

QUADERNS D'AVALUACIÓ. 24

GENER DE 2013

BB

1

Z

1/2

La transició de

+

2

@

à

l'educació primària

}

ç

±



a la secundària



ß

%

©



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament



Consell Superior
d'AVALUACIÓ
del Sistema Educatiu

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Edició
Servei de Comunicació
i Publicacions

Disseny gràfic
Estudi Carme Vives / Aina Pongiluppi

ISSN electrònic 2014-797X

SUMARI

- 1 PRESENTACIÓ

- 3 OBJECTIU DE PAÍS: QUE CAP NEN NI NENA
NO ES QUEDI ENRERE. EL SUPORT ESCOLAR
PERSONALITZAT (SEP), UNA ESTRATÈGIA
A FAVOR DE L'ÈXIT ESCOLAR
Direcció General d'Educació Infantil
i Primària (DGEIP)

- 18 ELS INSTITUTS ESCOLA: ASPECTES
ORGANITZATIUS, CURRICULARS
I D'ORIENTACIÓ
Màrius Martínez i Carmina Pinya

- 49 UN GRAN CANVI QUE ENS OBLIGA
A EVOLUCIONAR
Josep Maria Esteve Gibert
Anna Guilera Rico

- 63 PLA D'ACTUACIONS DE L'INSTITUT BAIX
CAMP PER A LA TRANSICIÓ
PRIMÀRIA-SECUNDÀRIA
Miquel Arcas Gómez

- 73 REVISTA DE LLIBRES

- 74 PUBLICACIONS DEL CONSELL

- 75 PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL

Si voleu més informació o voleu fer-nos qualsevol suggeriment, no dubteu a posar-vos en contacte amb nosaltres mitjançant la pàgina web del Consell, que trobareu al portal del Departament d'Ensenyament: <http://www20.gencat.cat/site/ensenyament>

PRESENTACIÓ

Un dels moments clau en la trajectòria educativa dels nostres alumnes és el pas de l'educació primària a la secundària obligatòria. S'hi posen en joc diversos factors (emocionals, socials, metodològics, d'espais físics) que poden condicionar els resultats acadèmics, de manera que la política educativa ha de prendre mesures per intentar facilitar que la transició entre les dues etapes s'esdevingui amb èxit.

De vegades, les mesures s'han d'aplicar abans que els nens i les nenes arribin al curs de transició. És el cas de l'alumnat que presenta dificultats lleus d'aprenentatge, que podrien convertir-se en greus si no s'hi intervé a temps. En aquest sentit, les dades d'avaluació mostren que els centres d'educació primària van fent una bona feina, ja que el percentatge d'alumnat situat en el nivell baix de competència en les proves d'avaluació de sisè d'educació primària s'ha anat reduint des de l'any 2009, que és el primer que es van aplicar les proves. D'un percentatge proper al 25% d'alumnat que el 2009 manifestava que tindria dificultats per seguir l'ESO amb èxit, s'ha passat a un percentatge inferior al 20% en totes les competències avaluades, excepte en la llengua anglesa (que mostra un percentatge superior).

L'article que obre aquest nou número dels *Quaderns d'avaluació*, signat per la Direcció General d'Educació Infantil i Primària, explica en què consisteix el Suport Escolar Personalitzat (SEP), un dels eixos d'actuació previstos pel Departament d'Ensenyament per millorar els resultats educatius i reduir les taxes de fracàs escolar i d'abandó dels estudis. El SEP és un model d'estratègia d'atenció a l'alumnat que presenta dificultats lleus d'aprenentatge que preveu la intervenció immediata quan es detecten les dificultats. Els fonaments teòrics en què es basa són especialment rellevants: els estudis internacionals mostren que els sistemes educatius que obtenen més bons resultats en comprensió lectora en l'estudi PISA són aquells que tracten de manera individualitzada les dificultats o endarreriments d'aprenentatge i que ho fan en els primers anys d'escolarització. L'exemple paradigmàtic és Finlàndia, que tantes vegades s'ha posat de model.

El segon article del número analitza els aspectes organitzatius, curriculars i d'orientació d'onze instituts escola de Catalunya. El signen Màrius Martínez i Carmina Pinya, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, i és un resum de la recerca que van emprendre, per encàrrec del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu i que hem publicat de manera extensa al número 21 de la nostra col·lecció "Documents". Els instituts escola —creats a partir de la LEC (2009) i que recuperen el model

creat per la Generalitat republicana el 1932— faciliten la transició de l'educació primària a la secundària perquè integren en un únic centre els nivells d'educació infantil, primària i secundària. La recerca es basa en l'estudi de les pràctiques diferencials d'aquesta tipologia de centres, que s'han contrastat amb les d'instituts d'educació secundària i amb les d'escoles d'educació primària. L'article de Martínez i Pinya és interessant perquè remarca que els instituts escola aconseguixen d'amortir moltes de les dificultats que es generen en la transició de l'educació primària a la secundària, però també perquè ressalta que hi ha experiències de coordinació entre centres (escoles i instituts) que aconseguixen objectius semblants. Ens ofereixen el llistat de cinquanta pràctiques de referència que afavoreixen la transició entre les dues etapes educatives, que poden ser extrapolables a molts d'altres centres.

Precisament en aquest punt és on incideixen els dos últims articles del número. Josep Maria Esteve Gibert i Anna Guilera Rico ens exposen l'experiència de l'Institut Escola Jacint Verdaguer. Aborden amb claredat i concisió els factors que han fet evolucionar la seva institució escolar, tot deixant clar quines són les pràctiques que la caracteritzen. La potenciació d'alumnes actius, del treball per projectes, les aules connectades, l'organització de l'aprenentatge, la importància del paper de les famílies, el lideratge basat en l'empatia, l'assertivitat, el treball i l'acompanyament són alguns dels trets que han convertit el Jacint Verdaguer en un centre de referència a molts nivells. Per acabar, Miquel Arcas Gómez, coordinador pedagògic de l'Institut Baix Camp de Reus, ens presenta el pla d'actuació del seu centre per a la transició de l'educació primària a la secundària. El pla comporta un treball d'estreta col·laboració amb els centres d'educació primària, l'establiment de vincles amb les famílies i l'atorgament de gran protagonisme a l'alumnat, tant de primer d'ESO com de sisè d'educació primària. Si es traspassa la informació entre iguals, moltes de les pors que es generen amb la transició de primària a secundària (sobretot si hi ha un canvi de centre) es difuminen. Estic convençut que els quatre articles que hem aplegat en el número 24 dels *Quaderns d'avaluació* poden estimular la reflexió o servir de mirall a molts centres educatius de Catalunya.

Joan Mateo

President del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

OBJECTIU DE PAÍS: QUE CAP NEN NI NENA NO ES QUEDI ENRERE. EL SUPORT ESCOLAR PERSONALITZAT (SEP), UNA ESTRATÈGIA A FAVOR DE L'ÈXIT ESCOLAR

Direcció General d'Educació Infantil i Primària (DGEIP)

INTRODUCCIÓ

El Departament d'Ensenyament promou i lidera el mandat del Govern de la Generalitat per a l'*Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar*, contemplat en l'eix 2 del Pla de Govern 2011-2014 amb el *Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya* presentat davant el Parlament, el 28 de juny de 2012.

La millora de l'èxit educatiu esdevé cabdal per aconseguir possibilitar als alumnes l'exercici de la seva llibertat individual, en la mesura que les persones treuen partit de les seves capacitats per forjar un projecte de vida propi i és alhora garantia de progrés d'un país immers en la globalització i en una economia basada en el coneixement. En conseqüència, l'educació és un factor clau per al futur de la nostra societat.

L'èxit escolar dels alumnes a través del desenvolupament de totes les seves capacitats i el procés formatiu de les seves potencialitats, ha de promoure un canvi en la mirada social del fet educatiu, així com incentivar la implicació i l'esforç conjunt i el compromís de tothom.

El Suport Escolar Personalitzat (SEP) és un dels eixos d'actuació del Pla presentat amb l'objectiu de millorar els resultats educatius i reduir les taxes de fracàs escolar i d'abandó dels estudis.

La DGEIP ha impulsat la intervenció educativa, a totes les escoles de Catalunya, per a l'atenció de les necessitats dels alumnes, a partir de la identificació dels problemes i les dificultats d'aprenentatge de l'alumne, promovent la seva atenció immediata, així com la potenciació del talent al llarg de tot el sistema educatiu.

El SEP és un nou model d'estratègia d'atenció a l'alumnat que presenta dificultats lleus d'aprenentatge que poden es-

El SEP és un model d'estratègia d'atenció a l'alumnat que presenta dificultats lleus d'aprenentatge que podrien esdevenir greus

devenir greus si no s'intervé de manera adequada en el moment de la seva detecció i que no són necessitats educatives específiques.

És una nova manera d'organització del temps i dels ritmes escolars d'aprenentatge per facilitar que tot l'alumnat assoleixi les competències instrumentals bàsiques per tal que pugui seguir el desenvolupament del grup-classe.

Aquest suport es rep de manera individualitzada o en grup reduït, ja sigui amb la intervenció de més d'un docent a l'aula o mitjançant l'ampliació de l'horari d'atenció a l'alumnat.

JUSTIFICACIÓ

La Llei 12/2009 d'educació (LEC) apunta noves fites centrades en la qualitat educativa i en la superació de les desigualtats socials vigents en el sistema educatiu. La societat reclama fer possible al mateix temps els objectius d'equitat i excel·lència de la nostra educació, que són garantia de progrés personal.

La LEC defineix com un principi general la qualitat de l'educació, que possibilita assolir les competències bàsiques i aconseguir l'excel·lència, en un context d'equitat, i recull com a dret de l'alumne rebre una educació que estimuli les seves capacitats, tingui en compte el seu ritme d'aprenentatge i n'incentivi i en valori l'esforç i el rendiment, per la qual cosa els centres que imparteixen l'educació bàsica han d'adoptar les mesures pertinents per atendre la diversitat de l'alumnat i per continuar la comesa de detecció i prevenció de les dificultats en l'aprenentatge iniciada a l'educació infantil.

En un context d'organització flexible dels ensenyaments d'educació bàsica, la LEC atribueix al Departament establir els criteris que han de regir l'atenció a la diversitat, orientar els centres per a l'aplicació de mesures organitzatives i curriculars i fixar els criteris que han d'ajustar les mesures que adopten els centres per atendre l'alumnat amb necessitats educatives específiques i per atendre l'alumnat amb altes capacitats.

En aquest sentit, la LEC fixa criteris per orientar l'organització pedagògica dels centres per tal d'adequar els processos d'ensenyament al ritme d'aprenentatge individual, per mitjà de l'aplicació de pràctiques educatives inclusives i, si escau, de compensació, i per mitjà de l'aplicació de pràctiques d'estímul per a l'assoliment de l'excel·lència, sota el lideratge pedagògic del director, a qui atorga competències per fer-ho.

Quan es publiquen els resultats obtinguts pel nostre sistema educatiu es fa palès que el rendiment del nostre alumnat està lluny d'allò que seria desitjable per a un país amb clara vocació d'integració europea.

Les primeres alertes es van disparar amb l'informe PISA que, edició rere edició, no sembla presentar una panoràmica gaire encoratjadora en el conjunt de l'Estat, atès que els nostres alumnes obtenen resultats que els situen majoritàriament en la franja mitjana i que és molt baix el percentatge d'alumnes amb resultats d'alta competència comunicativa.

L'objectiu
últim a assolir
és aconseguir que els
nostres alumnes obtinguin
els resultats que ens permetin
situar Catalunya a l'alçada
dels països més avançats
de la Unió Europea i
de l'OCDE

Els objectius de Lisboa 2010 orienten les polítiques educatives dels països europeus a la consecució de millores substancials en la formació obligatòria i permanent, objectius que han estat actualitzats de cara al 2020, sense que s'hagi vist un avenç significatiu en el primer període.

Tot i la incipient millora registrada en la darrera edició, amb les dades de l'avaluació de sisè d'educació primària que es fan al nostre país des de fa quatre anys, s'evidencia ja en aquesta etapa educativa una taxa d'èxit només d'un 70%, que ens situa en la franja mitjana baixa dels indicadors internacionals.

Cal, doncs, plantejar actuacions adreçades a millorar aquesta situació, amb l'objectiu de reduir el fracàs escolar o, millor dit, d'aconseguir que els nostres alumnes obtinguin els resultats que ens permetin situar el país a l'alçada dels més avançats de la Unió Europea i de l'OCDE, tal i com prioritza la Generalitat de Catalunya en el Pla de Govern.

L'objectiu principal de l'escola catalana ha de ser aconseguir un model de qualitat que afavoreixi l'èxit escolar, per la qual cosa és necessari prioritzar, a les etapes d'educació infantil i primària, l'organització dels centres per a l'atenció de les necessitats educatives de l'alumnat, amb la incorporació del suport escolar personalitzat.

Taula 1 ■ Percentatge d'alumnat situat en cada nivell de competència en les proves de sisè d'educació primària

	Nivells	2009	2010	2011	2012
Llengua catalana	Alt	24,0%	28,2%	33,2%	45,6%
	Mitjà	51,8%	43,4%	44,2%	38,6%
	Baix	24,2%	28,4%	22,6%	15,7%
Llengua castellana	Alt	21,0%	29,8%	35,8%	34,9%
	Mitjà	51,6%	41,5%	42,0%	46,1%
	Baix	27,4%	28,7%	22,2%	19,0%
Matemàtiques	Alt	20,0%	26,6%	31,7%	36,9%
	Mitjà	55,8%	50,0%	49,8%	45,0%
	Baix	24,2%	23,4%	18,5%	18,2%
Llengua anglesa	Alt	–	39,1%	37,8%	32,3%
	Mitjà	–	25,3%	40,4%	40,3%
	Baix	–	35,5%	21,8%	27,4%

OBJECTIUS

Els objectius del Suport Escolar Personalitzat estan incardinats amb els objectius plantejats al *Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya*:

- Millorar el nivell competencial dels alumnes d'educació primària.
 1. Reduir el percentatge d'alumnes amb baix rendiment en competències bàsiques en llengües i matemàtiques per sota del 15% al final del 2018 (prova de sisè d'educació primària).
 2. Aconseguir un percentatge d'alumnes amb alt rendiment en competències bàsiques en llengües i matemàtiques superior al 40% al final del 2018 (prova sisè d'educació primària).
- Millorar el nivell competencial dels alumnes d'ESO.
- Millorar el rendiment acadèmic dels alumnes d'ESO.

- Reduir la taxa d'abandonament escolar.

Atès que l'aprenentatge es desenvolupa al llarg de la vida, les mesures que l'afavoreixin des de les primeres edats contribuiran al l'èxit educatiu de tots i cadascun dels alumnes. Així, amb el SEP, la DGEIP pretén contribuir a l'assoliment dels objectius del Pla, en un primer nivell, alhora que planteja altres objectius específics propis:

- Que cap nen o nena no es quedi enrere.

1. Donar l'atenció que necessita a l'alumnat amb dificultats lleus d'aprenentatge des del moment de la seva detecció.

2. Prevenir la cronificació de les dificultats al llarg de l'escolaritat obligatòria i el possible abandonament escolar.

3. Promoure un canvi en la cultura i l'organització de les escoles per donar resposta a totes les necessitats educatives de l'alumnat incorporant una nova estratègia d'atenció a la diversitat.

Un objectiu prioritari del SEP és reduir el percentatge d'alumnes amb baix rendiment en competències bàsiques en llengües i matemàtiques per sota del 15% al final del 2018

FONAMENTACIÓ – ESTUDIS INTERNACIONALS

A l'hora de promoure actuacions a les escoles, s'han buscat orientacions i fonaments en evidències i estudis internacionals realitzats per entitats de reconegut prestigi que dirigeixen la seva tasca a la recerca per a la millora dels sistemes educatius.

La DGEIP destaca l'estudi PROREAD (Ise i Schulte-Körne 2010; Blomert 2009), que parteix de la hipòtesi que el millor rendiment en les proves PISA de lectura es deu, en part, als sistemes de suport que cada país estableix per a l'alumnat que té dificultats, com es pot observar al quadre de la pàgina següent.

Aquest estudi conclou que els sistemes educatius que donen atenció a l'alumnat de manera personalitzada en el moment que s'identifiquen les dificultats o els endarreriments d'aprenentatge són els que obtenen millors resultats, ja que registren alts percentatges d'alumnat situats en els nivells 4-5 de l'escala PISA, corresponents a una alta competència en comprensió lectora.

Quadre 1 ■ Rendiment en lectura a l'estudi PISA 2009

Evidències (I)

L'estudi PROREAD (Ise i al. 2010; Blomert 2009)

	Fins nivell 4 i 5
Finlàndia	48,47
Holanda	34,74
Alemanya	32,39
Hongria	23,55
França	29,06
Portugal	21,43
Espanya	10,61

Aquest estudi parteix de la hipòtesi que el millor rendiment en les proves PISA de lectura es deu, en part, als sistemes de suport que cada país estableix per a l'alumnat que té dificultats.

Percentatges d'escoles que no ofereixen suport als lectors amb dificultat						
	Finlàndia (%)	Països Baixos (%)	Alemanya (%)	Hongria (%)	França (%)	Portugal (%)
Grau 3	0,5	3,3	9,3	8,2	26,4	24
Grau 6	1,4	3,8	21,7	16,7	17	10,4



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Objectius de les actuacions de la Subdirecció
General d'Educació Infantil i Primària

L'estudi constata que fins i tot en contextos similars com són Finlàndia i Noruega es dona una significativa diferència segons el grau de suport personalitzat que reben els alumnes i l'edat en què el reben. Aquesta constatació evita caure en la temptació de justificar la diferència de resultats amb una realitat social, econòmica i cultural no equiparable a la nostra.

Mentre que Noruega dona suport només a un 7,6% del l'alumnat en algun moment de la seva escolarització i el prioritza als últims anys de l'escolaritat (Vislie 2003), Finlàndia ho fa en un 30% en els primers anys d'escola del nen o la nena (Takala i Hausstätter 2012), i obté molt millors resultats a les proves PISA.

Un altre estudi interessant és l'informe McKinsey i Company de 2007, *How the world's most improved school systems keep getting better*. Aquest informe, que analitza els sistemes amb millors resultats segons l'OCDE, destaca, també, que els sistemes educatius amb bons resultats dediquen part dels recursos a donar suport personalitzat a aquells

alumnes que presenten necessitats en el moment en què es detecten, sense deixar que el problema s'accentui.

Hi ha estudis internacionals que evidencien que els millors resultats obtinguts en competència lectora en l'estudi PISA es donen en aquells països que donen suport personalitzat a l'alumnat en el moment que s'identifiquen les dificultats d'aprenentatge

McKinsey i Company apunten que *"els sistemes d'excel·lència intervenen a nivell de cada alumne i desenvolupen dins de les escoles processos i estructures capaces d'identificar quan un estudiant està començant a endarrerir-se, intervenint per millorar el rendiment en l'aprenentatge del nen."* (McKinsey i Company 2007, 57).

Afirmen també que *"els millors sistemes posen els processos de seguiment i intervenció a càrrec de les mateixes escoles, que són les que estan en millor posició per identificar els alumnes que necessiten suport i oferir-los aquest suport de manera contínua."* (McKinsey i Company 2007, 59).

I conclouen que *"els millors sistemes desenvolupen aquests processos dins les escoles i avaluen permanentment el rendiment dels alumnes, intervenint per ajudar els estudiants i impedir que s'endarrereixin."* (McKinsey i Company 2007, 69)

És en aquest marc de reflexió sobre la necessitat d'abordar el problema des de les primeres etapes educatives que es defineix el Suport Escolar Personalitzat.

ACTUACIONS

Des de la DGEIP es van publicar orientacions adreçades a les escoles per a l'organització de la implementació del Suport Escolar Personalitzat a tots els centres ordinaris que no mantenen l'ampliació horària. L'ampliació horària per a tot l'alumnat només s'ha contemplat en centres situats en contextos socioeconòmics desfavorits i en aquelles escoles rurals que ho van decidir, amb la intenció de garantir als seus alumnes un entorn d'aprenentatge adient que afavorís la igualtat d'oportunitats.

Les orientacions que la DGEIP va posar a l'abast de les escoles recollien els elements característics del suport:

1. Pedagògic, adreçat a donar l'atenció que necessita l'alumnat en el moment que es de-

tecta, focalitzant l'atenció i la intervenció en aquells aspectes del seu aprenentatge que no s'hagin consolidat en el moment que corresponia.

