

QUADERNS D'AVALUACIÓ. 52

JULIOL DE 2022

TALIS 2018. Síntesi de resultats

SUMARI

PRESENTACIÓ

TALIS 2018. SÍNTESI DE RESULTATS

REVISTA DE LLIBRES

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'Educació: <http://csda.gencat.cat/ca/>

ISSN electrònic 2014-797X

PRESENTACIÓ

El professorat és un factor clau a l'hora d'inspirar i guiar les noves generacions i fer-ne ciutadans competents, capaços d'abordar i resoldre els reptes i les necessitats de les societats globals on viuen i de desenvolupar-se adequadament per progressar acadèmicament i professional al llarg de la seva vida. A més, el professorat, des de la primera línia educativa, juga un rol cabdal per fer possible l'equitat i la qualitat en educació.

El docent és un actor fonamental per a una educació que no només transmeti informació als aprenents, sinó que els ajudi a trobar eines fiables per navegar amb confiança a través d'un món cada vegada més complex, volàtil i incert. Un món en el qual allò que és fàcil d'ensenyar i de demostrar també és fàcil de digitalitzar i d'automatitzar, i en el qual la societat ja no valora l'estudiantat pel que sap sinó pel que pot fer amb el que sap. Per tant, la principal missió del professorat d'avui és ajudar els estudiants a pensar per ells mateixos, a treballar cooperativament, a desenvolupar la pròpia identitat i a definir el propòsit de les seves actuacions.

Aquesta tasca és complexa i múltiple. Demana coneixement sobre una disciplina determinada, sobre el currículum d'aquesta disciplina i sobre com s'aprèn aquesta disciplina. Requereix també capacitat per crear entorns d'aprenentatge que facilitin uns bons resultats, capacitat d'improvisació constant sense deixar d'oferir atenció contínua i respostes permanents que motivin els estudiants i que els faci sentir valorats i inclosos. Cal, a més, donar resposta a les necessitats de diferents aprenents al mateix temps, amb capacitats i orígens diferents, i adaptar-se a unes dinàmiques d'aula sovint impredecibles. Finalment, implica la capacitat per continuar aprenent i créixer professionalment, així com oferir models actius que mostrin a l'alumnat la importància d'aprendre al llarg de la vida.

Les capacitats i les tasques exigides als directors també són considerables. Els líders escolars no sols han de contribuir a l'administració i gestió dels centres educatius, sinó que han de crear les condicions necessàries perquè millorin l'ensenyament i l'aprenentatge a través de la motivació del professorat, promovent la col·laboració entre els docents i la seva participació en activitats de desenvolupament professional, vetllant per l'assessorament als estudiants i la relació amb les famílies i amb la comunitat local.

Totes aquestes tasques són fonamentals per a l'èxit individual i col·lectiu en la societat actual i, per això, l'opinió pública té unes expectatives molt altes dels professionals de l'educació i, alhora, unes exigències molt grans. Per tant, és imprescindible reconèixer l'exigència de la professió docent i posar en valor la motivació i la manera d'exercir-la del gruix del professorat.

En aquest context és molt rellevant disposar de les opinions professionals dels docents i directors, objectiu de l'Estudi Internacional de l'Ensenyament i de l'Aprenentatge TALIS1 (*Teaching and Learning International Survey*). Aquest estudi ens ofereix les informacions proporcionades pel professorat i pels equips directius dels centres en relació a la seva professió i als seus entorns d'aprenentatge per fer una bona diagnosi del sistema educatiu i, en conseqüència, una bona anàlisi i una correcta avaluació de les polítiques educatives que ens serveixi per consolidar allò que es fa bé i repensar allò que és millorable.

Les enquestes que se centren en les opinions del professorat sobre l'organització de l'ensenyament i de l'aprenentatge, com fa TALIS, encara són escasses. La normativa i les estructures administratives sobre les que es desenvolupen les polítiques educatives són només la punta de l'iceberg. La part invisible la formen els interessos, les creences, les motivacions i els temors de les persones directament involucrades en l'aprenentatge, especialment els docents. Si no la coneixem, si no la fem aflorar, difícilment podrem canviar les estructures dels sistemes educatius.

Les opinions que el professorat ha expressat a TALIS ens parlen de la distància entre la visió pedagògica i la pràctica, i entre les aspiracions professionals i una organització de treball encara massa estructurada. Només si es comparteixen les visions i es consensuen els elements a canviar és possible fomentar la innovació i el desenvolupament de polítiques exitoses. Si els docents no estan implicats en el disseny del canvi, rares vegades ajudaran a implementar-lo.

