAVERT, R. (2013). Per millorar els resultats cal posar-se en el lloc de l'alumne. *Diari Ara*, Desembre 2013.
- SAN FABIÁN, J.L. (dir) (1994). Condiciones y posibilidades de la formación del profesorado en centros: Hacia un modelo de evaluación (Informe de Investigación). Oviedo. Documento policopiado.
- SÁNCHEZ, M.R. (1994). Evaluación del asesoramiento a profesores y la colaboración institucional. En L.M. Villar Angulo (Coord.), *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas* (pp. 451-474). Barcelona: PPU.
- SANCHEZ, M. (1997). El proceso de asesoramiento. A Marcelo, C. & López, J. (coord.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona. Ariel, (pp.331-346).
- SÁNCHEZ, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional de las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- SÁNCHEZ, E. & GARCÍA, R. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 29-54). Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, S. (2009). La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Anàlisi de su funcionamiento. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis Doctoral (inédita).
- SANTANA, L. (1992). La orientación educativa y la intervención psicopedagógica: algunas reflexiones en torno a la filosofía de la reforma. *Qurrriculum*, 5, 9-25.

- SANZ, J. (1997). Asesoramiento y formación permanente del profesorado. Estudio de caso de un CEP. Universidad de Malaga, Tesis Doctoral (inédita).
- SARASON, S. (1986). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.
- SAXL, E.; MILES, M. & LIEBERMAN, A. (1988). *Assisting change in Education (ACE) training modules*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- SCHEIN, E.H. (1988). *Process consultation: its role in organization development*. Nueva York: Addison-Wesley.
- SCHMIDT, H.; MOUST, J. (2000). Factors Affecting Small Group Tutorial Learning: A review of Research. A: Evenson, d.; Hmelo, C. eds.9. *Problem-based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Londres: Temple Smith.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SCHEIN, E.H. (1988). *Process consultation*. Volume I: Its role in organization development. Reading Mass: Addison-Wesley.
- SCOTT, S. (2004). *Fierce Conversations*. New York: Berkley Books.
- SENGE, P. (1994). *La quinta disciplina*. Buenos Aires: Granica.
- SENGE, P. (2006). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.
- SINK, C. (2009). *School Counselors as Accountability Leaders: Another Call for Action*. *Professional School Counselling*, 13 (2), 68-74.
- SKILBECK, M. (1984). *School- based curriculum Development*. London: Harper & Row.
- SKUES, J. L., & CUNNINGHAM, E. G. (2013). The role of elearning coaches in Australian secondary schools. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 179-187.
- SOLÉ, I. (1997). La concepción constructivista i el asesoramiento en centres. *Infancia Aprendizaje*, 77, 77-95.
- SOLÉ, I. (1998). Asesoramiento, orientación y supervisión. *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 22-30.
- STENHOUSE, L.(1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. 4a ed. Madrid: Morata.
- STOKKING, K. (1989). Dissemination and implementation of educational innovations. En R.M. Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.). *Dissemination reconsidered: the demands of implementation* (pp. 163-182). Leuven: ACCO.
- SUÁREZ, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

- TAMAYO & TAMAYO, M. (1994). *El proceso de la investigación científica (3ªEd.)*. México: Limusa.
- TASHAKKORI, A. & TEDDLIE, C. (1998). *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- TEIXIDÓ, J. et al (1994). "Una propuesta para la adecuación de los objetivos generales de la ESO al contexto del centro en el proceso de elaboración del PCC". *III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Santiago de Compostela.
- TEIXIDÓ, J. (2002). L'assessorament a centres escolars. *Groc. Grup de Recerca en organització de centres escolars*.
- TEJADA, J. & NAVIO A. (1997). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. A *Revista Iberoamericana de educación*, 37, pp.1-15.
- TEJADA, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos: Profesores, directivos y asesores*. Archidona: Aljibe.
- TEJADA, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. A *Revista Herramientas* 56 (57) pp 20-30
- TEJADA, J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales. *Revista Comunicación y Pedagogía*, núm. 158, pp. 17-26.
- TEJADA, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 4. España.
- TEJADA, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, Vol.11, No2, pp.30-42, julio-diciembre 2002.
- TEJADA, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de formación. A *Revista Educar*, 30, pp.091-118.
- TEJADA, J. (2005). *Didáctica- Currículum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Redes. España: Davinci Continental.
- TEJADA, J. (2005b). *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. VIII Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria, Paia, 30junio-2julio 2005.
- TEJADA, J. (2007). Los actores de la formación. En J. Tejada & V. Giménez (Coords.). *Formación de formadores*. Tomo I, Escenario Aula pp.3-68. Thomson-Paraninfo.
- TEJADA, J. FERNANDEZ, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. A *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 9, 2, pp. 1-15.: Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo educativo.
- TEJADA, J. & GIMÉNEZ, V. (Coords.) (2007). *Formación de formadores*. Tomo 1. *Escenario aula*. Madrid: Thomson.
- TEJADA, J. & NAVIO, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de*