2. Preventiu, davant de possibles dificultats d'aprenentatge que, de no ser ateses, podrien cronificar-se i esdevenir permanents i provocar conseqüències greus per al procés d'aprenentatge de l'alumne en etapes superiors.

3. Temporal, perquè es considera que els alumnes rebran el suport escolar personalitzat durant el període de temps necessari per superar la dificultat presentada, ja que en cas contrari estariem davant d'una dificultat més greu que necessitaria un altre tipus d'atenció.

El suport escolar personalitzat era concebut com una eina més de les que les escoles utilitzen per a l'atenció a la diversitat, a partir del treball col·laboratiu de l'equip docent que intervé en l'acció educativa de l'alumne.

En aquest marc, les orientacions per a la implementació de la mesura a l'escola anaven adreçades a:

- La detecció, per determinar quin alumne és susceptible de rebre el SEP a partir de les dades de què disposa l'equip docent i quina és la necessitat que presenta, per tal de fer la previsió de l'atenció que rebrà i posar al seu abast les eines suficients per aconseguir l'objectiu proposat.
- Les activitats que l'equip docent ha de concretar, dissenyant estratègies i activitats que haurà de fer l'alumne durant el temps en què rebrà el SEP.
- El professorat que farà la intervenció, atès que el SEP implica tot el professorat que intervé en l'acció educativa del nen o la nena, que haurà de participar en la detecció, el disseny i l'avaluació de la mesura.
- La finalització, ja que serà l'equip docent qui determini el moment en què l'alumne ha de deixar de rebre el suport perquè ja ha assolit els objectius proposats en la detecció.
- L'objecte, per focalitzar l'atenció en aquelles capacitats i habilitats que afavoreixin tots els aprenentatges, la competència comunicativa com a pilar fonamental, l'assoliment del procés de lectura i escriptura i l'assoliment d'habilitats matemàtiques.

Les
característiques
essencials del SEP són
el caràcter pedagògic,
preventiu i
temporal

- Els destinataris, que seran prioritàriament l'alumnat dels darrers cursos d'educació infantil i del cicle inicial d'educació primària, per a l'adquisició del procés de lectura i escriptura; l'alumnat de sisè d'educació primària per fer el canvi d'etapa educativa en les millors condicions; sense oblidar els alumnes que, tot i que no es poden definir altes capacitats abans dels 12 anys, mostren tenir talent en els aprenentatges, promovent així l'excel·lència educativa.
- L'organització, que sota la responsabilitat de la direcció del centre ha de vetllar per garantir que la incorporació del suport escolar personalitzat, com a estratègia per oferir a tot l'alumnat totes les oportunitats, esdevingui un canvi en la cultura i l'organització del centre. Es proposen dues modalitats:

– *Dins l'horari lectiu*, amb la intervenció del mestre a l'aula on l'alumne està desenvolupant la seva acció educativa o en petits grups. Aquesta modalitat es veu més adient per als alumnes més petits.

– *Amb l'ampliació de l'horari* de l'alumne alguns dies a la setmana segons les seves necessitats. Aquesta modalitat permet a l'alumnat superar les dificultats i rebre el suport escolar personalitzat sense treure'l del temps curricular de cap àrea, de tal manera que no perd el desenvolupament de les activitats del grup-classe.

Cada escola determinarà el nombre d'hores que dedicarà a cada modalitat segons les característiques i necessitats del seu alumnat.

- Les famílies que, a través de la carta de compromís educatiu, han de rebre la informació de quines són les estratègies pedagògiques que l'escola adopta per donar l'atenció que el seu fill o la seva filla necessiten per superar les dificultats que presenten, quines són aquestes dificultats, quin tractament es farà, quina és la previsió i el seguiment que des de l'equip docent es fa. L'objectiu és aconseguir la implicació i coresponsabilització de les famílies en l'èxit educatiu del fill o filla.
- El seguiment i avaluació a través de la planificació d'actuacions al llarg del curs en els plans de treball dels equips docents, per tal de valorar l'eficàcia del SEP sobre el progrés de l'alumnat. Aquest seguiment s'entén com un element més del procés d'avaluació contínua de l'alumne per tal de veure l'adequació de l'activitat prevista, la millora observada i, si escau, determinar els mecanismes d'adequació d'acord amb el progrés observat, a definició dels indicadors d'avaluació d'acord amb els indicadors de progrés del projecte educatiu de centre i del projecte de direcció i l'avaluació interna del centre que contemplarà els mecanismes per fer el seguiment de la mesura, tant dels criteris

Hi ha dues modalitats de SEP: una aplicada de manera individual o en petits grups dins de l'horari lectiu i una altra aplicada de manera individual fora de l'horari lectiu

definites en el moment inicial com dels resultats obtinguts de tal manera que permeti la seva revisió i adequació de cara a assegurar l'eficàcia i l'eficiència de la seva aplicació.

La Inspecció d'Educació i els professionals dels EAP donaran suport a la direcció del centre per a la implementació i avaluació de l'organització i efectivitat del SEP.

En aquest sentit, també, la Inspecció d'Educació, en l'exercici de les seves funcions de supervisió i control, ha estat l'encarregada del seguiment de la implementació del SEP a totes les escoles de Catalunya, seguiment que ha consistit en dues actuacions al llarg del curs:

- Setembre i octubre de 2011: supervisió i assessorament a les direccions en la planificació del SEP, determinació de l'alumnat que l'ha de seguir i les activitats en horari lectiu i no lectiu, per tal d'assegurar el compliment de les orientacions de la DGEIP.
- De finals de novembre de 2011 a finals de gener de 2012: supervisió i assessorament als equips directius sobre els aspectes més qualitius.

Des del Servei d'Ordenació Curricular de la DGEIP s'ha creat un espai web per posar a l'abast dels centres un banc de recursos amb eines i materials fruit de la recerca, el treball d'elaboració propi i la col·laboració amb altres serveis i unitats del Departament d'Ensenyament:

- Servei d'Innovació i Formació de la DGEIP: treball amb els CESIRE, "Creamat", per al banc documental de matemàtiques i "Cirel" per al banc documental de llengües.
- Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió de la DGEIP: protocols de detecció i orientacions en línies metodològiques per a l'atenció a l'alumnat que manifesta necessitats personalitzades, destinats als EAP.

El contingut del banc de recursos a disposició dels centres a través del web, que ha rebut més de 60.528 visites de gener a març i més de 63.176 descàrregues de materials, és de 59 documents, 50 enllaços i 45 activitats que contenen informació general, orientacions de treball a l'aula, activitats de lectura i escriptura, de matemàtiques, d'hàbits de treball, per a alumnes d'altres capacitats i normativa relacionada amb el SEP.

En tres mesos, el banc de recursos posat a disposició dels centres a través del web ha rebut més de 63.000 descàrregues de material

VALORACIÓ

Amb la voluntat de retre comptes de la mesura proposada a les escoles, la DGEIP fa una primera valoració després del primer any d'aplicació del SEP a partir de la informació proporcionada per diverses fonts:

- SAGA: recollida de dades de 869 escoles (un 68% de les 1.277 escoles) amb data de juny de 2012, amb relació a:
 - Nombre d'alumnes que reben el SEP per etapes i nivells
 - Nombre d'alumnes per àmbit i nivell
- Informe de la Inspecció d'Educació, elaborat i lliurat el mes maig de 2012, sobre la implantació del SEP en determinades escoles d'educació infantil i primària on es recullen:
 - Actuacions de la Inspecció
 - Dades resultants de la supervisió:
 - Dedicació d'hores setmanal al SEP
 - Participació dels mestres en la realització del SEP
 - Determinació de l'alumnat que ha de rebre el SEP
 - Competències que són objecte d'atenció prioritària
 - Planificació dels objectius i l'avaluació
- Informe del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu sobre l'avaluació de les competències bàsiques de l'alumnat de sisè curs de l'educació primària presentat en roda de premsa el dia 14 de juny de 2012.
- Valoracions aportades per iniciativa pròpia des del territori en col·laboració de les escoles i la Inspecció d'Educació sobre:
 - La informació facilitada pel Departament d'Ensenyament als centres.
 - Les informacions facilitades des de les escoles a les famílies i a l'alumnat en la implementació del SEP.
 - Els criteris establerts dins del centre:
 - Assignació de mestres
 - Selecció de l'alumnat per ser atès
 - Marc i model horari establert pel centre
 - Recursos didàctics utilitzats
 - Resultats d'aprenentatge de l'alumnat.

– Satisfacció de l'alumnat, els docents i les famílies.

- Valoracions recollides en sessions de la Comissió Permanent i del Plenari de la Junta Central de Directors d'Educació Primària.

A partir de les dades recollides, podem fer una primera valoració més quantitativa, on destaca que:

- Durant el curs 2011-2012, han rebut suport escolar personalitzat el 26% dels alumnes d'educació infantil i el 48% dels alumnes d'educació primària. Prioritàriament l'han rebut els alumnes de cicle inicial, P4 i P5 i de sisè, i és en aquest darrer curs on les escoles han destinat més recursos.
- Els àmbits d'aprenentatge treballats han estat en un 42% l'adquisició del procés de lectura i escriptura, en un 34% l'assoliment d'habilitats matemàtiques, en un 14% l'adquisició de l'hàbit de treball, organització i estudi, en un 8% altres aprenentatges i en un 2% programes d'enriquiment curricular per a alumnes amb altes capacitats.
- Hi han estat implicats més de 5.500 mestres, que són més de la meitat del professorat en el 49,7% dels centres i d'entre un quart i la meitat dels mestres en el 35,8% de les escoles.
- La mitjana d'hores setmanals destinades al SEP ha estat de 32,8 hores.
- En un 49,6% dels centres la detecció ha anat a càrrec del tutor, amb informacions complementàries d'altres mestres i proves, mentre que en un 26,6% de les escoles ha anat només a càrrec del tutor.
- Les competències objecte d'atenció prioritària (per ordre) han estat a l'educació infantil la comprensió i expressió orals i a l'educació primària la comprensió lectora, l'expressió escrita, la matemàtica, la comprensió i expressió oral i les llengües estrangeres.
- El 95,5% dels centres han definit objectius concrets i explícits de millora i el 80,4% dels centres han establert indicadors de referència per mesurar l'assoliment d'objectius definits per als alumnes atesos a final de curs.
- Tot i que l'impacte de l'actuació caldrà avaluar-lo a mitjà termini, a hores d'ara i a partir del resultat de les proves de sisè d'educació primària de 2012, s'observa una reducció de la taxa d'alumnat amb nivell baix en les àrees instrumentals, al qual va adreçat prioritàriament el SEP.

En concret, als centres públics, aquesta reducció en la franja baixa de resultats és de 7,4 punts en llengua catalana, de 4,1 punts en llengua castellana i de 0,5 punts en matemàtiques.

Una altra valoració significativa és la que podem fer a partir de les aportacions que, per iniciativa pròpia o en grups de discussió, han fet diversos col·lectius implicats en la implementació del SEP i que afecten aspectes més qualitatius:

- La majoria dels centres ha optat perquè siguin els mestres que imparteixen les matèries instrumentals els responsables de donar el SEP al llarg de tot el curs, coordinant-se amb els altres docents amb les reunions de cicle i d'avaluació.
- La detecció s'ha fet preferentment a partir de l'avaluació inicial, del traspàs d'informació entre mestres de nivell i de les actes d'avaluació. S'ha revisat, al llarg del curs, la durada del suport prevista en aquesta detecció en funció de l'evolució dels alumnes.
- És molt estesa la modalitat d'ampliació horària, que s'aplica en franges de mitja hora, tres dies a la setmana.
- S'han valorat molt positivament els recursos posats a l'abast dels centres al web del SEP des de la DGEIP, tot i que s'han creat dossiers de treball i fonts de recursos propis, amb una elevada utilització dels recursos TIC.
- Les escoles han dissenyat i establert instruments diversos per avaluar els avenços i constatar els aprenentatges aconseguits, incorporant-los a l'avaluació de l'alumnat com un element més.
- La informació a les famílies, de manera generalitzada, s'ha fet a les reunions d'inici de curs —on s'ha explicat què és el SEP— i en una entrevista individual amb les famílies dels alumnes que han rebut el suport.
- Les escoles manifesten que les percepcions recollides són molt satisfactòries. En alguns casos, el SEP ha servit per donar seguretat a determinats alumnes a l'hora de participar a l'aula i es considera que ha estat un element de motivació per a l'aprenentatge en possibilitar-los seguir l'activitat del grup-classe amb normalitat un cop superada la dificultat. Es valora molt positivament el SEP aplicat a l'alumnat d'altres capacitats.
- Tot i la novetat que va representar el SEP a les escoles, s'ha valorat molt la necessitat

Durant el curs 2011-2012, han rebut el SEP el 26% dels alumnes d'educació infantil i el 48% dels d'educació primària. Hi han estat implicats més de 5.500 mestres

de consolidar-lo com a pràctica educativa per a la millora de resultats educatius.

- Es posa de manifest la necessitat de crear xarxes de centres on poder intercanviar pràctiques que serveixin per a l'enriquiment mutu.

Les percepcions de les escoles sobre la viabilitat del SEP són molt satisfactòries. És molt estesa la modalitat d'ampliació horària, que s'aplica en franges de mitja hora, tres dies a la setmana

CONCLUSIONS

El SEP ha estat implementat a les 1.277 escoles públiques d'educació infantil i primària següent, majoritàriament, les orientacions donades des de la DGEIP el juny de 2011.

Es constata uniformitat en els àmbits d'aprenentatge als quals es dedica el recurs, en què es prioritza la competència comunicativa. També n'hi ha en la franja d'alumnes atesos, ja que es focalitza l'atenció en els alumnes de sisè d'educació primària i de cicle inicial, atès el caràcter preventiu de la mesura, que pretén consolidar el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura i facilitar el pas a l'educació secundària obligatòria.

La selecció de l'alumnat ha estat feta a través de diversos processos de detecció efectuats pels equips docents, majoritàriament a partir de mecanismes propis d'avaluació.

Ha estat molt valorat i utilitzat el material de suport que la DGEIP ha posat a l'abast dels centres a través del web creat amb aquesta finalitat.

Es constata uniformitat en els àmbits d'aprenentatge als quals es dedica el recurs, en què es prioritza la competència comunicativa

Cal millorar que les escoles facilitin la informació a través del SAGA per tal de poder comptar amb la totalitat de les dades.

No hi ha informació relativa a la durada de l'atenció a l'alumnat i a la seva adequació a la previsió feta en el moment de la detecció de les necessitats.

Es constaten indicis de nous plantejaments metodològics en l'atenció a les necessitats educatives de tot l'alumnat, tot i que cal avançar en aquest sentit i consolidar el SEP com una estratègia integrada en la cultura dels centres a partir de l'impacte en els resultats educatius que s'han d'observar a mitjà termini.

Tot i l'alt grau de satisfacció que es percep, és necessària l'avaluació quantitativa i qualitativa de la consolidació del SEP en els centres. En aquest sentit, es tenen dades quantitatives, però caldrà un disseny avaluatiu de caràcter qualitatiu.

L'eficàcia de la mesura s'haurà de plantejar amb l'avaluació de l'impacte en els resultats d'aprenentatge dels alumnes i dels processos que es donen a les escoles, segons els objectius plantejats.

Es
constata
que és necessària
l'avaluació quantitativa
i qualitativa de la
consolidació del SEP
en els centres

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BLOMERT, L. (2009). *Cognitive and Educational Profiling of Reading & Reading Support within the EU Final Report PROREAD: Explaining low literacy levels by profiling poor readers and their support*; project nr. 2006-2798/001-001 SO2 61OBGE. E.U.; D.G. Education and Culture: Research Program SOCRATES Action 6.1.2 i 6.2.

ISE, E. i SCHULTE-KÖRNE, G. (2010). "Spelling deficits in dyslexia: evaluation of an orthographic spelling training", *Annals of Dislexia*, 60, n. 1, p. 18-39.

TAKALA, M. i HAUSSTÄTTER, R.S. (2012). "Effects of History and Culture on Attitudes toward Special Education: A Comparison of Finland and Norway," *ISRN Education*, vol. 2012, Article ID 161039, 7 p. doi:10.5402/2012/161039.
<http://www.isrn.com/journals/education/2012/161039/>

VISLIE, L. (2003). "From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies", *European Journal of Special Needs Education*, 18, n. 1, p. 17-35.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0885625082000042294>

MCKINSEY i COMPANY (2007). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Londres.

ELS INSTITUTS ESCOLA: ASPECTES ORGANITZATIUS, CURRICULARS I D'ORIENTACIÓ

Màrius Martínez i Carmina Pinya. *Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona*

PRESENTACIÓ

L'octubre de 1931 el ministre d'Instrucció Pública i Belles Arts, autoritzà la Generalitat de Catalunya a organitzar a Barcelona, "d'acord amb les especials necessitats i característiques de la regió catalana, un Institut-Escola de segon ensenyament amb el caràcter d'assaig pedagògic". El 3 de febrer de 1932, el Palau del Governador del Parc de la Ciutadella acollí, per primera vegada, una seixantena d'estudiants de l'Institut-Escola de la Generalitat de Catalunya. Gairebé 80 anys després, la Llei d'Educació de Catalunya, aprovada al Parlament de Catalunya el juliol de 2009, va permetre de nou la creació d'aquesta modalitat d'establiment educatiu públic que integra en un únic centre els nivells d'educació infantil i primària i els de secundària obligatòria.

La recerca
avaluativa estudia
onze instituts escola de
Catalunya per identificar
les pràctiques diferencials
que aquesta tipologia
de centres
desenvolupa

El 2011, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu va encarregar a l'ICE de la UAB una recerca avaluativa a l'entorn dels instituts escola de Catalunya (Consell 2012)¹. Dels divuit instituts escola en funcionament, se'n van considerar onze —triats perquè tenien autoritzada l'oferta educativa almenys fins a segon d'ESO i perquè havien estat en funcionament més d'un curs escolar— amb l'interès d'identificar les pràctiques diferencials que aquesta tipologia de centres desenvolupa, concretament en els àmbits de l'organització escolar, la coordinació curricular i l'orientació de l'alumnat². Alguns dels trets d'aquests centres poden tenir-se en compte per impulsar mesures d'optimització de la coordinació entre centres d'educació primària i secundària que, si bé romanen separats, podrien millorar la seva articulació al territori en afavorir processos i resultats educatius.

1. La recerca s'inscriu en el Programa de Cooperació Territorial PCT15 REDIE, finançat pel Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

2. En parlar d'orientació s'inclou també el tutoratge i la tutoria.

Aquest article recull els elements més significatius de l'estudi i està estructurat en quatre apartats. El primer conté el disseny del procés avaluatiu; el segon inclou una síntesi dels aspectes teòrics més rellevants de les estructures escolars des d'una perspectiva internacional, així com els desafiaments que els processos de canvi d'etapa i transició plantegen; el tercer apartat és una síntesi dels principals resultats obtinguts en les quatre grans dimensions estudiades; i el quart recull les principals conclusions i recomanacions que es van derivar de tot el procés avaluatiu.

DISSENY DE L'AVALUACIÓ

■ Objectius

La recerca avaluativa sobre els instituts escola pretenia assolir els objectius següents:

1. Identificar sistemes educatius de referència en el marc de l'OCDE que hagin impulsat sistemes comprensius en l'educació obligatòria i sistemes que mantinguin establiments diferenciats per a l'educació primària i la secundària, analitzant-ne els trets més significatius d'organització, currículum i orientació.
2. Identificar els trets que caracteritzen els instituts escola de la Generalitat de Catalunya en els subsistemes organitzatiu, curricular i d'orientació, tot comparant-los amb els trets dels centres no unificats de característiques similars i que operen en un territori (i en entorns geogràfics i socioeconòmics similars).
3. Caracteritzar pràctiques de referència en la coordinació en el territori de l'educació primària i la secundària que puguin esdevenir punts de partida per als centres que vulguin desenvolupar iniciatives de coordinació en un territori com també un marc de millora per als instituts escola existents.

Un dels objectius de la recerca és identificar els trets dels instituts escola en els subsistemes organitzatiu, curricular i d'orientació i comparar-los amb els de centres no unificats equiparables i que operen en un mateix territori

■ Metodologia

Les opcions metodològiques per a aquest tipus d'estudi són d'orientació multimètode, que combinen la utilització de dades i fonts secundàries amb dades i fonts primàries que permeten un abordatge quantitatiu i qualitatiu de manera complementària. El disseny va incloure quatre estratègies de recerca diferenciades però complementàries:

Anàlisi documental: de cinc sistemes educatius de l'OCDE i també dels documents de referència a Catalunya (marc legal i normatiu i plantejaments institucionals dels establiments).