Els sistemes educatius del segle XXI concentren els seus esforços a formar i capacitar els seus docents per no perpetuar models educatius prescriptius sinó que incentivin la creativitat del professorat, els atorguin poder de decisió sobre les seves aules i empoderin l'alumnat sobre el seu procés d'aprenentatge. Cal, a més, reforçar la confiança, la transparència, l'autonomia professional i la cultura col·laborativa de la professió. El repte és basar-se en l'experiència del professorat i de les directores i directors, i involucrar-los en el disseny de les polítiques educatives.

Si la qualitat d'un sistema educatiu és directament proporcional a la qualitat dels seus docents, el principal desafiament és atreure, desenvolupar i conservar el millor professorat. I per a això cal vetllar per la selecció, la formació inicial que han rebut i la permanent que se'ls pot oferir; decidir i implementar estratègies que recompensin els bons resultats i que afavoreixin la millora del rendiment de l'alumnat i oferir oportunitats per adquirir més estatus i responsabilitat.

TALIS ens recorda que molts professors i centres escolars ja són en aquest punt. Són centres amb èxit on els docents se senten implicats i hi volen treballar, perquè poden realitzar millor les seves idees i perquè treballen en entorns de confiança.

Per primera vegada Catalunya ha participat en aquest estudi amb mostra pròpia. Escoltem la veu del nostre professorat i la dels directors dels nostres centres educatius.

Estic convençut que els resultats que ens aporta aquest estudi ens seran molt útils.

Carles Vega

President del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu

TALIS 2018. SÍNTESI DE RESULTATS

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓ A TALIS | 5 |
| 1.1. TALIS, un estudi internacional | 6 |
| 1.2. Instruments d'avaluació i disseny de la mostra | 8 |
| 1.3. Limitacions de l'estudi | 9 |
| 1.4. Què avalua TALIS 2018 | 9 |
| 2. RESULTATS DE TALIS 2018 | 12 |
| 2.1. El professorat i els directors/es: el desenvolupament de la professionalització docent | 12 |
| 3. La situació del professorat i dels directors: empoderament, col·laboració docent, condicions laborals i avaluació del professorat | 36 |
| 3.1. Capacitat de decisió dels centres | 36 |
| 3.2. Capacitat de decisió dels directors i dels docents | 37 |
| 3.3. Lideratge dels equips directius | 38 |
| 3.4. Interaccions amb la comunitat educativa | 38 |
| 3.5. Suport rebut pels directors | 39 |
| 3.6. Lideratge dels docents | 39 |
| 3.7. Lideratge acadèmic del professorat | 42 |
| 3.8. Percepció del professorat sobre la valoració de la seva professió | 43 |
| 3.9. La col·laboració del professorat: activitats de col·laboració al centre | 44 |
| 3.10. Condicions laborals: Estabilitat i flexibilitat horària | 45 |
| 3.11. L'avaluació del professorat | 48 |
| 3.12. Mètodes d'avaluació del professorat | 52 |
| 3.13. Repercussions de l'avaluació del professorat | 54 |
| 3.14. Augment salarial i/o renovació de contracte com a resultat de l'avaluació del professorat | 55 |
| 4. CONCLUSIONS | 57 |

1. INTRODUCCIÓ A TALIS

L'OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic) duu a terme el projecte TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), Estudi Internacional de l'Ensenyament i de l'Aprenentatge, des de l'any 2008. Aquest estudi té com a objectiu conèixer i comparar l'entorn, el clima d'aprenentatge dels centres educatius i les condicions de treball del professorat i dels directors de l'educació dels diferents països i territoris participants, i examinar i descriure com es desenvolupa, com es reconeix, com es valora i com es recompensa la tasca docent i la de la direcció escolar. Disposar d'aquesta informació és important perquè, malgrat que la tasca dels docents és imprescindible per garantir una educació adequada a les properes generacions, el seu estatus i les seves condicions laborals i de formació segueixen generant preocupació entre el col·lectiu i, sovint, contribueixen a la seva desmotivació, desgast i estrès.

Els resultats d'aquest estudi, que tenen com a finalitat última incidir directament en la millora de la qualitat de l'aprenentatge i en el rendiment de l'alumnat, proporcionen informació valuosa sobre la professionalització docent. Els aspectes més rellevants analitzats a l'estudi són la capacitat d'innovació i el lideratge pel canvi, la capacitat per impulsar projectes educatius col·laboratius i per treballar en xarxa, les oportunitats de formació i de mobilitat tant local com internacional, les condicions laborals i els sistemes d'avaluació de la tasca docent.