- Educación*. Núm. 37/2, (en línea) ISSN:1681-5653. Disponible en: http://campus-oei.org/revista/boletin37_2.htm
- TEJADA, J. (2008). Innovación didáctica y formación del profesorado. Conferencia Didáctica general: la Práctica de la Enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria. Pp. 311-331. Mc Graw – Hill.
- TEJADA, J. (Coord.) (2009). *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Libro de Actas del V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo. 24-26 junio, Granda. Madrid: Tornapunta.
- TEJADA, J. (2009). Competencias docentes. A *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol.13, 2: Universidad de Granada.
- TOMLINSON, C. (2008). *The Differentiated School: Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning*. ASCD. *Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, VA.
- TORRE, S. (1994). *Innovación Curricular: Proceso, estrategia y evaluación*. Madrid: Dykinson.
- TRIVIÑO, V. & LOPEZ – CANO, D. (2010). In XI CIOIE. Organizar en la complejidad. Instituciones educativas en evolución. (Ed.), *La formación y el asesoramiento en una zona de amplio crecimiento y complejidad. Los CEP como integradores de procesos*. Cuenca: Wolters Kluwer Edu.
- UNGAR, M. (2011). *Counselling in Challenging Contexts. Working with Individuals and Families Across Clinical and Community Settings*. Belmont: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- VALLS, E. (2005). La formación inicial de asesores a través del estudio de casos en entornos semipresenciales. En C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 287-302). Barcelona: Graó.
- VAN VELZEN, W.G. et al. (1985). *Making school improvement work: A conceptual guide to practice*. Leuven: ACCO.
- VÀZQUEZ, R. i ANGULO, F. (Coord.) (2003). *Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- VEGA, M. A. & FERNÁNDEZ, P. (2005). Formación a través de problemas auténticos. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 303-321). Barcelona: Graó.
- VÉLAZ de MEDRANO, C., REPETTO, E., BLANCO, A., GUILLAMÓN, J. R., NEGRO, A. & TORREGO, J. C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de investigación educativa*, 19 (1), 199-220.
- VÉLAZ de MEDRANO, C. (2005). El asesoramiento en educación no formal: una mirada desde los orígenes de este modelo de intervención. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coord.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 119-138). Barcelona: Graó.
- VÉLAZ de MEDRANO, C., MANZANARES, A., LÓPEZ-MARÍN, E. & MANZANO, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio

- empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 261-292.
- VENTURA, M. (1994). El asesor escolar: entre la teoría y la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 76-77.
- VENTURA, M. (2006). L'assessorament educatiu en la cruïlla de la formació del professorat. *Temps d'Educació*, 30, 77.
- VV.AA. Domingo, J. (coord.) (2002). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro- EUB.
- WERTHEIMER, M. (1912) Motion Perception: A Modern View of Wertheimer's 1912 Monograph.
- WEST, J.F. & IDOL, L. (1987). School consultation: an interdisciplinary perspective on theory, models and research. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (7), 387-408.
- WIDDEN, M. F., MAYER-SMITH, J.A. y MOON, B.J. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- WIGGINS, G; McTIGHE, J. (2005). *Understanding y Desing* (Expanded 2nd editon). Alexandria, VA: *Association for Supervision and Curriculum Devolpment* (ASCD).
- ZABALA, M.A. & PARRILLA, A. (1990). La organización escolar frente a la integración. En J. López y B. Bermejo (Coord.), *El centro educativo. Nuevas perspectivas educativas* (pp. 381-416). Sevilla: GID.

Índex CD Annexes

1. Fitxa d'anàlisi de diferents processos assessors
2. Àudios i transcripcions entrevistes
3. Material utilitzat grup de discussió
4. Qüestionari de l'estudi general a docents
5. Qüestionari de l'estudi general a assessors
6. Explotació SPSS
7. Explotació ATLAS-ti
8. Exemple Protocol Ajust/ o Conferència d'avaluació col·laborativa
9. Exemple Protocol d'Observació Vertical
10. Validació qüestionari
11. Demanda de participació al qüestionari