Qüestionaris a informants clau: adreçats a docents dels equips de direcció, coordinadors i tutors de sisè d'educació primària i primer d'ESO, així com a famílies de les AMPA, dels instituts escola, d'instituts i d'escoles amb projectes de coordinació territorial per conèixer la seva percepció dels quatre àmbits analitzats.

Grups de discussió: creats per validar els processos de treball de l'estudi, que són la caracterització dels sistemes educatius i els qüestionaris; la interpretació de les dades del treball de camp i la identificació de les pràctiques de referència.

Entrevistes en profunditat: fetes per a la descripció de pràctiques de referència. S'han dut a terme a partir de les dades facilitades per vuit centres³ a través dels qüestionaris a informants clau, triats amb criteris de varietat territorial, per tal d'identificar i descriure pràctiques de referència que permetessin completar la visió dels instituts escola i de les iniciatives de coordinació territorial.

■ Població i mostra

La població objecte d'estudi han estat els instituts escola que funcionen actualment a Catalunya, amb oferta educativa, almenys, fins a segon d'ESO i amb activitat des de fa més d'un curs escolar. En ser una població reduïda, s'enquetà a representants de tots els centres (direcció, responsables pedagògics i una mostra de docents de les diferents etapes educatives). Com a centres de contrast es va seleccionar, d'acord amb criteris de semblança, una mostra d'un nombre equivalent de centres no integrats, això és d'educació primària i d'educació secundària, per administrar els mateixos qüestionaris als mateixos informants clau.

La mostra de l'estudi la constitueixen 39 centres educatius, integrats i no integrats, 127 famílies i més de 300 docents

La mostra va incloure 11 instituts escola, 17 escoles d'educació infantil i primària i 11 instituts d'educació secundària. La mostra

3. IE Mare de Deu del Portal (Batea), IE Costa i Llobera (Barcelona), IE Turó de Roquetes (Barcelona), IE Francesc Cambó (Verges), Institut Baix Camp (Reus), Institut Terra Alta (Gandesa), Escola Prat de la Riba (Reus), Escola Montsagre (Horta de Sant Joan).

productora de dades ha estat configurada per 127 famílies (AMPA dels tres tipus de centre), 104 directors i directores, 150 coordinadors, 65 tutors de cicle superior d'educació primària i 58 d'educació secundària. Cal destacar la baixa mortalitat experimental.

■ Dimensions i variables estudiades

L'estudi va contemplar cinc blocs d'anàlisi (organitzatiu, curricular, d'orientació, família i entorn i valor afegit) amb diferents dimensions i variables en cadascun d'ells, tal i com es recull a la **taula núm. 1** de la pàgina següent.

Per dissenyar els qüestionaris es va partir de la matriu de dimensions i variables del disseny de la recerca. El qüestionari final tenia entre 69 i 74 ítems en funció de si anava adreçat als instituts escola, a les escoles d'educació primària o als instituts de secundària. Se'n va fer una versió simplificada adreçada a les famílies, amb 42, 43 o 44 ítems segons si anava adreçat a famílies d'educació primària, d'educació secundària o d'instituts escola. Oferia quatre opcions de resposta (de 1 *gens* o *mai* a 4 *sempre* o *molt*, en funció dels redactats) en dues escales: una per referir-se a la situació actual i una altra per referir-se a la situació desitjable. Aquesta distinció pretenia fer l'anàlisi no només de la percepció que els informants tenien de la situació actual, sinó també delimitar quina seria la situació desitjable. Alguns ítems incloïen un espai de resposta oberta per poder exemplificar les afirmacions amb evidències del centre.

Les respostes als qüestionaris inclouen percepcions dels informants tant sobre la situació actual com la desitjable

■ Temporitzaació de l'estudi

L'estudi va desenvolupar-se al llarg del curs 2011-2012. L'equip de treball es va configurar al setembre de 2011. La fase de preparació, d'elaboració del marc teòric, de disseny dels instruments i de selecció de la mostra va desenvolupar-se fins a finals del mes d'octubre. El treball de camp es va concretar des del mes novembre fins a finals de gener del 2012, el buidatge i l'explotació de dades quantitatives va durar fins a finals de febrer. L'informe final va lliurar-se a finals de maig de 2012.

Taula 1 ■ Blocs, dimensions i variables estudiades

Blocs	Dimensions	Variables
Organitzatiu	Cultura	Creences i valors
		Pràctiques
	Direcció / lideratge	Equip directiu
		Treball en equip (equips de docents)
	Comunicació	Grau de coneixement
		Responsables de la comunicació
		Canals
	Participació i clima relacional	Relacions entre agents
		Desenvolupament (claredat de la missió i visió)
		Manteniment i canvi
Curricular	Metodologies i recursos	Coordinació àrees instrumentals: comunicació i llenguatges
		Compartir les metodologies
	Avaluació	Coordinació avaluació
		Informació proporcionada
Orientació i tutoria	Orientació personal	Tipologia d'accions
		Canvis educació primària / secundària
	Orientació acadèmica	Tipologia d'accions
		Agents
		Canvis educació primària / secundària
	Transició entre etapes	Protocols / actuacions específiques
Altres aspectes	Paper de les famílies	Grau / modalitat de participació al centre
	Relació amb l'entorn	Rols d'altres agents
	Projectes singulars	Participació / impuls en projectes
Valor afegit		

PERSPECTIVA INTERNACIONAL EN L'ESTRUCTURA ESCOLAR DE L'ENSENYAMENT OBLIGATORI

■ Estructura i característiques dels sistemes i dels establiments educatius a Europa

Per identificar les diferents estructures educatives des d'una perspectiva internacional s'ha partit de la Classificació Internacional Normalitzada de l'Educació,⁴ que identifica —pel que interessa a la recerca— dues estructures:

- *Sistemes en els quals l'educació primària (ISCED 1) i la secundària general o inferior (ISCED 2) s'imparteixen en establiments diferenciats.* És el cas d'Alemanya, Bèlgica, Irlanda, Grècia, Espanya, França, Itàlia, Xipre, Lituània, Luxemburg, Malta, els Països Baixos, Àustria, Polònia, Portugal, Romania, el Regne Unit, Suïssa. Aquesta situació és la que es correspon amb l'ordenació de l'ensenyament públic a Catalunya.
- *Sistemes en els quals l'educació primària i la secundària formen un sistema integrat (ISCED 1 + 2).* És el cas de Bulgària, la República Txeca, Dinamarca, Estònia, Lituània, Hongria, Eslovènia, Eslovàquia, Finlàndia, Suècia, Islàndia, Noruega, Croàcia i Turquia. Aquesta estructura es podria correspondre amb la dels instituts escola catalans.

Una primera aproximació als sistemes educatius permet visualitzar alguns elements clau en el desenvolupament dels itineraris acadèmics de l'alumnat que tenen a veure amb l'administració educativa, els sistemes de provisió del servei educatiu, la gestió de l'heterogeneïtat de l'alumnat i, finalment, l'orientació i el tutoratge.

Administració educativa: els països nòrdics tenen, en general, un alt grau de descentralització. Són les municipalitats i l'administració supralocal les que gestionen l'educació al territori, mentre que l'administració central és l'encarregada del marc curricular, la qualitat i la supervisió. A Alemanya, les regions disposen d'autonomia per gestionar el servei educatiu i l'administració federal vetlla pel marc general del sistema. A França és l'estat el proveïdor i regulador del sistema.

Els països nòrdics tenen, en general, un alt grau de descentralització educativa en un sistema majoritàriament públic que potencia l'heterogeneïtat i la no classificació en itineraris

4. International Standard Classification of Education – *ISCED* de la UNESCO.

Sistemes públics o privats: en la totalitat dels països considerats en funció dels sistemes de diferenciació/no diferenciació d'itineraris, el pes del subsistema públic és majoritari, ja que el 90% o més de l'alumnat està escolaritzat en centres de titularitat pública. En els països nòrdics, pràcticament la totalitat dels centres educatius són públics.⁵

Gestió de l'heterogeneïtat de l'alumnat: en els itineraris obligatoris, una primera aproximació permet diferenciar els sistemes comprensius dels sistemes selectius o diferenciats. Cal, però, afinar una mica més per poder entendre la complexitat de la qüestió. En primer lloc, per l'aparent contradicció o tensió a l'interior dels mateixos sistemes, que han de classificar i diferenciar l'alumnat a partir dels resultats i, per altra banda, han de promoure la integració i la cohesió socials alhora que han de diferenciar i jerarquitzar segons els requeriments del mercat de treball.

Una primera mirada permet identificar quatre grans estratègies en la diferenciació d'itineraris: la creació d'itineraris formatius diferenciats, la utilització d'agrupaments homogenis per habilitats, la repetició de nivell i les estratègies d'ensenyament individualitzat i tutoratge.

Els estudis internacionals demostren que aquells sistemes basats en itineraris primerencs es caracteritzen per una forta relació entre els resultats de l'alumnat i el context cultural. Els autors d'aquests estudis analitzen les estratègies emprades amb l'alumnat més vulnerable i n'identifiquen tres: l'establiment de rutes acadèmiques, la utilització d'ambients educatius i la utilització dels nivells d'assoliment com a criteri. A Alemanya i Àustria existeixen itineraris o vies específiques introduïdes als 10 o 11 anys, mentre que als països nòrdics el currículum comú continua fins als 16 anys (Dupriez, Dumay i Vause 2008).

A Alemanya i Àustria existeixen itineraris o vies específiques introduïdes als 10 o 11 anys, mentre que als països nòrdics el currículum comú continua fins als 16 anys

Hi ha pràctiques d'agrupament de l'alumnat segons l'orientació acadèmica. Els sistemes d'accés selectiu i els agrupaments interns tenen una taxa de desgast en termes de repetició i d'abandonament, en contrast amb els sistemes comprensius que no empen diferenciació organitzativa o pràctiques d'agrupament. Els sistemes comprensius tenen un impacte positiu, especialment en termes d'equitat. Qualsevol forma d'agrupació i

5. A Suècia, per exemple, en els darrers anys s'ha incrementat lleugerament el percentatge de centres privats (que arriben al 10% del total), amb un increment associat de les desigualtats i una minva conseqüent de l'equitat del sistema (Eurydice, 2011).

de diferenciació per nivell, per rutes d'assignatures o qualsevol divisió feta entre centres educatius tendeix a incrementar les desigualtats socials en el rendiment de l'alumnat. Els estudis mostren que els països amb una cultura de la diferenciació no milloraven els resultats de l'alumnat i que existia fins i tot una relació negativa entre l'índex de diferenciació i els resultats o puntuacions mitjanes de lectura.

Dupriez, Dumay i Vause (2008) recullen la proposta de Mons de classificació dels sistemes escolars a partir dels ajustaments que fan per afrontar l'heterogeneïtat. Consideren els itineraris (*tracking*, general, tècnic, vocacional), que és un model de separació que estableix rutes educatives separades a partir del final de l'educació primària, especialment a partir de resultats acadèmics (la repetició és una vàlvula d'escapament o de seguretat), l'agrupació per habilitat, la repetició i el suport individualitzat. A partir d'aquests quatre sistemes d'ajustament, s'identifiquen quatre models que permeten classificar els diferents sistemes educatius:

1. Model de separació (Alemanya, Àustria, Hongria).
2. Model d'integració uniforme (Espanya, Portugal, França).
3. Model d'integració "a la carta": integració a l'educació primària amb agrupaments intraclasse per habilitat; a l'educació secundària hi ha un sistema més flexible d'agrupament segons el rendiment general (grups separats per rendiment) o el rendiment dins de cada disciplina (agrupaments flexibles en algunes matèries, com als Estats Units).
4. Model d'integració individualitzat (Dinamarca, Islàndia, Finlàndia, Noruega i Suècia). Gairebé no hi ha repetició, ni diferenciació per habilitat, ni itineraris, sinó que s'aplica la individualització a l'aula, el tutoratge individualitzat i el treball en petits grups perquè tothom domini el currículum comú a un ritme similar.

Els països nòrdics apliquen un model d'integració individualitzat per tractar l'heterogeneïtat de l'alumnat

Orientació: tots els sistemes tenen present la seva importància. La majoria inicien l'orientació a l'educació primària, a excepció de França que l'inicia a finals del primer cicle d'educació secundària. L'orientació individual també està generalitzada, amb petites diferències en els professionals que la porten a terme. Als països nòrdics es posa molt èmfasi en la coordinació dels professionals que intervenen en l'educació de cada alumne i es dona molta importància a la feina compartida de tots els docents a fi de prevenir possibles problemes relacionats amb el procés educatiu de cada alumne. L'orientació

ha de prevenir l'abandonament, fer minvar les diferències socials i integrar les minories ètniques a partir de l'adopció d'una perspectiva holística de l'alumne i de la visió articulada de l'orientació personal i social amb l'orientació educativa i vocacional a fi d'obtenir els millors resultats per a tot l'alumnat.

■ Reptes que planteja la transició de l'educació primària a la secundària: canvi de nivell i transició

Més enllà de constituir una única estructura integrada (països nòrdics) o estructures diferenciades (França, Alemanya i el gruix del subsistema públic a Catalunya), cal considerar els processos de desenvolupament de l'alumnat (personal, social, acadèmic) i les estratègies que en aquestes dues etapes es desenvolupen als centres i als territoris per afavorir-los i evitar les dificultats que es plantegen. Per fer-ho es consideren els conceptes de *transfer* i *transition* a l'educació primària i secundària, els desafiaments de la transició entre les dues etapes (en el marc del procés de desenvolupament global de l'alumnat), les necessitats i els problemes que es detecten i les estratègies que els centres educatius desenvolupen.

En parlar d'educació primària i secundària, tal com ho resumeixen Galton i altres (2000), els conceptes de **transfer** i **transition**⁶ es fan servir sovint com a intercanviables. En una part de la bibliografia, ambdós conceptes fan referència al pas o canvi de primària a secundària que fa l'alumnat, que implica en moltes ocasions un canvi d'escola o d'institució. Hi ha, però, altres processos rellevants que aquest concepte exclou i que convé recuperar, per la qual cosa es proposa considerar, tal com suggereixen aquests autors, els dos conceptes de manera separada:

El concepte de transició es refereix al canvi d'etapa, mentre que el concepte de traspàs designa el canvi de nivell

Transició: per designar el canvi d'escola o d'institució en el pas de l'educació primària a la secundària, que normalment afecta tot el grup, que es mou d'un centre a un altre, amb tots els desafiaments que aquest procés implica.

6. Els autors fan servir el concepte de *transfer* per referir-se al canvi d'institució i el de *transition* per referir-se al canvi de nivell. A Catalunya aquest etiquetatge no té tradició i generaria força confusions. És per això que s'ha optat per emprar els termes propis del context català, on *transició* es refereix al canvi d'etapa i *traspàs* designa el procés de canvi de nivell.

Traspàs: per designar el pas de nivell que cada any fa l'alumnat en anar progressant en l'etapa educativa dins d'una mateixa institució o establiment.

A Catalunya, durant l'escolarització obligatòria, l'alumne experimenta processos de traspàs cada any i, generalment, en l'ensenyament públic, un canvi o transició en passar de l'educació primària a la secundària obligatòria.

Aquesta diferenciació permet recuperar els processos de canvi en diferents nivells o cursos (que tindran sentit en parlar de l'articulació entre l'educació primària i la secundària més enllà de plantejar allò que passa entre sisè de primària i primer d'ESO) i el procés gradual de transformació en les maneres de treballar, en l'aproximació als continguts, en el procés de creixent autonomia i altres, en una perspectiva diacrònica molt més completa. També permet tractar el procés de canvi d'etapa en els instituts escola d'una manera més acurada ja que, estrictament, no es tractaria d'una transició completa (o no ho hauria de ser) sinó més aviat d'un procés de traspàs dins d'una mateixa institució.

Amb tot, el concepte de transició o canvi d'etapa es manté perquè és rellevant per al gruix del sistema públic de Catalunya, que té dues institucions separades per a l'educació primària i la secundària, i també perquè planteja els canvis que impliquen el pas d'una etapa educativa a una altra en els instituts escola.

En parlar de transicions i canvis convé diferenciar aquells que són sistèmics, que tenen a veure amb factors externs de caràcter contextual o institucionals, d'aquells que són evolutius i que tenen una llarga tradició de recerca (Anderson i altres 2000, 326). Aquest estudi s'ha centrat en l'articulació entre etapes educatives considerant l'alumnat en la perspectiva de canvi sistèmic, tot assumint que en parlar de nens i nenes o de nois i noies sempre s'hi vinculen aspectes evolutius.

■ Desafiaments de la transició en el marc del procés de desenvolupament global de l'alumnat

Segons Gradaïlla i altres (2011), diversos estudis posen de manifest un conjunt de canvis importants en el pas de l'educació primària a la secundària:

- Una tendència a la disminució de la seguretat personal davant d'un ambient nou i d'una exigència acadèmica diferent que requereix un temps d'adaptació i que pot provocar una minva del rendiment escolar (Gimeno Sacristán 1996). Quan el rendiment es manté, no sempre hi ha una correlació positiva amb la satisfacció per l'escola, l'educació o el gaudi amb allò que es fa o que s'aprèn (Galton i altres 2000, 358).

- Grans canvis en les relacions socials, en la composició dels grups i en les relacions amb el professorat (que generen incertesa). El grup de referència es desfà i s'obren noves perspectives, noves "cultures juvenils".
- Canvis metodològics: major pes de les exposicions del professorat, presa d'apunts, més treball després de les classes, un esforç personal més autònom i una distribució horària setmanal que obliga a una major planificació del temps personal de treball i estudi. Segons Anderson i altres (2000), l'alumnat afirma que les classes són més difícils, que el professorat és més estricte, que les normes són també més dures, que els costa més fer amics i que es troben més sols.
- La tutorització queda molt més delimitada. La relació família-professorat es transforma, el contacte és més acadèmic i formal.
- Canvis en l'entorn físic, en l'edifici, en l'ambient de les aules, en les normes que apareixen en passar d'un context protegit a un aparentment desconegut, menys segur o, en ocasions, hostil.
- Increment de l'heterogeneïtat, un creixent èmfasi en normes i regles de comportament amb menys tolerància pel no compliment, més èmfasi en el rendiment en un procés que es descriu com el canvi d'institucions de "tipus primària" a institucions de "tipus secundària" (Anderson i altres 2000, 327) o el canvi de la cultura de primària a la de secundària (Ruiz Guevara i altres 2010, 3).
- Increment de l'ansietat, el nerviosisme (barrejats amb la curiositat), la preocupació pels fenòmens d'assetjament o *bullying*.

La diferència de cultura de centre en la transició de primària a secundària fa que l'alumnat experimenti canvis en les relacions socials que poden incrementar-li l'ansietat, el nerviosisme, les preocupacions o el rendiment

D'acord amb Galton i altres (2000), el 40% de l'alumnat experimenta un hiatus (trencament o salt)⁷ en el procés de canvi de l'educació primària a la secundària, atribuït a

7. Es parla de hiatus, trencament o salt per designar justament aquesta discontinuïtat que és un desafiament, però que no té per què suposar un problema o un declivi permanent en el rendiment. Sí que comporta, però, una alteració que mal afrontada pot esdevenir un problema real de continuïtat en el procés de desenvolupament de l'alumne/a.

una manca de continuïtat en el currículum però també provocat per les variacions en la manera d'ensenyar (causa que tal vegada pren més força que l'altra).

Les dificultats s'agreguen per a aquell alumnat amb especials dificultats: problemes previs de comportament, poca preparació acadèmica, poca maduresa i/o estratègies per afrontar noves situacions, manca d'autoconfiança i autoestima, procedència de contextos socioeconòmics desfavorits i manca de suport familiar durant l'escolarització i especialment per afrontar el canvi. Aquest alumnat experimenta problemes de rendiment, d'adaptació al nou context, tant des del punt de vista físic com social, i acostuma a tenir més problemes de relació amb el professorat i amb la resta de companys (Galton i altres 2000, 346). Alguns autors destaquen també la qüestió del gènere en les dificultats del canvi d'etapa, especialment en les noies en qüestions emocionals i d'interacció i en els nois en resultats acadèmics (vegeu les referències a diversos autors a Anderson 2000 i Galton i Morrison 2000).

■ Necessitats i problemàtiques en el canvi d'etapa

Un dels primers problemes que es detecten en el canvi d'etapa és la manca de coordinació territorial, que fa més difícil buscar camins i ponts entre les dinàmiques d'educació primària i les de secundària. Cal assenyalar, també, els problemes amb la informació, ja que la que elabora el centre o l'etapa d'educació primària no sempre és considerada a secundària o es considera poc fiable. Paral·lelament, el professorat de secundària coneix poc allò que es fa a primària i, en alguns casos, parteix "de zero". Quan hi ha esforços en els processos informatius, l'èmfasi es posa més en els aspectes administratius i menys en els de caràcter pedagògic. En alguns casos hi ha una manca de coneixement del projecte de centre (que marca la identitat i el caràcter propi) per part de la comunitat, però també per part del professorat i, conseqüentment, es dona una manca de vinculació.

Cal considerar, també, les discontinuïtats en el currículum i en els mètodes d'ensenyament i aprenentatge, ja que, al marge de les disposicions legals que procuren donar coherència i articulació a les dues etapes obligatòries del sistema, en els centres es produeix sovint un trencament que obeeix a les ja esmentades dues cultures. A aquests trets culturals es pot afegir també la diferent formació i trajectòria del professorat de cada etapa.

En relació amb les dimensions curriculars i metodològiques, cal fer esment a la percepció de manca de suport a l'estudi i al desenvolupament de les estratègies per afrontar els canvis. Es destaca el poc suport emocional individual i grupal, que pot tenir una estreta relació amb un dels problemes posteriors a la transició: la desafecció de l'escola

i l'abandonament escolar. Aquest procés, que s'evidencia amb el fracàs acadèmic, té connotacions a altres nivells de caràcter emocional i social (Scott i altres 1995).

Cal assenyalar també la desigual implicació de la família, que té conseqüències importants tant en el procés de transició i canvi com en una perspectiva global del desenvolupament de l'alumnat. En els casos en què la família no s'implica activament, els problemes i les dificultats de desenvolupament augmenten significativament.

Finalment, cal referir-se als problemes d'equitat, que afecten especialment els grups desafavorits socioeconòmicament. La transició i el canvi també es poden veure negativament alterats a causa del context socioeconòmic familiar.



La transició
i el canvi
es poden veure
negativament alterats
a causa del context
socioeconòmic
familiar

■ Estratègies per optimitzar el procés de la transició i el canvi

D'acord amb Galton i Morrison (2000, 443), els processos d'optimització dels canvis i transicions han tingut a veure més amb l'eficiència administrativa que amb les qüestions personals i socials de l'alumnat. Cal, doncs, apuntar cap a processos d'orientació i acompanyament i posar també l'èmfasi en aspectes pedagògics que en el centre educatiu es poden concretar en aspectes organitzatius, de gestió, curriculars i els relatius a la participació i les relacions amb l'entorn.

També és convenient disposar de zones d'influència que permetin coordinar escoles d'educació primària i centres de secundària. Quan es generen corrents de canvi de l'alumnat d'educació primària a secundària, és més fàcil articular processos entre un conjunt estable de centres, optimitzar la coordinació i fluidificar les dinàmiques (que es deterioren si l'alumnat es dispersa sense un criteri de territori o proximitat).

Disposar d'informació fiable i precisa sobre allò que es fa a l'etapa anterior i utilitzar-la adequadament és un element bàsic per a l'articulació de les etapes, siguin d'una mateixa institució o siguin d'establiments diferents. Aquesta fita implica ambdós col·lectius de docents, especialment el d'educació secundària que coneix poc allò que es fa a primària i que utilitza poc la informació que des de l'etapa precedent es facilita. La informació ha d'estar disponible també per a l'alumnat que ha de fer el canvi i tot i que aquest és potser el factor més desenvolupat amb les visites, entrevistes o xerrades, cal optimitzar-la en combinació amb els aspectes pedagògics (organitzatius, curriculars i d'orientació).

Un tercer element per facilitar l'articulació primer i el canvi d'etapa després té a veure amb la identitat de centre. Seguint Pietarinen (2000) i Hargreaves (1994), en els processos d'integració, els canvis s'han de produir al nivell de la cultura de l'escola: el clima i la cultura del centre tenen una relació directa amb la seva identitat, caràcter i projecte. Per això cal emfasitzar, en primer lloc, la necessitat de disposar de projecte i identitat actualitzats i coneguts i, en segon lloc, la importància del sentiment de pertinença generat al voltant de pràctiques i valors compartits.

Els processos de transició i de canvi es faciliten quan hi ha equips formals que els optimitzen a quatre nivells: el curricular, l'organitzatiu, el de l'orientació i el de la implicació de les famílies.

Els processos de transició i de canvi es faciliten quan hi ha equips formals que els optimitzen a nivell curricular, organitzatiu, d'orientació i d'implicació de les famílies

Coordinació curricular: continuïtat en el currículum implica no partir de zero a secundària, sinó tenir present tot allò que s'ha fet a les escoles de procedència i connectar-ho amb allò que es farà a les de destí, tot donant sentit i continuïtat vertical i horitzontal a les diferents àrees del currículum i a la proposta curricular de cada nivell, respectivament.

Coordinació metodològica: continuïtat en les estratègies metodològiques i en les activitats (d'ensenyament aprenentatge i d'avaluació) en un procés gradual de participació, autonomia i autogestió creixent.

Orientació: les transicions i els canvis d'etapa pivoten sobre el progrés acadèmic i educatiu. L'orientació proporciona suport a l'estudi, a les estratègies d'aprenentatge, a l'esforç per incrementar la preparació acadèmica, a les estratègies per afrontar els canvis, en definitiva, a la competència com a estudiant i també per desenvolupar-se personalment i social a partir del suport emocional individual i grupal de tots els agents (família, professorat, tutors i tutores i aquell que prové dels iguals). D'acord amb Anderson i altres (2000, 332), que citen les referències bibliogràfiques pertinents, el suport pot ser informacional, tangible (consisteix en la provisió de recursos i serveis), emocional i social.

Implicació de la família: que es potencia a través de l'interès i participació en els processos escolars (reunions, entrevistes, suport a l'estudi), de les activitats familiars d'enriquiment (culturals, de lleure, etc.) i del diàleg amb els fills o filles sobre l'escola, la importància de l'educació, els problemes o centres d'interès. En aquestes activitats té tant pes el tipus d'activitat com el fet de fer-la junts compartint espais de diàleg, comunicació, afecte, suport i empatia.

Els **col·lectius desfavorits** socioeconòmicament que necessiten atenció específica: cal considerar aquelles accions afirmatives que procurin compensar desigualtats i enriquir les propostes que provenen del centre o del territori per superar les posicions de partida menys favorables per afrontar l'educació secundària amb raonables garanties d'èxit i progrés.

Finalment, Anderson i altres (2000) destaquen, en el marc d'un model de transició sistèmica com el que ocupa aquest estudi i amb les referències bibliogràfiques pertinents, que perquè l'articulació entre les dues etapes respongui a les necessitats de manera eficaç i eficient cal que cada centre educatiu vinculat a aquests projectes contempli cinc accions:

1. Desenvolupar un equip coordinador i planificador que inclogui els diferents agents i responsables del centre.
2. Generar fites i identificar problemes.
3. Desenvolupar un pla de transició i canvi per escrit que contempli les diferents necessitats i, conseqüentment, les diferents activitats en una perspectiva temporal llarga (transició) i multifacètica (acadèmica, personal, social, organitzativa...).
4. Aconseguir el suport i compromís del professorat i de tots aquells professionals vinculats amb el procés de transició.
5. Avaluar la transició.

RESULTATS OBTINGUTS

Per tractar les dades es van recodificar les respostes als qüestionaris en una escala de 0 a 100, de manera que el primer quartil, de 0 a 25, indica puntuacions agrupades al voltant del "gens"; les del segon quartil, del 25 al 50, ho estan al voltant del "poc"; les del tercer quartil, entre 50 i 75, al voltant del "bastant" i les del quart quartil, per sobre de 75, al voltant del "molt".

Les dades de l'estudi reflecteixen la percepció dels enquestats, que formen part del col·lectiu d'una mostra reduïda de centres

Aquesta recodificació va permetre treballar amb mitjanes i tenir una dada sintètica per a cada element considerat (ítem, dimensió o àmbit) de les percepcions dels enquestats sobre la situació actual al seu centre i sobre la situació considerada com a desitjable.

Cal destacar que les dades de l'estudi reflecteixen el parer i la visió d'una part dels col·lectius que formen part dels centres enquestats i de les seves comunitats escolars, com també cal tenir present que es tracta d'un nombre reduït de centres. Això fa que les conclusions de la recerca s'hagin de considerar amb la cautela i la prudència que aquestes condicions recomanen. Tampoc era el nostre objectiu proporcionar dades generalitzables al conjunt dels centres del país, sinó que el que preteníem era oferir una visió de la realitat dels instituts escola (tot incorporant-hi elements de contrast) per fer propostes de millora.

■ Principals resultats obtinguts per àmbits d'anàlisi

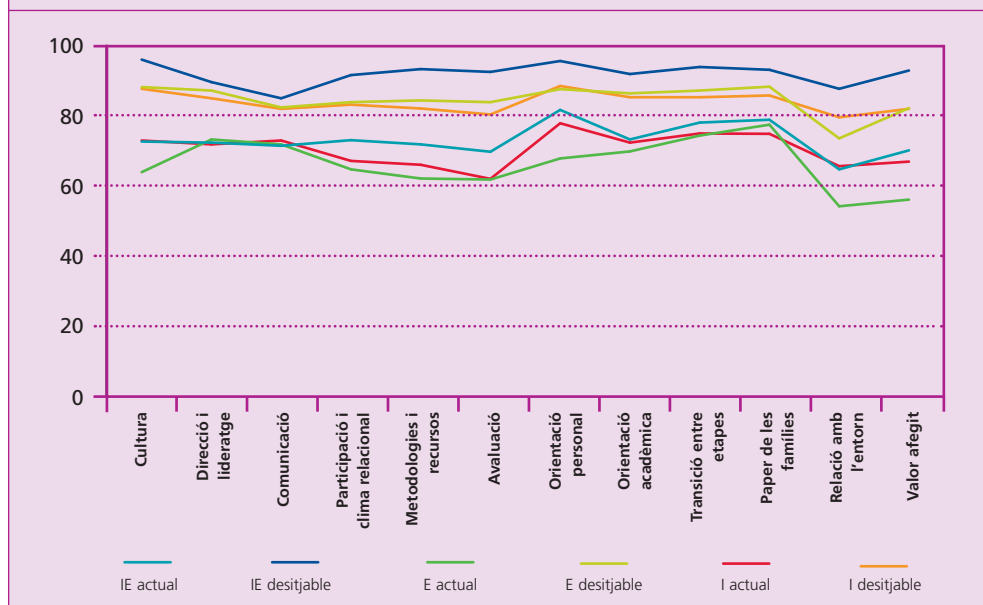
Les taules següents recullen els resultats globals de les dimensions considerades (agrupades en els quatre àmbits d'anàlisi) segons el col·lectiu enquestat. Es comenten tot seguit de manera sintètica.

Taula 2 ■ Anàlisi de les percepcions globals, per dimensions, del sector professorat i de la diferència entre la situació actual i la desitjable

Àmbit	Dimensió	Tipus de centre					
		Instituts escola		Escoles		Instituts	
		Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable
Organitzatiu	Cultura	72,5	95,8	63,8	88,0	72,8	87,5
	Direcció i lideratge	72,2	89,4	73,1	87,0	71,7	84,8
	Comunicació	71,3	84,8	71,7	82,2	72,8	81,8
	Participació i clima relacional	72,9	91,4	64,6	83,7	67,0	83,0
Curricular	Metodologies i recursos	71,7	93,1	62,0	84,2	65,9	81,9
	Avaluació	69,6	92,3	61,7	83,7	61,9	80,2
Orientació i tutoria	Orientació personal	81,5	95,4	67,7	87,4	77,7	88,3
	Orientació acadèmica	73,1	91,7	69,7	86,2	72,2	85,1
	Transició entre etapes	77,9	93,7	74,2	87,0	74,8	85,1
Altres aspectes	Paper de les famílies	78,7	92,9	77,3	88,1	74,7	85,6
	Relació amb l'entorn	64,6	87,5	54,1	73,4	65,5	79,4
	Valor afegit	70,0	92,7	56,0	82,0	66,8	81,8

Significació estadística: 5% 1%

Gràfic 1 ■ Percepcions globals, per dimensions, del sector professorat



En termes globals d'àmbit, no hi ha diferències en la situació actual de les qüestions organitzatives entre el professorat d'instituts escola (IE) i el professorat d'instituts. Però si ens centrem en les quatre dimensions de l'àmbit, la valoració canvia. Les diferències entre les percepcions del professorat dels IE i el de les escoles es refereixen a la dimensió de cultura i a la de participació i clima relacional, mentre que entre el professorat dels IE i el dels instituts, les diferències es manifesten sobretot en la dimensió de participació i clima relacional.

En l'àmbit curricular, les escoles presenten puntuacions més baixes que els IE (uns 10 punts de mitjana). En la dimensió d'avaluació, les puntuacions dels instituts i les de les escoles són equivalents.

En l'àmbit d'orientació i tutoria, les puntuacions més baixes (actuals i desitjables) en la dimensió d'orientació personal són les dels mestres de les escoles. L'orientació acadèmica no presenta diferències entre instituts i IE en la situació actual, com tampoc no hi ha diferències en les qüestions relacionades amb les transicions. Les percepcions més baixes en la dimensió de transició entre etapes són les dels mestres de les escoles.

En l'àmbit d'altres aspectes destaquen les percepcions més baixes dels mestres de les escoles en les dimensions de relació amb l'entorn i de valor afegit. El paper de les famílies és valorat de manera similar per part dels docents dels tres tipus de centre.

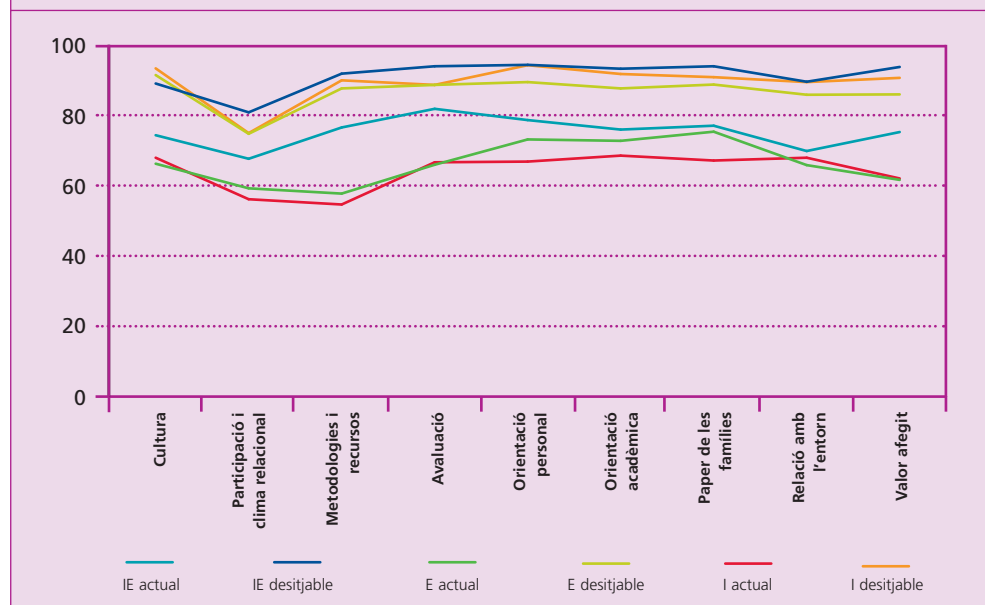
El professorat dels IE presenta les expectatives significativament més altes en tots els àmbits. Els aspectes que més preocupen globalment són els curriculars i l'orientació personal de l'alumnat

Taula 3 ■ Anàlisi de les percepcions globals, per dimensions, del sector famílies i de la diferència entre la situació actual i la desitjable

Àmbit	Dimensió	Tipus de centre					
		Instituts escola		Escoles		Instituts	
		Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable	Situació actual	Situació desitjable
Organitzatiu	Cultura	75,7	90,4	67,6	92,8	69,3	94,7
	Participació i clima relacional	69,0	82,2	60,6	76,1	57,5	76,3
Curricular	Metodologies i recursos	77,9	93,2	59,1	89,0	56,0	91,3
	Avaluació	83,2	95,3	67,3	90,0	68,0	90,0
Orientació i tutoria	Orientació personal	80,0	95,7	74,5	90,8	68,2	95,6
	Orientació acadèmica	77,3	94,6	74,1	89,0	69,9	93,1
Altres aspectes	Paper de les famílies	78,4	95,3	76,7	90,1	68,5	92,2
	Relació amb l'entorn	71,2	90,9	67,2	87,2	69,3	90,8
	Valor afegit	76,6	95,1	63,0	87,3	63,4	92,0

Significació estadística: 5% 1%

Gràfic 2 ■ Percepcions globals, per dimensions, del sector famílies



La visió més optimista és la de les famílies dels IE, mentre que la més crítica és la de les famílies dels instituts. Hi ha diferències significatives en les dimensions de participació i clima relacional (àmbit d'organització) i en la d'avaluació (àmbit curricular).

Tot l'àmbit curricular (dimensions de metodologies i recursos i dimensió d'avaluació) presenta diferències significatives en la situació actual. En aquest àmbit, la visió més crítica la presenten les famílies dels instituts, especialment en allò referent a les metodologies i recursos. Novament, les famílies dels IE presenten una visió més positiva i les seves percepcions sobre els elements avaluatius són les més altes de tot el conjunt d'àmbits.

La visió més optimista és la de les famílies dels instituts escola, mentre que la més crítica és la de les famílies dels instituts

Al parer de les famílies no hi ha massa diferències en les percepcions sobre la situació actual d'orientació i tutoria (orientació personal i acadèmica) entre IE i escoles però sí que se n'identifiquen en la percepció de l'orientació personal als instituts. En aquest àmbit, les famílies més crítiques són les dels instituts, seguides de les de les escoles.

En l'àmbit d'altres aspectes, el paper de les famílies no presenta diferències significatives entre els IE i les escoles, mentre que sí que n'hi ha en els instituts. Les opinions difereixen en les diferents dimensions considerades, si bé novament la visió més positiva la presenten les famílies dels IE. En la dimensió del paper de les famílies, les puntuacions més baixes corresponen als instituts, mentre que les puntuacions de les dimensions de relació amb l'entorn i de valor afegit són lleugerament més baixes en el cas de les escoles. Destaquen els 10 punts de diferència en la dimensió de valor afegit que hi ha entre els IE, d'una banda, i les escoles i instituts de l'altra.

■ Principals resultats obtinguts segons els diferents rols docents

Les valoracions que fan els docents de les diferents dimensions posen de manifest que les opinions varien segons el rol que tenen. En general, es constata que tots els col·lectius docents dels instituts escola mostren les puntuacions més altes, tant en la situació actual com en la desitjable. També es pot apreciar que els responsables directius dels centres acostumen a mostrar visions més optimistes, tant de la situació actual com de la situació desitjable.

Les opinions varien segons el rol docent. Les més optimistes són les dels col·lectius dels instituts escola, mentre que les més pessimistes són les dels tutors de sisè

En general, són els tutors els que presenten una visió menys optimista, probablement per trobar-se amb la responsabilitat directa de l'atenció a l'alumnat en els moments de canvi. Les principals diferències s'observen entre el professorat dels IE i el de les escoles.

A continuació es comenten breument les diferències per col·lectius docents en els diferents àmbits i dimensions analitzats.

L'àmbit organitzatiu segons els diferents rols docents

Cultura: Els tutors de primer cicle dels IE són els que manifesten una visió més optimista, juntament amb els càrrecs de coordinació dels instituts i en contrast amb els tutors del cicle superior d'educació primària de les escoles, que són els que manifesten una visió més crítica. Els càrrecs directius dels IE manifesten la visió desitjable més elevada de tots els col·lectius.

Direcció i lideratge: No hi ha diferències significatives en la valoració de la situació actual. En la valoració de la situació desitjable, els càrrecs directius dels IE presenten les puntuacions més altes, seguits per les dels tutors, en contrast amb el professorat dels insti-

tuts que manifesten una visió significativament més crítica de la situació desitjable. Tots els col·lectius docents dels IE assenyalen la coordinació vertical com l'aspecte en el qual hi ha més recorregut a fer.

Comunicació: La visió més crítica és la dels tutors del cicle superior d'educació primària dels IE i els de les escoles, en contrast amb la visió molt més optimista dels càrrecs directius dels tres tipus de centres. En la situació desitjable hi ha diferències significatives entre les valoracions dels docents dels IE i les dels instituts enquestats. Els càrrecs de coordinació dels instituts juntament amb els càrrecs de coordinació de les escoles són els més crítics.

Tots els col·lectius docents dels IE assenyalen la coordinació vertical com l'aspecte en el qual hi ha més recorregut a fer

Participació i clima relacional: Destaca la visió crítica dels tutors del cicle superior d'educació primària i dels càrrecs directius de les escoles, amb gairebé una diferència de 20 punts entre la valoració de la situació real i la desitjable. Als IE la valoració de la situació real i la desitjable que fan els docents és més positiva, amb notables diferències respecte de la valoració dels docents de les escoles i dels instituts. La participació de l'alumnat obté puntuacions molt baixes.

L'àmbit curricular segons els diferents rols docents

Metodologies i recursos: Els càrrecs directius i els tutors d'educació primària de les escoles són els més crítics amb la situació actual, mentre que els tutors del primer cicle d'ESO també es manifesten més crítics que la resta de companys dels seus centres. Els coordinadors dels IE són els que es manifesten més optimistes, tot i que la valoració ideal dista gairebé 17 punts de la real. Les valoracions de les situacions ideals en la majoria dels casos disten molt de les valoracions actuals.

Hi ha una diferència de més de 20 punts entre com veuen la situació actual de l'avaluació i com voldrien l'actual en les percepcions de la majoria de docents

Avaluació: Els tutors de l'ESO dels instituts són els més crítics en la valoració d'aquesta dimensió, amb una diferència de més de 20 punts entre com veuen la situació actual i com voldrien la ideal. En aquest decalatge coincideixen amb la majoria de docents de les tres tipologies de centres i indistintament de la responsabilitat que hi duen a terme.

L'àmbit d'orientació i tutoria segons els diferents rols docents

Orientació personal: La visió més optimista la tenen els càrrecs directius dels IE, els dels instituts i els tutors d'ESO dels IE. Els més exigents són també els directius en ambdós casos (situació desitjable), mentre que és el professorat dels IE el que valora la situació desitjable amb les puntuacions més altes. Tutors i càrrecs de coordinació de les escoles són els més crítics. Els tutors d'educació primària són els que manifesten una distància més gran entre la situació real i la ideal.

Orientació acadèmica: Hi ha força coincidència en les respostes de tots els col·lectius dels instituts i dels IE. Els tutors d'educació primària dels IE marquen la distància més gran entre la situació real i la desitjable (21 punts de diferència). Els més crítics són els tutors del primer cicle d'ESO dels instituts i dels IE. L'àmbit amb puntuacions més baixes és la coordinació de les accions d'orientació acadèmica (hi ha la màxima distància entre la situació real i la desitjable).

Els tutors del primer cicle d'ESO dels instituts són els més crítics amb la situació actual de la transició entre etapes

Transició entre etapes: Els tutors del primer cicle d'ESO dels instituts són els més crítics amb la situació actual, percepció que contrasta amb la dels càrrecs directius d'aquests mateixos centres, que són els més optimistes. Novament, els tutors del cicle superior d'educació primària són els que estableixen més distància entre allò que hi ha i allò desitjable.

L'àmbit d'altres aspectes segons els diferents rols docents

Paper de les famílies: Els més crítics són els docents dels instituts i els més optimistes són, de nou, els dels IE. La valoració més baixa en la situació actual la manifesten els càrrecs directius i de coordinació dels instituts.

Els docents dels instituts escola són els que manifesten una percepció més optimista del paper de les famílies

Relació amb l'entorn: És la dimensió que presenta les puntuacions més baixes en opinió del professorat. Els càrrecs de coordinació i els tutors de les escoles són els més crítics. Els tutors dels IE estableixen la distància més gran entre la situació actual i la desitjable.

Valor afegit: Els més crítics són els docents de les escoles, independentment del seu rol. Els directors d'aquests centres són els que estableixen la distància més alta entre la situació actual i la desitjable.

■ Pràctiques de referència

Com a resultat de les entrevistes en profunditat, es van poder identificar i descriure un recull de cinquanta experiències que es porten a terme als centres educatius. Totes poden proporcionar recursos a l'alumnat, als docents i a les famílies per afrontar amb més èxit el canvi d'etapa i optimitzar el procés de transició tot adquirint eines que permetin afrontar el canvi futur de manera harmònica. Moltes de les experiències recollides no han estat pensades i dissenyades exclusivament per treballar específicament el canvi o la transició, però sí que tot treballant altres competències també poden prevenir dificultats que acostumen a aparèixer en molts casos i, en especial, en aquell alumnat amb dificultats afegides manifestades ja a l'educació primària.

Les pràctiques es presenten organitzades en dos blocs: les necessitats identificades en l'articulació de les dues etapes, això és, el que suposa el canvi d'etapa, i les estratègies necessàries per optimitzar el procés de transició i de canvi. En la publicació de l'informe complet (Consell 2012) es descriuen breument cada una de les pràctiques que aquí només enumerem.

Les pràctiques de referència per millorar l'articulació entre les dues etapes educatives es poden aplicar a la majoria de centres educatius

Les pràctiques identificades es poden transferir entre nivells i àrees si convé. Per altra banda, les pràctiques són factibles de fer a la gran majoria de centres educatius si es planifiquen estratègicament, tenen un lideratge clar i s'hi impliquen diferents agents de la comunitat educativa. Finalment, convé fer notar que serà important avaluar l'impacte de la pràctica a fi de repetir-la, modificar-ne alguns aspectes o fins i tot canviar-la, si cal.

Taula 4 ■ Necessitats, estratègies i pràctiques de referència

Necessitats i problemàtiques en la transició	Estratègies per optimitzar el procés	Pràctiques de referència que l'afavoreixen
Coordinació territorial dels centres d'educació primària i secundària.	Disposar de zones d'influència que permetin la coordinació dels centres facilitant l'articulació, l'optimització, la fluïdificació i una millor atenció a la diversitat.	1. Seminaris de coordinació educació primària-secundària 2. Coordinació de centres d'una zona 3. Sortida conjunta de l'alumnat de sisè d'una zona educativa 4. Xarxa 0-18 5. Pla Educatiu d'Entorn (tallers d'estudi assistit...)
Poc coneixement del treball pedagògic que es porta a terme per part de l'alumnat i dels docents d'etapes educatives diferents.	Compartir informació fiable i precisa sobre aspectes pedagògics que es treballen als centres.	6. Padrins de transició educació primària-secundària 7. Pas a l'ESO no passa res! 8. L'ESO i això què és? (xerrada d'exalumnes) 9. Aplec del pas 10. Visita a l'institut 11. Reunió tutors/es de sisè d'educació primària i primer d'ESO 12. Carpeta de grup
Poca o nul·la vinculació al projecte educatiu de centre, moltes vegades degut al poc coneixement que se'n té.	Emfasitzar en el coneixement del PEC i fomentar el sentiment de pertinença al centre de tota la comunitat educativa.	13. Teatre en anglès 14. Padrins de lectura 15. Padrins d'escriptura 16. Explicuem contes 17. Jocs de pati 18. Dinamització de les festes 19. Visita de les exposicions 20. Jornades de la ciència (IE) 21. Projectes internivells 22. Redacció del web i/o revista escolar 23. Tallers internivells 24. Coresponsabilitat dels docents del claustre 25. Entrevista de la direcció amb cada un dels docents 26. Informació periòdica al claustre i a les famílies 27. Participació de les famílies: comissions de treball i AMPA
Discontinuitats en els currículums i en les metodologies entre les escoles de procedència i els instituts de destí.	Connectar els currículums d'educació primària i secundària donant continuïtat vertical a les àrees i al mateix temps coordinant estratègies metodològiques.	28. Deures de sisè: una proposta coordinada 29. Treball internivell dels docents d'un centre 30. Horaris de reunions comuns de tots els docents (IE) 31. Moments de trobada pedagògica 32. Docència i coordinació per àmbits a secundària 33. Un docent fa docència a les dues etapes (IE) 34. Grup de treball especialistes de zona 35. Retorn dels resultats de la primera avaluació a l'escola
Orientació i tutoria: necessitat de suport emocional i a l'estudi, a fi de desenvolupar estratègies per afrontar el canvi i evitar la desafecció.	Potenciar les competències d'autonomia i iniciativa personal, la d'aprendre a aprendre i la social i ciutadana com a responsabilitat compartida de tot el professorat.	36. Adaptació primer dia de curs a l'institut 37. Sortida conjunta alumnat sisè educació primària i primer d'ESO 38. Redistribució dels grups a cinquè (IE) 39. Dues assemblees setmanals 40. Cotutors 41. Tutoria compartida
Desigual implicació de les famílies.	Fomentar la participació i l'interès de les famílies en els processos escolars i proposar activitats familiars compartides.	42. Portes obertes 43. Xerrada informativa sobre l'educació secundària 44. Xerrada informativa a l'institut 45. Presentació del PEC a les famílies 46. Xerrades formatives 47. Entrevistes de tutoria per preparar la transició 48. Entrevista de tutoria per a l'acollida a l'institut 49. Reunió el primer dia de curs a l'institut 50. Tutor/a i alumne/a s'entrevisten amb la família

DEU CONCLUSIONS I CINC PROPOSTES

L'estudi es clou amb deu conclusions i cinc propostes de millora dels processos de transició i canvi per als centres educatius de Catalunya.

■ Deu conclusions

1. Els instituts escola apleguen, en un mateix centre, l'oferta d'educació infantil, primària i secundària i presenten, des d'aquest punt de vista, una estructuració de l'ensenyament obligatori equivalent a la dels centres educatius dels països nòrdics i denominat model de sistemes integrats. A Catalunya existeixen divuit centres d'aquestes característiques, impulsats a partir de l'aprovació de la LEC, que recuperen la innovació impulsada per la Generalitat republicana ara fa vuitanta anys. La majoria d'aquests centres tot just fa dos anys que funcionen amb aquesta estructura integrada i han iniciat el projecte a partir de realitats molt diferents (centres de nova creació, fusió de centres que ja existien) i en contextos també molt diferents (zones urbanes, rurals, poblacions de dimensions diferents). Aquesta diversitat proporciona evidències també distintes sobre com afrontar i gestionar el procés educatiu en un centre públic dels tres als setze anys o, fins i tot, dels tres als divuit anys.

2. Les visions que la recerca ha permès copsar en aquests centres són molt positives en totes les dimensions estudiades. Les persones consultades dels instituts escola han mostrat elevats nivells de satisfacció i valoracions positives, encara que en els inicis del projecte no sempre ho hagin estat. En alguns casos, potser la rapidesa en la posada en marxa dels IE va generar força dificultats, però el fet de ser un projecte fort i la pròpia dinàmica de cada institució ha fet que les resistències i dificultats s'hagin anat vencent i s'hagin transformat en dinàmiques de cohesió i col·laboració i en visions positives sobre el projecte i la seva manera de funcionar.

Les
persones
consultades dels
instituts escola mostren un
elevat nivell de satisfacció
amb els processos del
centre analitzats a la
recerca

3. La recerca, d'acord amb l'encàrrec del Consell Superior d'Avalluació, contempla també la descripció i anàlisi d'algunes iniciatives territorials que poden qualificar-se com a molt valuoses. Aquestes iniciatives permeten articular i coordinar accions en un territori, on un conjunt de centres d'educació infantil i primària i el seu referent de secundària poden arribar a funcionar com a centre integrat i compartir visions i projectes. En aquest context, que va més enllà d'un sol centre, s'identifiquen formes diverses de lideratge que assumeixen diferents agents interns o externs als centres que es

coordinen i que agiliten i dinamitzen les relacions entre els centres de manera eficaç i col·laborativa. Les experiències de coordinació de centres són també diverses en funció de les característiques del territori i les dimensions de les poblacions, de manera que en alguns casos la coordinació abasta pràcticament tota la comarca i en altres casos són experiències d'una part d'un barri. Totes, però, comparteixen estratègies i mobilitzen alumnat i docents d'ambdues etapes, amb la col·laboració dels serveis educatius o de la Inspecció d'Educació.

Hi ha experiències positives de coordinació entre centres d'educació primària i de secundària, que comparteixen estratègies i mobilitzen alumnat i docents de les dues etapes educatives

4. La recerca posa de manifest les dificultats de la coordinació amb força coincidència en els àmbits més difícils: el currículum, concretament la coordinació de continguts, de metodologies i de l'avaluació; la participació de les famílies i de l'alumnat al centre i, finalment, les relacions del centre amb l'entorn.

5. Aquest treball ha volgut copsar la perspectiva de docents i famílies d'IE i d'una petita mostra de centres d'educació infantil i primària i de centres de secundària i ha pogut comprovar com les visions varien segons els col·lectius. Els resultats cal llegir-los amb prudència i considerar-los

no conclusius sobre les visions dels diferents enquestats de les escoles i els instituts, atesa la no representativitat de la mostra estudiada. Amb tot, s'ha pogut comprovar que les persones participants a l'estudi dels IE mostren visions molt positives en tots els àmbits analitzats. La seva percepció de la situació actual del centre ha estat molt positiva, com també les respostes sobre el que s'ha anomenat la situació ideal en cadascuna de les qüestions plantejades. El nivell de satisfacció amb la situació actual és, doncs, molt bo com també ho són les aspiracions sobre la situació a què el centre hauria d'arribar.

6. Els instituts enquestats han mostrat resultats propers als dels IE en la visió del professorat sobre les diferents qüestions plantejades, mentre que les famílies se n'allunyen una mica ja que mostren una visió menys optimista. Probablement a l'educació secundària, les famílies i el centre van perdent el nivell d'interacció i el vincle que tenien a l'educació infantil i primària, cosa que fa que les famílies puguin percebre la realitat de manera més crítica. En el cas de les escoles, el col·lectiu més crític ha estat el dels docents i, per contra, les famílies d'aquesta etapa educativa es mostren més positives. És possible que els docents d'educació primària estiguin especialment sensibilitzats pels itineraris del seu alumnat i pel seu encaix en el nou centre, alhora que sovint mostren la seva preocupació per qüestions com el retorn d'informació sobre els resultats del seu alumnat, que no sempre queden ateses a través de la coordinació entre etapes. Si s'observen els diferents

col·lectius, l'estudi mostra com les persones amb responsabilitats de direcció presenten la visió més optimista, seguides de les persones responsables de la coordinació, mentre que són els tutors i tutores de sisè i primer les persones que mostren percepcions més crítiques, possiblement perquè són les que afronten directament les problemàtiques de transició amb els seus respectius grups d'alumnes.

7. El treball ha permès identificar algunes dificultats dels IE que generen malestar i disfuncions als centres, com ara qüestions administratives i de gestió dels serveis i subministraments al centre o dificultats derivades del reajustament de recursos assignats, incidències que s'afegeixen a les que són pròpies de la posada en funcionament d'un centre. Possiblement, sense menystenir l'impacte que tenen en la gestió dels centres, es poden interpretar per la curta història de les iniciatives, per la manca de referents anteriors en centres públics, i haurien de fer pensar que en un temps raonable se solucionaran adequadament.

8. Les entrevistes mantingudes amb els equips de direcció i coordinació d'alguns IE i d'algunes escoles i instituts i de responsables d'iniciatives de caràcter territorial han servit per documentar experiències que poden ser considerades pràctiques de referència. Se'n recullen cinquanta, organitzades segons les necessitats del sistema. Totes mostren les possibilitats de coordinar les dues etapes a partir del treball compartit de professorat, de sisè i primer, però també comptant amb tots els docents de totes dues etapes o treballant amb els especialistes de diferents àrees de coneixement. Cal destacar que aquestes experiències es refereixen tant a IE, com a escoles i a instituts d'un territori. La descripció d'aquestes experiències, que s'ha fet de manera genèrica sense referències a centres o a denominacions concretes, pretén esdevenir referència i inspiració per a qualsevol centre que es plantegi la qüestió de la transició i de la coordinació de les etapes d'educació infantil, primària i secundària.

S'han documentat 50 pràctiques de referència que proporcionen estratègies per optimitzar el procés de transició de l'educació primària a la secundària

9. Es interessant remarcar la participació de l'alumnat —a més de la del professorat— de les dues etapes en una part significativa dels projectes referenciats. Aquesta implicació directa com a agents actius fa que l'alumnat de tot l'itinerari educatiu obligatori generi vincles i llaços intergeneracionals que minven l'impacte de la transició i fan més fluïts els canvis de curs i d'etapa, alhora que generen sentiment de pertinença, de cohesió i de comunitat.

10. Finalment, es constata que les famílies segueixen tenint, tret d'algunes excepcions, un paper essencialment de destinatàries d'informació i que encara participen poc en els centres, d'acord amb les opinions manifestades en els qüestionaris. S'han identificat poques pràctiques que vagin més enllà de considerar les famílies com a audiència d'informacions i que els permetin una implicació més efectiva en els centres. Hi ha el repte, doncs, d'aconseguir un nivell de participació més alt de les famílies.

■ Cinc propostes

1. Cal seguir pensant en la participació efectiva de l'alumnat en aquests processos de transició i canvi, així com en la de les seves famílies. El cas de l'alumnat està prou resolt en les activitats d'orientació entre iguals, però menys en les dimensions d'orientació i tutoria que desenvolupen els docents. En el cas de les famílies, es posa de manifest que, si bé la seva participació és valorada positivament, els centres ofereixen poques oportunitats reals perquè les famílies s'hi impliquin i participin més enllà d'assistir a trobades de caràcter informatiu. **La primera proposta és, doncs, explorar noves possibilitats per a la participació de les famílies.** Probablement el primer que cal fer és concretar què s'entén per participació efectiva de les famílies tant en el context escolar com en el context familiar en una visió de treball col·laboratiu conjunt.

Hi ha el repte d'aconseguir un nivell més alt de participació de les famílies en els tres tipus de centres estudiats (escoles, instituts, instituts escola)

2. En segon lloc, sembla important per als processos de coordinació entre l'educació primària i secundària **potenciar l'autonomia dels centres**. Cal destacar que la recerca ha mostrat com els centres més actius i amb visions més positives sobre la transició són també centres amb projectes propis que proporcionen valor afegit a la tasca que desenvolupen —projecte d'autonomia, de direcció o d'altres de caràcter més específic. A partir de projectes ben definits i ben avaluats, l'autonomia hauria de permetre avançar cap a models més propers que facilitessin l'establiment de prioritats i la presa de decisions en la gestió del personal o dels horaris, per exemple, per crear equips més estables i espais de coordinació al servei dels esmentats projectes.

Els instituts escola són una iniciativa d'èxit en els termes analitzats en aquest estudi

3. En tercer lloc, i d'acord amb les dades disponibles, es pot afirmar que els **instituts escola** són una iniciativa d'èxit en els termes analitzats en aquest estudi. És per això que pot proposar-se també **incrementar el nombre d'aquestes iniciatives** per ser projectes que generen valor afegit i vincles i

cohesió de la comunitat escolar, en primera instància, al servei d'un projecte de desenvolupament global de l'alumnat en tota l'escolarització obligatòria. També es constata que aquestes iniciatives són valuoses en contextos de vulnerabilitat, tot i que el model pot tenir èxit en qualsevol context. Els instituts escola són un model de referència, i de la mateixa manera que cal identificar i potenciar altres models de referència en centres no integrats que es coordinen eficaçment en un territori, seria positiu que el nombre dels instituts escola fos superior als divuit actuals.

4. La quarta proposta necessàriament es refereix a la coordinació territorial. Sembla clau **promoure estratègies de coordinació al territori que permetin**, a través de la potenciació del lideratge col·laboratiu i distribuït, **articular progressivament les transicions d'educació primària a secundària** i que vinculin els diferents centres i professionals a projectes compartits. Els projectes de territori faciliten aquesta coordinació i la vinculació dels centres a fites comunes. Cal emfasitzar l'element de lideratge distribuït com a element clau per a una participació efectiva en aquest tipus de projecte. Les propostes poden contemplar espais i continguts diferents de coordinació, d'acord amb la riquesa d'experiències que ja existeixen, però cal afavorir-les igualment amb la perspectiva de multivarietat i diversitat, ja que cada territori té peculiaritats a partir de les quals els projectes es concreten. La coordinació territorial té, a més, dos possibles nivells: el primer es refereix a un institut i a les seves escoles d'educació infantil i primària. En aquest cas, cal considerar els aspectes curriculars, metodològics o el traspàs d'informació. Però hi ha un segon nivell, igualment important, que és el de la xarxa territorial, és a dir, diversos instituts i un conjunt elevat d'escoles que poden compartir projectes en el marc d'una xarxa que vertebrà el territori (tota una comarca o tot un barri, segons les dimensions poblacionals).

5. Finalment, la darrera proposta té a veure amb els **processos d'innovació, documentació i avaluació de projectes**. Tant els instituts escola com les experiències de coordinació territorial sovint es troben en estadis inicials de desenvolupament. En aquestes fases **manca documentació** sobre la formulació dels projectes, com també sobre els seus aspectes més organitzatius: els protocols i les persones responsables que se'n cuiden. Sense aquesta documentació, força projectes se sustenten directament en la iniciativa de les persones que els desenvolupen, en el sentit que si aquestes persones marxen, sovint els projectes se'n ressenten. Cal documentar-los, establir els protocols i les eines i recursos que mobilitzen, així com els i les professionals de cada etapa, centre o territori que hi prendran part. A la documentació sobre l'organització

És important documentar els processos d'innovació per evitar que se sustentin directament en la iniciativa de les persones que els desenvolupen

dels projectes cal afegir dades sobre les dinàmiques i els resultats: informació avaluativa que completa les evidències. És només sobre la base d'evidències documentades, objectivades, que es poden fer sostenibles innovacions com les que s'han estudiat i només amb dades documentades es pot iniciar el cicle de la millora continuada de l'educació.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ANDERSON I ALTRES (2000). L. Anderson, J. Jacobs, S. Schramm i F. Splitgerber, «School transitions: beginning of the end or a new beginning?», *International Journal of Educational Research*, 33 (4), 325–339.

CONSELL (2012). Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, *Els instituts escola: aspectes organitzatius, curriculars i d'orientació*. Barcelona, Departament d'Ensenyament, col·lecció "Documents", 21.

DUPRIEZ, DUMAY I VAUSE (2008). V. Dupriez, X. Dumay i A. Vause, «How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity?», *Comparative Education Review*, 52 (2), 245–273.

EURYDICE (2011). *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. Brussel·les, Eurydice. Unité Européenne [data de consulta: novembre de 2011]

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php

GALTON I ALTRES (2000). M. Galton, I. Morrison i T. Pell, T. «Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence», *International Journal of Educational Research*, 33 (4), 341–363.

GALTON I MORRISON (2000). M. Galton i I. Morrison, «Concluding comments. Transfer and transition: the next steps», *International Journal of Educational Research*, 33 (4), 443–449.

GIMENO SACRISTÁN (1996). J. Gimeno Sacristán, *La Transición a la Educación Secundaria. Discontinuidades en Las Culturas Escolares*. Madrid, Morata.

GRADAÏLLA I ALTRES (2011). A. Gradaïlla, C. Querol i M. Bundó, «El pas de l'etapa d'educació primària a educació secundària», *Escola Catalana*, 470, 21–16 [data de consulta: setembre de 2011]

http://www.omnium.cat/ca/escola-catalana/transicions-entre-etapes_574.html

HARGREAVES (1994). A. Hargreaves, *Teacher's work and culture in the postmodern age*. Londres, Cassell.

PIETARINEN (2000). J. Pietarinen, «Transfer to and study at secondary school in Finnish school culture: developing schools on the basis of pupils' experiences», *International Journal of Educational Research*, 33 (4), 383–400.

RUIZ GUEVARA I ALTRES (2010). L.S. Ruiz Guevara i altres, «Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de primaria», *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (3) [data de consulta: setembre de 2011]
<http://www.rieoei.org/deloslectores/3253Ruiz.pdf>

SCOTT I ALTRES (1995). L.S. Scott, D.A. Rock, J.M. Pollack, S.J. Ingels, *Two years later: Cognitive gains and school transitions of NELS: 88 eighth graders*. Washington, DC, National Center for Educational Statistics.

UN GRAN CANVI QUE ENS OBLIGA A EVOLUCIONAR

Josep Maria Esteve Gibert i Anna Guilera Rico. Institut Escola Jacint Verdaguer. Sant Sadurní d'Anoia

En aquest article volem donar a conèixer el procés que ha seguit l'escola Jacint Verdaguer en els darrers anys, procés pel qual ha passat de ser una escola pública com tantes d'altres a esdevenir un institut escola que ha integrat les TIC en el procés d'aprenentatge i que, de retruc, s'ha replantejat tots els elements que intervenen en l'educació: el paper dels docents i de la resta de la comunitat educativa, les metodologies, els objectius educatius, l'avaluació, els recursos i l'organització del currículum, dels espais i del temps.

Per entendre el camí recorregut pel Jacint Verdaguer ens hem de remetre als grans canvis que hi ha hagut en la societat en els darrers anys, sobretot a partir de la irrupció i difusió de les anomenades noves tecnologies i especialment de la xarxa internet. Podríem arribar a dir que hi ha un món abans i un món després d'internet. En el món d'abans, l'escola sempre havia estat el banc on es guardava tota la informació. La funció principal de mestres i professors era la de transmetre informació als alumnes, als quals se'ls demanava que memoritzessin determinats continguts i que els reproduïssin en exàmens o els apliquessin en treballs escolars diversos. Tot això ha canviat, l'escola ha deixat de tenir el monopoli de la informació perquè tothom, des de qualsevol lloc del món i en qualsevol moment, pot accedir a la informació de manera lliure i gratuïta.

L'escola ha deixat de tenir el monopoli de la informació perquè tothom, gràcies a internet, pot accedir a la informació de manera lliure i gratuïta

MESTRES I PROFESSORS QUE CREEN ENTORNS D'APRENENTATGE

Aquesta nova realitat obliga l'escola a qüestionar-se quin és el paper de les institucions educatives i dels docents. La resposta és clara i contundent: no té sentit que el principal objectiu de l'escola sigui la transmissió d'informació. Ara els docents hem de fer moltes altres coses, a part d'explicar continguts. Hem de crear, gestionar i moderar entorns i situacions d'aprenentatge. I hem de deixar d'estar únicament davant de la classe per situar-nos al costat dels nostres alumnes, guiant-los i acompanyant-los en aquest aprenen-

tatge. Hi ha d'haver, per tant, un canvi en el rol dels docents. L'existència d'aquest nou rol posa en relleu determinades habilitats que fins ara no havien estat tan necessàries: des de la creació i el disseny d'activitats basades en problemes que despertin l'interès de l'alumnat i n'estimulin l'aprenentatge, fins al treball en xarxa amb altres docents i professionals de l'educació.

A diferència de l'educació tradicional, en la qual el docent disposa d'un llibre de text que li diu el que ha de fer cada dia, en cada moment, tots al mateix temps i en el mateix espai, en el nou paradigma el paper del docent és més complex i important. Els docents hem de trobar o crear entorns d'aprenentatge a partir dels diferents contextos i els hem adequar a les diferents realitats i capacitats dels nostres alumnes, i, a més, cal que ho fem en equip, coordinant-nos amb la resta de docents. Això és així i no hi ha camí de retorn, malgrat l'escassa disponibilitat horària de què disposem per trobar-nos i treballar en equip.

ALUMNES ACTIUS QUE RESOLEN PROBLEMES

A ningú no se li escapa que les noves tecnologies no només han fet modificar el rol dels docents, sinó que també han fet sorgir una nova concepció dels alumnes: a partir d'ara esdevenen subjectes actius de l'aprenentatge. Partint de la idea que la informació es transmet però que el coneixement s'adquireix, ens proposem que els nostres alumnes construeixin per si mateixos el seu coneixement, que siguin ells els autèntics protagonistes del seu aprenentatge. Per això, els docents hem d'empènyer-los a aprendre a partir de proposar-los activitats en què hagin de fer coses, com ara investigar i resoldre problemes relacionats amb la vida quotidiana. No ens podem permetre tenir a les aules alumnes passius, merament receptors i reproductors del que expliquen els professors i del que llegeixen en llibres o pàgines web. Per tant, els alumnes aprenen més quan se'ls plantegen problemes i formulen preguntes que no pas quan els docents els expliquem uns continguts que ja contenen totes les respostes.

Ens proposem
que els nostres
alumnes construeixin
per si mateixos el seu
coneixement, que siguin
ells els autèntics
protagonistes del seu
aprenentatge

Figura 1 ■ La informació i el coneixement

EL TREBALL PER PROJECTES

Aquestes transformacions també exigeixen una nova visió del desplegament curricular. No podem continuar fragmentant l'educació com si res no hagués canviat. La necessitat de construir persones competents en la nova estructura social i la impossibilitat que les persones acumulin la gran quantitat de sabers que es generen diàriament, obliguen a un enfocament més transversal dels continguts i a la seva gradació. D'aquí sorgeix el plantejament de treballar per projectes tant de manera individual (els plans de treball) com de manera cooperativa (els projectes de treball). Aquest treball per projectes, tot i dur-se a terme dins de les àrees del coneixement, comporta la transversalitat de coneixements.

TREBALL EN GRUP I ESPAIS VERSÀTILS

Donar importància al treball per projectes és donar importància també al treball en grup. Per això, hem organitzat les aules per tal que siguin versàtils i permetin totes les fórmules de treball possibles, des del gran grup fins al treball individual o per parelles, passant pel treball en grups de tres o quatre alumnes.

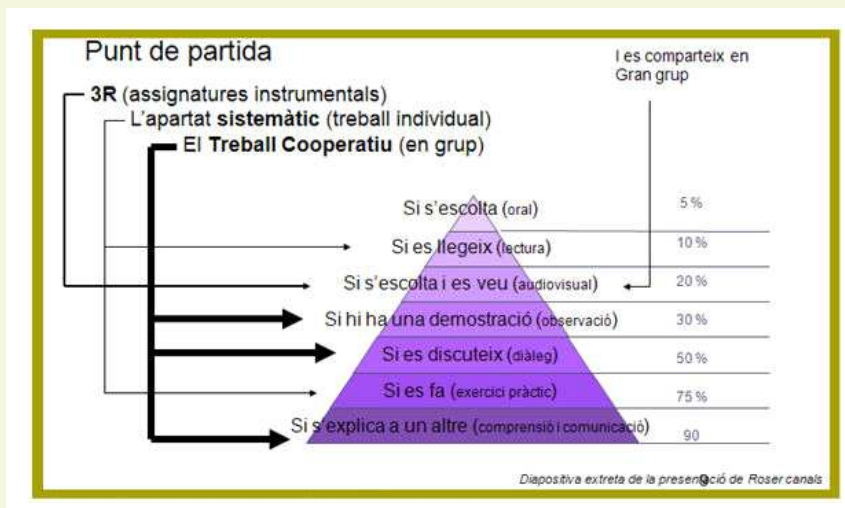
S'aprèn
molt més i els
aprenentatges són
més duradors quan un
mateix ha d'explicar
als altres allò que
ha après

METODOLOGIES DIVERSES

La nostra visió de l'educació no és nova, és hereva dels nostres antecessors pedagògics, que basaven l'educació de les persones en l'aprendre fent i resolent.

Un estudi fet als EUA (National Training Laboratories Institute, Bethel Maine) demostra que les classes magistrals no garanteixen que els alumnes adquireixin els coneixements que s'hi expliquen. De fet, s'aprèn molt més i els aprenentatges són més duradors quan un mateix ha d'explicar als altres allò que ha après. Per això les estratègies que millor desenvolupen les capacitats d'adquisició del coneixement són aquelles que trobem principalment en la part baixa de la piràmide de l'aprenentatge, mentre que les menys efectives es troben a la part alta. Això no significa que el docent no hagi d'explicar, sinó que cal tenir en compte que els alumnes aprenen de moltes maneres diferents i que, per tant, cal aplicar metodologies que tinguin en compte aquesta realitat.

Figura 2 ■ La piràmide de l'aprenentatge



RECURSOS IMPRESCINDIBLES: AULES CONNECTADES

En aquest nou entorn de treball resulta imprescindible poder accedir a la informació. És per això que cada alumne, a partir de cinquè d'educació primària, disposa d'un ordinador portàtil que el centre posa a la seva disposició per tal que pugui estudiar. Perquè pugui buscar la informació que en cada moment necessita, però també perquè pugui intercanviar-la i cooperar amb els companys. Les anomenades noves tecnologies permeten que els alumnes siguin més autònoms, alhora que faciliten que els aprenentatges esdevinguin més significatius i que es puguin adaptar a la diversitat dels alumnes. Reflexionar en equip, descobrir, manipular, compartir i autoavaluar-se, són tasques que esdevenen més fàcils i motivadores si utilitzem tots els recursos que la tecnologia posa al nostre abast. Ordinadors, pissarres digitals, càmeres de vídeo, laboratoris científics i tauletes són alguns d'aquests recursos materials que milloren les condicions d'estudi i de treball. I la pàgina web del centre amb la plataforma d'aprenentatge Moodle, també.

UN ELEMENT CLAU: L'AVALUACIÓ

Cap canvi en educació és possible si no modifiquem les estructures de l'avaluació. No podem pretendre que tots els alumnes assoleixin un mateix nivell de coneixements i capacitats. Per tant, hauríem de defugir la imatge d'avaluació com la d'un llistó que corre paral·lel al terra i que, per tant, és igual per a tots. Més aviat aquest llistó hauria d'estar col·locat en diagonal, de manera que cada alumne arribi allà on sigui capaç d'arribar. Això suposa vetllar més pel procés d'aprenentatge que no pas pel procés de retenció de continguts. Aquest és el principal repte que se'ns presenta. Al nostre entendre, les proves PISA són un dels referents competencials i un punt de partida de moltes de les modificacions i canvis que hem anat aplicant. Saber-les imitar, però, requereix una gran preparació que encara ens falta.

Cap canvi
en educació
és possible si no
modifiquem les
estructures de
l'avaluació

PERSEGUINT LA MILLORA DE L'EDUCACIÓ

Un cop esmentats els canvis que s'han produït en la societat i el món i també com aquests canvis han provocat que la visió de l'educació es transformi, explicarem com duem a la pràctica aquesta nova concepció de l'escola i de l'aprenentatge. Repassem, doncs, quins són els punts clau del projecte de centre del Jacint Verdaguer. Val a dir que ens trobem en un procés de canvi i que els canvis no són mai fàcils. Sovint el camí

esdevé llarg i tortuós, ple d'obstacles que intentem superar amb esforç i innovació. Partim de la base que les societats sempre es regulen per millorar i que dels conflictes o dels errors també se n'aprèn. La innovació és una constant en el nostre centre, perquè estem convençuts que sense innovació no hi ha futur ni resolució dels problemes actuals.

La innovació és una constant en el nostre centre, perquè estem convençuts que sense innovació no hi ha futur ni resolució dels problemes actuals

SOM INSTITUT ESCOLA

Us aspecte clau del projecte és la continuïtat de l'educació obligatòria, des dels 3 fins als 16 anys. Entenem aquesta etapa com una preparació integral de l'alumne que l'ajudi a afrontar situacions diverses que es trobarà en el futur. Pretenem aprofitar les seves capacitats per convertir-les en competències per tal de superar obstacles diversos de la vida real. Això no seria possible sense una forta coordinació entre totes les etapes que intervenen en aquest procés d'escolarització obligatòria.

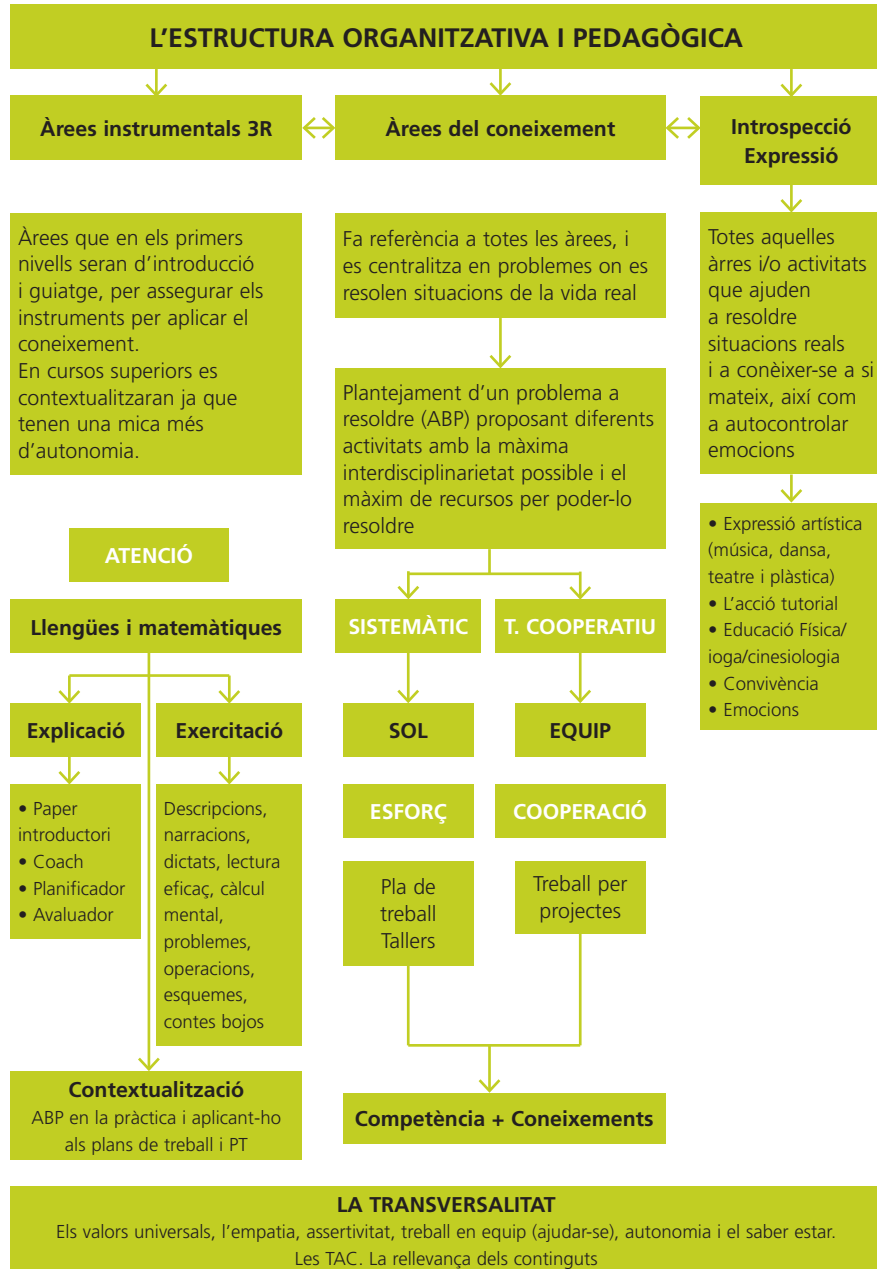
LES 3R (INSTRUMENTALS), LES ÀREES DEL CONEIXEMENT I L'EXPRESSIÓ I LA INTROSPECCIÓ

Partint de la premissa que és molt important que els alumnes sàpiguin moltes coses, i com més millor, cal considerar que si no les interrelacionen o les posen a la pràctica, en poc temps les obliden i a la llarga s'adonen que no eren tan importants, ja que només les han necessitat a l'escola i per passar unes proves. No podem pretendre omplir de continguts els caps dels nostres alumnes i no podem oblidar que el més important és fer-los pensar, raonar, desenvolupar capacitats i crear interès pel seu aprenentatge. Per aquest motiu, hem decidit que allò que fem ha de tenir sentit i ha de poder-se aplicar a situacions diverses de la vida real. Només així l'aprenentatge tindrà veritable sentit i serà útil, no només des del punt de vista productiu, que també, sinó per a la recerca de la felicitat i de la millora del nostre entorn.

Organitzem l'aprenentatge en tres grans blocs: les àrees instrumentals, que són la base de l'aprenentatge i la prioritat del centre escolar, l'àmbit del coneixement (entès aquest com la praxis de situacions reals a resoldre, de manera individual o cooperativa), i l'àmbit de l'expressió i introspecció, on trobem la sensibilitat artística, física i emocional.

El que s'ha de despertar en els alumnes és la facultat de pensar, raonar, desenvolupar capacitats i crear interès per l'aprenentatge

Figura 3 ■ Organització de l'aprenentatge



ELS NOSTRES OBJECTIUS

A l'Institut Escola Jacint Verdaguer pretenem que els alumnes esdevinguin:

- Autònoms i responsables del seu procés d'aprenentatge

S'entén l'aprenentatge com els continguts necessaris per crear més coneixement, les destreses imprescindibles per aconseguir solucionar problemes i situacions quotidianes, i els valors i les actituds que permeten a l'alumnat viure, conuiure i compartir.

- Competents per escollir el camí que vulguin triar a la vida

S'entén aquesta competència com les capacitats necessàries per viure i conuiure en el nostre món, per poder escollir lliurement el propi camí i per ser útils a la societat.

- Participatius, col·laboradors i cooperatius

Es fomenta l'atenció, l'esforç i la motivació en l'alumnat. Per això, l'escola ha de saber motivar i adequar l'educació a les necessitats i reptes de la nova societat per tal que els alumnes vegin en aquest marc una eina útil per al seu futur.

- Amb capacitats d'empatia, autocontrol personal i sentit crític positiu
- Preparats per viure i conuiure al món i per cercar solucions als nous problemes que planteja una societat en continu canvis
- Reflexius i generadors de nous coneixement (l'excel·lència)

La reflexió ve donada per la pròpia estructura de treball on és el grup qui vetlla per aconseguir els objectius proposats. La pressió per la descoberta, la investigació i la creació d'hipòtesis fan de l'alumnat unes persones més crítiques i reflexives i, alhora, generadores de coneixements.

- Preparats per aprendre a aprendre al llarg de la vida

L'EVOLUCIÓ DEL PAPER DEL DOCENT

Els docents som la peça clau del procés, l'eina imprescindible i qui lidera els entorns d'aprenentatge. Necessitem temps per treballar en equip, per planificar, coordinar-nos, avaluar els processos... Tot i que cada vegada en tenim menys per a aquest tipus de tasques, val a dir que els docents estem fent un esforç enorme per donar la millor educació possible als nostres alumnes i aquesta voluntat de servei és, sense cap mena de dubte, un dels valors que més ens caracteritza com a grup professional.

El paper del docent inclou tres grans aspectes que ens caracteritzen. El primer, com a instructor d'aquells aprenentatges instrumentals que requereixen d'algú que els expliqui i els ensenyi als alumnes, perquè altrament els resultaria molt difícil i costós d'adquirir-los. Ens referim, per exemple, a la lectoescriptura i a l'àlgebra, a la simbologia que ens permet comunicar-nos i calcular. Però fins i tot aquest àmbit es treballa interactuant amb els alumnes i no només des d'una perspectiva unidireccional.

El segon aspecte fa referència a la planificació dels diferents entorns d'aprenentatge, a la planificació de les unitats aplicables a d'altres situacions de la vida real i a l'acompanyament en la seva aplicació. Els docents, en introduir una nova unitat didàctica, dediquem temps a explicar als alumnes què faran, com ho faran i què se'ls demanarà. A partir d'aquí, l'alumnat és responsable del seu aprenentatge i el docent el guia en aquest camí. Per tal que els alumnes aprenguin, no només els demanem esforç, sinó també que participin ajudant altres companys de l'aula.

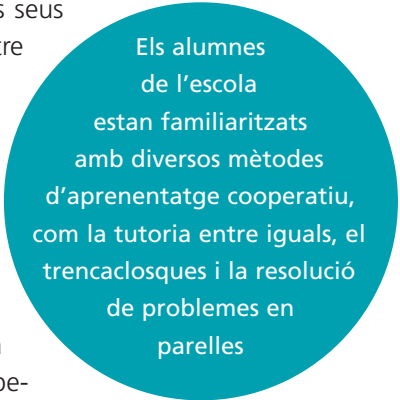
El tercer aspecte fa referència a la gestió de l'aula com a espai on els alumnes es relacionen, interactuen i conviuen. En aquest sentit, cal que els dediquem atenció i suport, i que apliquem estratègies per prevenir i resoldre possibles conflictes. És l'apartat de les emocions, de l'empatia, de la resolució de conflictes. Té a veure molt amb una actitud, un model humà i unes activitats que ajudin l'alumnat a autocontrolar-se, a trobar solucions als problemes, a arribar a acords sense recórrer als insults o la violència... Per a nosaltres, aquest treball és cabdal, ja que ajuda a tenir un bon clima d'aula i millora els aprenentatges.

La gestió de l'aula, de les emocions i l'empatia, la resolució de conflictes, són un treball cabdal que ajuda a tenir un bon clima d'aula i millora els aprenentatges

EL PAPER DELS ALUMNES

Cal tenir en compte que tots, a mesura que ens anem fent grans, anem acumulant diferents sabers en funció de les nostres realitats, entorns i interessos. Als alumnes els passa el mateix, però al seu nivell. Dins de l'aula hi ha una gran diversitat de coneixements personals que és molt útil i enriquidor compartir. Per tant, no hi podem renunciar, cal aprofitar-los.

Per aquest motiu emprem mètodes d'aprenentatge cooperatiu, en el marc dels quals els alumnes actuen de professors dels seus companys. Per exemple, apliquem el mètode de tutoria entre iguals per millorar la lectura mitjançant el programa Llegim en parella. En aquest programa, els alumnes treballen per parelles: un fa de tutor i l'altre de tutorat. El tutor ajuda i supervisa la tasca duta a terme pel tutorat. I tots dos aprenen, perquè com ja hem comentat, haver d'explicar o ensenyar alguna cosa a una altra persona és una de les millors maneres d'aprendre. Convé dir aquí que els rols són intercanviables i que el que tutoritza en una determinada activitat pot ser tutoritzat en una altra, depenent dels coneixements i habilitats que tingui en cada àrea del saber o competència.



Els alumnes de l'escola estan familiaritzats amb diversos mètodes d'aprenentatge cooperatiu, com la tutoria entre iguals, el trencaclosques i la resolució de problemes en parelles

Els alumnes de l'escola estan familiaritzats amb diversos mètodes d'aprenentatge cooperatiu, com la tutoria entre iguals, el trencaclosques i la resolució de problemes en parelles, entre d'altres. I aquest saber cooperar, ajudar l'altre i entendre-s'hi forma part de les seves habilitats socials, fins al punt que, per exemple, encara que estiguin fent un pla de treball individual (que permet que cada alumne vagi al seu ritme) puguin ajudar-se els uns als altres

Una de les conseqüències del fet que aprenem més quan hem d'explicar que no pas quan només escoltem, és que al llarg de tota l'escolarització el centre fomenta que l'alumne hagi de parlar en públic, hagi d'explicar als seus companys el que ha après mitjançant exposicions orals amb el suport del projector i la pissarra digital interactiva.

També per fomentar les habilitats socials i la cohesió de centre, cada grup classe d'educació infantil i primària està agermanat amb un altre grup, de manera que cada alumne està agermanat amb un company d'un altre curs. Al llarg de l'any, realitzen diferents tipus d'activitats i intercanvis. Això millora el clima escolar i aprofita el potencial que te-

nim en fer que els mateixos alumnes tinguin la necessitat d'ensenyar, d'explicar o d'intercanviar experiències per tal que els altres les vegin.

EL PAPER DE LES FAMÍLIES

En aquest context, les famílies tenen també un paper important, no obviem que són part activa en la formació dels seus fills i filles. Per aquest motiu, han d'estar informades en tot moment del que fem i de per què ho fem d'una manera i no d'una altra. Els docents som receptius a la informació i propostes que ens poden formular, de tal manera que hi ha un *feed back* fluid entre família i escola.

En aquesta línia de col·laboració estreta entre família i escola, destaquen les reunions periòdiques entre la junta de l'AMPA i la direcció del centre, l'objectiu de les quals és treballar en una mateixa direcció i en funció del projecte de centre, i les trobades mensuals amb els pares delegats de cada classe amb la coordinadora pedagògica (a cada classe, a més dels alumnes delegats hi ha dos pares o mares delegats que s'encarreguen de dinamitzar diverses activitats —sortides, trobades, etc.— i que fan de pont entre la resta de pares i el centre, per resoldre problemes, per exemple). Això ens ha permès evolucionar al llarg del temps i poder anar innovant sense gaires entrebancs.

Es fan reunions
periòdiques de
la direcció del centre
amb l'AMPA i trobades
mensuals amb els pares
delegats de cada classe
i la coordinadora
pedagògica

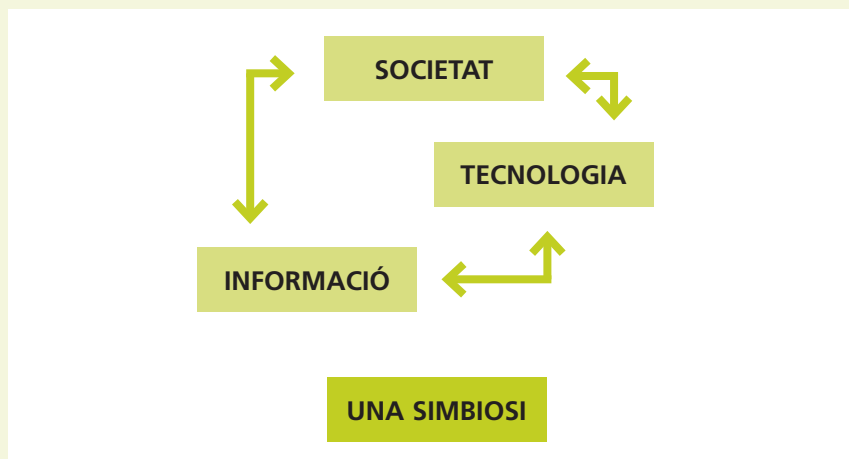
DE LES TIC A LES TAC

L'evolució de la tecnologia millora la informació que rebem els humans i ens ha de permetre millorar la societat, que alhora generarà noves tecnologies tancant de nou el cercle i formant una simbiosi indissoluble.

El centre disposa de prou recursos tecnològics per tal de facilitar tant l'autonomia com la cooperació. Evidentment, també es potencia l'accés a la informació i la possibilitat de treballar més enllà de l'aula, fomentant des de la investigació científica fins a la creativitat artística i facilitant la comunicació entre tots els membres de la comunitat educativa.

Amb la tecnologia i l'accés a la informació, els aprenentatges són més significatius, alhora que faciliten un esforç personal ja que són els alumnes els responsables de cercar les respostes que els docents els plantegem.

Figura 4 ■ Societat, tecnologia i informació



ACTUACIONS CONCRETES

Tot el que hem explicat fins ara es tradueix en actuacions concretes, com les següents:

- **Els agrupaments heterogenis** que duem a terme en les àrees instrumentals per tal d'assegurar un bon accés al coneixement.
- **Els tallers** en grups reduïts, creats per potenciar aspectes d'investigació científica, construcció, expressió, creativitat... Alguns exemples són el taller de vídeo, robòtica, teatre, jocs cooperatius, titelles, programació i scrach.
- **La kinesiologia**, tècnica que ajuda els alumnes d'educació primària a desenvolupar estratègies de coneixement d'un mateix i d'autocontrol de les emocions.
- **Adequació d'espais** per a la lectura i la conversa i la rotllana per parlar de temes de tutoria.
- **Les unitats didàctiques basades en situacions de la vida real**, creades des del mateix centre en equip i que estan plantejades per ser resoltes de manera individual o de manera cooperativa.

- **Una organització horària i curricular** a l'educació secundària que fomenta la interdisciplinarietat i que permet dur a terme el treball per projectes, tant a nivell individual (plans de treball) com en grup interdisciplinaris (projectes de treball).
- **La coordinació intercycles i els claustres pedagògics.** Com hem dit abans, els docents som el motor del canvi, ens hem de poder coordinar bé i hem de poder aprendre els uns dels altres. Per aquest motiu, a part de les reunions intercycles, fem també els claustres pedagògics, on intercanviem punts de vista i debatem els aspectes més essencials de l'educació.
- **L'educació física en anglès.** En la línia de continuar posant a la pràctica els aprenentatges per tal de fer-los útils, fem l'educació física en anglès.
- **Un entorn d'aprenentatge *elearning* on els alumnes saben el que han de fer.** Treballar sense llibres de text requereix un entorn on els alumnes no es perdin. Per aquest motiu disposem d'un entorn **Moodle** on hi ha penjades les unitats didàctiques que es treballen.

LIDERATGES NECESSARIS

Per acabar, no podem perdre de vista el que el nostre projecte educatiu de centre contempla sobre la visió de les persones que han de liderar aquest procés. El lideratge és fruit d'un procés d'aprenentatge que comprèn des dels coneixements bàsics en la matèria fins a la consciència de les pròpies limitacions i motivacions, passant per la capacitat de solucionar problemes i d'avançar-se als fets. Tots tenim les capacitats necessàries per al lideratge més o menys desenvolupades i hem d'aprofitar-les per ser membres actius de la nostra societat.

L'escola no depèn d'un presidencialisme, sinó que treballa en equip tenint en compte el punt de vista dels diversos sectors que la integren i ha de ser capaç de prendre decisions per tal d'agilitzar-ne el funcionament.

La direcció del centre lidera l'entusiasme, elimina el pesimismo, desperta interès per projectes d'innovació i ho fa sempre des del debat i la participació activa d'aquelles persones que vulguin intervenir en el projecte.

Els lideratges requereixen dedicació, empatia, assertivitat, treball, acompanyament i detecció dels possibles problemes

Els lideratges requereixen dedicació, empatia, assertivitat, treball, acompanyament i detecció dels possibles problemes que vagin sorgint al centre. Per aquets motiu, el centre preveu diversos canals i mitjans de participació de la comunitat educativa en el dia a dia del centre. I és per això, també, que hi ha d'haver lideratges en tots els sectors, en la direcció, els docents, les famílies i els alumnes.

PLA D'ACTUACIONS DE L'INS BAIX CAMP PER A LA TRANSICIÓ PRIMÀRIA-SECUNDÀRIA

Miquel Arcas Gómez. Coordinador pedagògic de l'Institut Baix Camp. Reus

INTRODUCCIÓ

No hi ha cap dubte que la transició entre l'etapa d'educació primària i la d'educació secundària obligatòria és una etapa complexa. Es tracta d'un canvi que exposa l'alumne/a tant a una nova organització de temps, d'espai i d'agrupament com a un funcionament, una dinàmica i un currículum diferents. Com a membres de l'equip directiu del centre d'educació secundària, és la nostra responsabilitat dissenyar tota una sèrie d'actuacions que afavoreixin la continuïtat i la coherència d'aquest procés. La implementació d'aquest pla d'actuacions contribueix a pal·liar les possibles dificultats que els/les nous alumnes de primer d'ESO i les seves famílies puguin trobar en aquest procés. Es tracta d'apropar, en certa manera, aquests dos mons que, tot i ser diversos, s'agafen de la mà.

Per aconseguir l'èxit en la transició de l'etapa de primària a secundària és necessari establir una coordinació i uns vincles entre els centres educatius implicats i les famílies, amb l'objectiu de minimitzar tots aquells problemes que puguin sorgir i garantir una millor adaptació de l'alumnat a la nova realitat.

Per aconseguir l'èxit en la transició de l'etapa de primària a secundària cal establir vincles entre els centres educatius implicats i les famílies

A continuació, detallem un cronograma de totes les actuacions que l'Institut Baix Camp té dissenyades per tal d'assolir una adequada transició entre les dues etapes educatives esmentades. Hi ha activitats previstes per abans de la incorporació, durant la incorporació i després de la incorporació.

Abans de la incorporació:

■ Visita presentació "què és l'insti?"

Tot i que hi ha set escoles adscrites a l'INS Baix Camp, l'alumnat rebut procedeix majoritàriament dels quatre centres següents d'educació primària de la ciutat de Reus: Escola Dr. Alberich i Casas, Escola General Prim, Escola Misericòrdia i Escola Prat de la Riba.

Imatge 1 ■ Alumnat de l'INS Baix Camp oferint una xerrada informativa als alumnes de sisè de l'Escola Prat de la Riba sobre les seves experiències al nostre centre com alumnes de secundària



Al llarg del segon trimestre del curs anterior a la incorporació a primer d'ESO, el coordinador/a d'ESO de l'INS Baix Camp concerta una cita amb cadascuna d'aquestes escoles. Hi va amb cinc ex-alumnes del centre d'educació primària que en l'actualitat cursen primer d'ESO amb la finalitat d'oferir una xerrada informativa sota el nom de "Què és l'insti?". El que resulta més interessant és el fet que els alumnes de primer d'ESO acompanyants són els encarregats de fer aquesta presentació dirigida als nois i noies que en aquest moment estan cursant sisè d'educació primària i que, en un futur pròxim, esdevindran alumnes de secundària. Amb el suport visual d'un power point, que inclou imatges quotidianes del nostre centre, els alumnes convidats exposen les principals característiques de l'institut i comparteixen les sensacions i novetats que ells mateixos van experimentar uns mesos abans. Un cop finalitzades les intervencions de l'alumnat de secundària, els nois/es de primària tenen la possibilitat de preguntar qualsevol dubte o aspecte que no hagi quedat clar, que els amoïni o que els interessi.

Per a l'alumnat de sisè, el fet de poder compartir aquesta estona amb ex-companys/es del mateix centre educatiu i rebre una quantitat d'informació plena de novetats i, en part, complexa però explicada d'una manera propera i senzilla resulta molt beneficiós per tal d'aclarir dubtes i evitar possibles confusions i preocupacions.

Alumnes de primer d'ESO són els encarregats de presentar l'INS Baix Camp als seus ex-companys de sisè d'educació primària

■ Jornada de portes obertes a l'ESO

Amb la finalitat de donar a conèixer i d'apropar el nostre centre a les famílies i als futurs/es alumnes de primer d'ESO, l'INS Baix Camp organitza anualment una jornada de portes obertes unes setmanes abans de les dates establertes per formalitzar la preinscripció als centres d'educació secundària.

La recepció conjunta als futurs possibles estudiants i famílies se celebra al teatre del nostre centre. De fet, molts d'ells estan totalment familiaritzats amb aquest espai, ja que els centres d'educació primària adscrits a l'institut sovint utilitzen el nostre teatre —un espai idoni i adaptat, amb un aforament de més de 300 localitats— per fer-hi celebracions o actes propis de les escoles. Les famílies i les escoles també han visitat prèviament el nostre teatre, ja que l'INS Baix Camp els convida a assistir a actes organitzats pel nostre centre, com ara concerts, musicals o obres de teatre protagonitzats per l'alumnat del nostre institut. Per exemple, per Nadal i a la primavera les escoles d'educació primària són convidades a presenciar cantates o actes musicals o teatrals que protagonitzen els nostres alumnes.

Durant l'acte de benvinguda, el director/a, acompanyat del cap d'estudis, el coordinador/a pedagògic i el coordinador/a d'ESO, explica breument les parts genèriques del nostre projecte educatiu, presenta l'oferta educativa i els recursos de l'institut i en descriu el funcionament i l'organització. Seguidament, les famílies presents són dividides en petits grups, liderats cadascun per un professor/a del centre que els acompanyarà durant tota una visita a les instal·lacions i infraestructures, on trobaran diversos membres de la nostra comunitat educativa que els descriuran les particularitats del nostre centre. Un cop acabat el *tour*, totes les famílies i els professionals implicats es tornen a reunir per gaudir d'un pisolabis ofert per l'AMPA, on els convidats/des tenen l'oportunitat de resoldre dubtes o interrogants en un ambient més distès.

Imatge 2 ■ Alumnat de l'INS Baix Camp representant una cantata per a l'alumnat de les escoles d'educació primària



■ Reunió departamental

S'estableix una coordinació disciplinar entre l'institut i els centres d'educació primària, molt positiva per tal d'apropar currículums i establir línies de col·laboració

Normalment, a l'inici del tercer trimestre del curs anterior, els caps de departament i el professorat de primer d'ESO de llengua catalana, llengua castellana, matemàtiques i llengües estrangeres de l'INS Baix Camp i el professorat especialista de les escoles abans esmentades, coordinats pel coordinador/a pedagògic, es reuneixen amb l'objectiu de potenciar activitats de coordinació curricular entre els diversos centres.

Tot i que és evident la complexitat que implica una coordinació disciplinar entre centres de diferents etapes educatives, aquesta trobada resulta molt positiva per tal d'apropar currículums i establir línies de col·laboració. En aquesta reunió, els professionals troben un espai que esdevé un punt de partida a l'hora d'intercanviar experiències, discutir metodologies o dissenyar acords, com ara establir conjuntament deures d'estiu comuns o planificar objectius i continguts de les matèries

instrumentals esmentades. Aquestes xarxes resultants afavoreixen una continuïtat curricular que indiscutiblement beneficia la transició del nou alumnat.

■ Recollida d'informació del nou alumnat

Un cop acabades les classes però abans que comenci el mes de juliol, el coordinador/a d'ESO de l'INS Baix Camp visita les escoles adscrites amb l'objectiu de recollir tota la informació necessària sobre l'alumnat matriculat al nostre centre. En aquest cas, el nostre company/a es reuneix conjuntament amb els tutors/es de sisè i un membre de l'equip directiu del centre d'educació primària.

En primer lloc, els professionals del centre d'educació primària ofereixen una visió global del grup o grups, tot detallant aspectes relatius a la dinàmica de grup, l'ambient de treball, el rendiment, l'actitud i els hàbits, entre d'altres. Aquesta informació és molt útil a l'hora de distribuir i organitzar el nou alumnat el proper curs. A continuació, es passa a l'anàlisi de cadascun/a dels alumnes implicats. Es presenten les dades més rellevants de la seva situació personal i familiar, les seves capacitats i habilitats i qualsevol altre tipus d'informació d'interès. En el cas de l'alumnat amb necessitats educatives específiques, el professor/a d'educació especial i/o, sempre que sigui necessari, el professional d'assessorament psicopedagògic assignat a l'escola, s'afegirà a la reunió per tal de poder oferir un informe més detallat de l'història de l'alumne/a. De la mateixa manera, quan es tracta d'un/a alumne/a nouvingut/a que ha rebut un suport especial de llengua ja que s'ha incorporat recentment a l'escola, el professor/a responsable de l'aula d'acollida s'unirà a la reunió, sempre que sigui possible, per tal de completar la descripció de l'alumne/a.

A més de rebre un llistat amb l'alumnat que ha de fer les activitats consensuades de reforç d'estiu, el coordinador/a del nostre centre rep sempre una còpia de l'història acadèmica, de l'informe individual i dels resultats de la prova d'avaluació que es duu a terme a sisè d'educació primària.

Finalment, aquesta trobada resulta adient per generar un seguiment o acabar de dissenyar els possibles acords que es prenen a la reunió prèvia entre membres pertanyents al mateix departament.

Les escoles d'educació primària proporcionen informació detallada de l'alumnat de sisè, tant des del punt de vista grupal com individual

■ Reunió informativa amb l'alumnat matriculat

Un cop acabat el termini de matriculació establert, l'INS Baix Camp porta a terme, a principis de juliol, una segona reunió amb els pares i mares del nou alumnat. En aquest cas, l'equip directiu explica detalladament el projecte educatiu del centre, aportant dades específiques sobre els horaris, la distribució curricular, els aspectes organitzatius i la línia metodològica característica del nostre institut, els serveis que oferim i tota la resta de singularitats que les famílies necessiten conèixer per tal d'acompanyar els seus fills/es en aquesta nova etapa.

L'INS Baix Camp sempre ha promogut la participació i la implicació de les famílies en la vida del centre. No cal dir que una acció conjunta entre els professionals i especialistes de l'institut i les famílies afavoreix l'èxit educatiu de tot l'alumnat.

Per tal de potenciar la implicació de les famílies en la vida de l'institut, és fonamental mantenir-hi un contacte constant. La pàgina web és un instrument important

Per tal d'aconseguir aquest treball conjunt entre els diversos agents, és imprescindible mantenir un contacte constant amb les famílies amb l'objectiu de tenir-les sempre ben informades sobre el dia a dia del centre. Per a l'assoliment d'aquesta fita, esdevé una peça clau el web del centre (www.insbaixcamp.org), on les famílies i l'alumnat poden consultar tota la informació relativa a l'INS Baix Camp permanentment actualitzada (notícies i agenda setmanal, enllaços d'interès, calendari *online* de deures i exàmens de cadascun dels grups ESO, entre d'altres).

■ Reunió específica amb les famílies de l'alumnat amb NEE

Durant el mes de juliol, el coordinador/a pedagògic/a i el coordinador/a d'ESO concerten una reunió individual amb cadascuna de les famílies de l'alumnat nouvingut que presenta necessitats educatives específiques amb l'objectiu, per part del centre, de completar la informació de l'alumne/a i, a la vegada, de presentar detalladament a les famílies els mecanismes de què disposa l'INS Baix Camp per atendre la diversitat de nivell.

Durant la incorporació:

■ Primer dia de classe

El primer dia de classe del mes de setembre, l'INS Baix Camp convoca només els/les alumnes nouvinguts/des de primer d'ESO perquè es puguin familiaritzar amb els nous espais d'una manera més gradual i senzilla.

El director/a és l'encarregat de donar conjuntament la benvinguda a tots els nous alumnes al teatre del centre i de presentar-los els membres de l'equip directiu i tutors/es de primer d'ESO. Amb l'objectiu de reduir el possible nerviosisme o l'angoixa que pot originar l'inici d'una nova etapa en els nous alumnes, el director/a aprofita l'esdeveniment per projectar les imatges d'alguna de les activitats que duem a terme al nostre centre per enfortir la cohesió social i consolidar el sentiment de pertinença a l'INS Baix Camp, com el Lipdub en el qual va participar tota la comunitat educativa el passat curs 2011-2012.

Tan bon punt se'ls comunica a quin grup van, els tutors/es presents prenen els nous alumnes i marxen a la classe, on té lloc l'acollida acadèmica. Un cop a l'aula, cada tutor/a de primer d'ESO segueix el programa d'acollida que ha rebut i que garanteix una harmonització en la temporització i la relació de continguts entre els diferents grups al llarg de tot el matí. L'índex del programa que segueixen els tutors/es el primer dia de rebuda inclou els punts següents:

- Presentació del pla d'acció tutorial, tutor/a i funcions corresponents.
- Breu presentació de cadascun dels membres del grup (nom, edat, escola de procedència i hobbies).
- Presentació i descripció del calendari escolar (inici i final de trimestre, avaluacions, període de vacances i dies festius).
- Explicació de l'horari específic del grup/classe, amb les hores, matèries, aules i professorat.
- Resum de les normes i del funcionament del centre i de les normes bàsiques de l'aula.
- Descripció dels recursos materials i humans del centre.
- Projectes i concursos integrats en la dinàmica de l'institut.
- Introducció del protocol a seguir amb l'agenda i els deures.
- Tria de les matèries optatives.

Tots els tutors/es porten a terme dues activitats de dinàmiques de grup que promouen l'aprofundiment en el coneixement dels company/es i creen un clima de sintonia afectiva entre els membres de la classe.

Al final del matí, els tutors/es abandonen les aules i llavors l'alumnat nouvingut rep la visita de cadascun dels membres de l'equip docent del grup-classe. Cada professor/a es presenta al grup i fa una breu descripció de la seva matèria, que inclou aspectes generals de l'assignatura com els objectius i els continguts generals o les singularitats, entre d'altres.

El primer dia de classe, el centre rep només l'alumnat de primer d'ESO. Hi ha una presentació conjunta, que fa el director, una presentació del tutor/a i de l'equip docent del grup-classe

■ Reunió d'inici de curs amb les famílies

El primer dia de classe, al vespre, l'INS Baix Camp convoca novament totes les famílies de l'alumnat nouvingut. L'equip directiu s'encarrega d'obrir l'acte i de donar un altre cop la benvinguda. Seguidament, els pares marxen a les aules assignades a les tutories dels seus fills/es, acompanyats pels tutors/es corresponents. Es tracta del primer contacte dels tutors/es amb els pares i mares de l'alumnat nouvingut.

Tots els tutors/es segueixen el mateix guió durant la reunió que mantenen amb les famílies i que inclou els ítems següents:

- Fitxa de l'alumne/a. Els pares assistents omplen una fitxa individual amb les dades necessàries per facilitar la tasca del tutor/a.
- Presentació del pla d'acció tutorial.
- Calendari escolar, marc horari i horari del grup/classe.
- Resum de les normes de funcionament del centre.
- Serveis i recursos humans del centre.
- Activitats complementàries i extraescolars.
- Coresponsabilitat del centre i les famílies al llarg del procés educatiu dels alumnes.
- Presentació de la carta de compromís educatiu.

Les famílies es reuneixen amb els tutors o tutores el primer dia de curs, al vespre

A l'inici d'aquesta sessió, els tutors/es proporcionen una guia informativa als pares i mares assistents amb tots els aspectes rellevants relatius al centre. Aquest document esdevé de gran utilitat a l'hora de seguir les explicacions del tutor/a.

Finalment, s'obre un torn obert de paraules per tal que els pares puguin plantejar dubtes i qüestions de manera conjunta o fins i tot privada si fóra necessari. A més, totes les famílies reben una còpia de la revista que l'INS Baix Camp publica quadrimestralment i que està elaborada per l'alumnat de quart d'ESO amb la col·laboració de la resta d'alumnes i el professorat del centre. Les escoles adscrites al nostre institut també reben un exemplar de tots els números de la revista.

Després de la incorporació:

■ Reunió per tractar l'evolució de l'alumnat

Un cop transcorregut el primer trimestre, el coordinador/a d'ESO visita novament totes les escoles i es reuneix amb els tutors del darrer cicle de l'educació primària i, en la majoria de casos, amb un membre de l'equip directiu de l'escola, per tal de proporcionar una avaluació i devolució de l'adaptació, l'aprenentatge i el desenvolupament personal de l'alumne/a al nou entorn.

Després del primer trimestre, es valora l'evolució de l'alumnat de primer d'ESO amb les escoles de procedència

A més de transmetre l'anàlisi individual i grupal de l'alumnat al llarg dels primers mesos com a alumnes de secundària, els professionals reunits analitzen l'execució dels possibles acords presos en les trobades anteriors.

■ Notificació de l'evolució acadèmica de l'alumnat

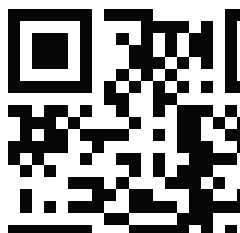
L'última actuació recollida al nostre pla de centre per a l'acolliment de l'alumnat que accedeix a l'educació secundària obligatòria se situa precisament quan els/les alumnes acaben aquesta etapa educativa. Sempre que els centres d'educació primària estiguin interessats i ens ho demanin, oferim la possibilitat d'informar a les escoles del procés educatiu de l'alumnat en acabar l'etapa d'ESO. Mitjançant una graella, especifiquem si l'alumnat ha finalitzat l'escolaritat obligatòria i si l'alumne/a pertanyent a promocions anteriors cursa estudis postobligatoris (batxillerat, cicle formatiu de grau mitjà, cicle formatiu de grau superior o curs específic d'accés als cicles de grau superior) o estudis universitaris.

CONCLUSIÓ

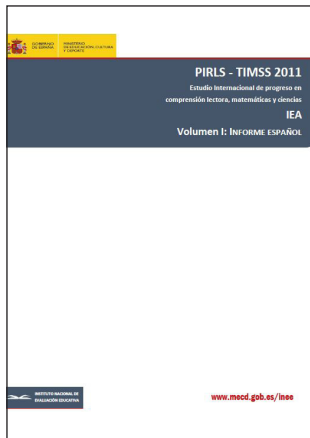
Per a qualsevol centre d'educació secundària, resulta imprescindible l'elaboració d'un protocol d'actuacions que facilitin la transició primària-secundària de l'alumnat. És per això que l'INS Baix Camp ha dissenyat tots els mecanismes descrits en aquest article i que tenen com a objectiu primordial l'adaptació acadèmica, emocional, de convivència i d'integració del nou alumnat.

Les actuacions previstes per facilitar la transició primària-secundària tenen com a objectiu primordial l'adaptació acadèmica, emocional, de convivència i d'integració del nou alumnat

Aquest procés d'acompanyament no es pot plantejar al marge de les famílies ni de les escoles d'educació primària. Establir una xarxa de comunicació entre totes les persones implicades (escoles, institut i famílies) i compartir i intercanviar informació i coneixements ens ajuda a treballar tots en la mateixa direcció, a optimitzar esforços i a aconseguir un entorn agradable que garanteixi les condicions necessàries per a l'assoliment d'una adaptació òptima de cadascun dels alumnes que han triat l'INS Baix Camp com a destí en el camí que han de recórrer des de l'educació primària fins a la secundària obligatòria.



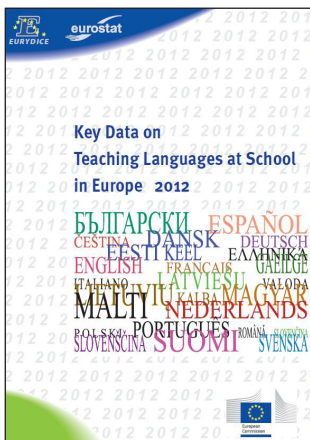
REVISTA DE LLIBRES



PIRLS-TIMSS 2011. Informe español, vols 1 i 2. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012
http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#PIRLS_vol1_2011

L'informe conté una anàlisi detallada dels resultats obtinguts per l'alumnat de quart d'educació primària d'Espanya en dos estudis internacionals de l'any 2011: l'Estudi Internacional sobre el Progrés en Comprensió Lectora (PIRLS) i l'Estudi Internacional de Tendències en Matemàtiques i Ciències (TIMSS). PIRLS avalua el rendiment en comprensió lectora, fixant-se en els propòsits de la lectura i en els processos de comprensió lectora, tot valorant també els hàbits i les actituds davant de la lectura. TIMSS examina el rendiment en matemàtiques i ciències i té en compte tant la dimensió de contingut de les dues àrees com la dimensió cognitiva. En el PIRLS hi han participat 48 països i en el TIMSS 63. Les dades de Catalunya formen part de la mostra espanyola.

L'informe espanyol s'ha organitzat en dos volums. El primer descriu els instruments d'avaluació i conté els resultats més destacats d'Espanya, en comparació amb les mitjanes de l'OCDE i la UE. S'hi estudien, també, factors del context social, econòmic i cultural, així com aspectes relacionats amb l'alumnat, les famílies, els docents i les escoles. El segon volum inclou sis capítols que analitzen la influència de determinats factors en els resultats. En el primer i el segon capítols es tracta la influència de l'entorn educatiu familiar i dels hàbits de lectura familiars. En el tercer, la influència del nivell socioeconòmic i del tipus d'escola. En el quart, l'impacte de l'assistència a l'educació infantil. En el cinquè s'analitza el binomi de rendiment en lectura i gènere i en el setè s'estudia l'impacte de factors de context en matemàtiques.



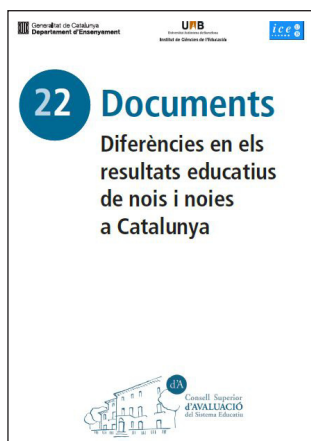
Data on Teaching Languages at School in Europe 2012. Brussel·les: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf

El volum ofereix un panorama complet dels sistemes d'ensenyament de llengües estrangeres de 32 països europeus. L'anglès és la primera llengua estrangera ensenyada de manera majoritària en gairebé tots els països des de l'educació primària. La segona llengua estrangera més habitual és l'alemany i el francès.

L'informe combina les dades estadístiques amb la informació qualitativa per descriure el context i l'organització de l'ensenyament de llengües estrangeres, els nivells de participació de l'alumnat i la formació inicial i permanent del professorat de llengües estrangeres. A banda de proporcionar una visió de la situació actual, l'informe presenta diverses sèries temporals que són interessants per identificar les tendències en l'ensenyament de llengües al llarg de les darreres dècades.

L'informe estudia 61 indicadors, que s'han elaborat a partir de quatre fonts: Eurydice, Eurostat, l'Estudi Europeu de Competència Lingüística (EECL) i l'estudi PISA 2009 de l'OCDE. Conté cinc capítols. El primer, està dedicat al context; el segon, a l'organització; el tercer, a la participació; el quart, al professorat; i el cinquè, als processos del professorat.

PUBLICACIONS DEL CONSELL



Diferències en els resultats educatius de nois i noies a Catalunya. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, novembre 2012

El volum *Diferències en els resultats educatius de nois i noies a Catalunya* aporta una considerable quantitat de dades i elements per a la reflexió, que van des de la recerca bibliogràfica fins a l'anàlisi de resultats de diverses avaluacions. Així, es descriuen i analitzen amb rigor les conclusions a què han arribat les principals investigacions internacionals sobre el gènere i l'educació. Els resultats d'avaluació que s'estudien des de la perspectiva de gènere són els obtinguts en els diferents cicles de PISA (2003, 2006, 2009) i els obtinguts en les avaluacions externes i censals de final d'etapa (de sisè d'educació primària i de quart d'educació secundària obligatòria).

El capítol primer conté la introducció. El segon, el context de la recerca. El tercer, les consideracions metodològiques. El quart, les precisions conceptuais. El cinquè està dedicat a l'anàlisi de la recerca internacional sobre el model d'escola mixta i diferenciada als països de l'OCDE. El sisè analitza els resultats de PISA i les desigualtats de rendiment educatiu segons el sexe. El capítol setè estudia les desigualtats educatives a partir d'un seguit d'indicadors, alguns dels quals són molt canviants (com el percentatge d'alumnat que abandona la formació en les etapes postobligatòries). El capítol vuitè analitza els resultats educatius en les avaluacions externes de final d'etapa. El novè és un estudi comparatiu dels resultats educatius obtinguts en escoles mixtes i diferenciades de Catalunya. El darrer capítol conté les conclusions de la recerca.



PIRLS i TIMSS 2011. Ítems alliberats. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, gener 2013

Aquest número de la col·lecció "Documents" conté els ítems alliberats per la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) de les proves PIRLS i TIMSS aplicades durant el curs 2010-2011.

L'Estudi Internacional sobre el Progrés en Comprensió Lectora (PIRLS) i l'Estudi Internacional de Tendències en Matemàtiques i Ciències (TIMSS) investiguen des de fa anys, en més de 50 països, el rendiment de l'alumnat de quart curs d'educació primària en tres competències fonamentals: comprensió lectora, matemàtiques i ciències. Els dos estudis han estat dissenyats per analitzar i comparar les diferències entre sistemes educatius i contribuir així a la millora dels ensenyaments i els aprenentatges en tots els països.

Catalunya va participar en la prova amb 568 alumnes, provinents de 23 centres, que formen part de la mostra estatal. La mostra no permet extreure dades estadísticament significatives per a Catalunya.

PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL

Quaderns d'avaluació

- 23 *L'avaluació de sisè d'educació primària 2012*. Setembre de 2012
- 22 *L'avaluació de quart d'ESO 2012*. Abril de 2012
- 21 *La llengua i resultats escolars. El projecte Filosofia 3/18*. Gener de 2012
- 20 *L'avaluació de sisè d'educació primària 2011. Síntesi de resultats*. Setembre de 2011

Col·lecció «Documents»

- 23 *PIRLS i TIMSS 2011. Ítems alliberats*. Gener 2013
- 22 *Diferències en els resultats educatius de nois i noies a Catalunya*. Novembre 2012
- 21 *Els instituts escola: aspectes organitzatius, curriculars i d'orientació*. Juliol 2012
- 20 *Avaluació del desenvolupament del projecte Filosofia 3/18*. Maig 2012

Col·lecció «Informes d'avaluació»

- 18 *PISA 2009. Resultats de l'alumnat a Catalunya*. Desembre 2011
- 17 *Avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2001-2008. Resum executiu. Conclusions i recomanacions*. Setembre 2010
- 16 *L'avaluació de l'educació primària 2007*. Gener 2010
- 15 *L'educació postobligatòria a Catalunya. Eixos de desigualtat en les trajectòries formatives més enllà de l'ESO*. Febrer 2010

Col·lecció «Sistema d'Indicadors»

- 15 *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya*. Febrer 2012

Totes aquestes publicacions es poden consultar a la pàgina web del Consell, que trobareu al portal del Departament d'Ensenyament: <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament>