La relació entre docents qualificats i empoderats, i qualitat educativa ja s'estableix a l'Objectiu 4 de Desenvolupament Sostenible sobre Educació de Qualitat del Marc d'Acció 2030 d'Educació de la UNESCO i l'estudi TALIS 2018, el qual aporta dades que confirmen que la satisfacció laboral té un impacte positiu en els docents, en el clima escolar i en els aprenents. També fa èmfasi en el rol de la formació, sempre des de la perspectiva de l'aprenentatge al llarg de la vida com a eina fonamental perquè el professorat sigui capaç d'adaptar-se amb flexibilitat als canvis que requereix la seva professió en la societat actual. L'estudi constata que disposar de bons plans de formació del professorat aporta valor afegit als sistemes educatius. I, finalment, fa evident que l'avaluació de la pràctica educativa és un instrument valuósíssim per millorar l'efectivitat de la tasca dels docents i dels directors ja que els permet identificar fortaleces i abordar mancances respecte de les eines o metodologies utilitzades.

Així doncs, TALIS proporciona a les administracions i als responsables educatius dels països participants informació exhaustiva i qualitativa sobre les pràctiques docents, i directives amb la finalitat de facilitar el disseny i la implementació de polítiques educatives que contribueixin a la millora de l'ensenyament i de l'aprenentatge que promoguin la professionalització docent, i que donin resposta als reptes educatius a què s'enfronten els sistemes educatius.

L'OCDE ha decidit donar a conèixer els resultats internacionals elaborats a partir de les dades que proporcionen els qüestionaris de docents i de directors de TALIS 2018 en dos volums diferents. El primer, *Docents i líders escolars: aprenents per a tota la vida*, s'ha publicat el 19 de juny de 2019, igual que l'informe espanyol. El segon, *Docents i líders escolars: professionals valorats*, s'ha publicat el març de 2020.

1.1. TALIS, un estudi internacional

En l'àmbit internacional, l'estudi està coordinat pel Secretariat d'Educació de l'OCDE, l'Associació Internacional per a l'Avaluació del Rendiment Educatiu (IEA) i la junta de govern constituïda pels països participants (TGB: *TALIS Governing Board*). En aquesta junta de govern es prenen les decisions relatives als objectius generals de l'estudi, als criteris per a la recollida de dades, a la difusió dels resultats, i a totes les qüestions relacionades amb el desenvolupament i l'aplicació de l'estudi.

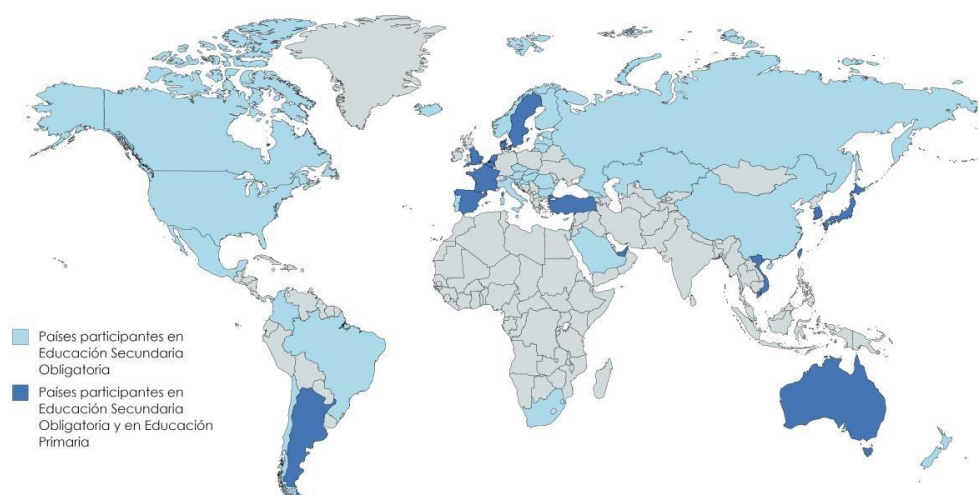
El Secretariat de l'IEA, sempre sota la supervisió de l'OCDE, s'ha responsabilitzat de la verificació de les traduccions dels qüestionaris i del control de qualitat de la recollida de dades. El centre de processament i investigació de dades (DPC, *Data Processing and Research Center*) n'ha coordinat l'aplicació. "Estadístiques Canadà", organisme subcontractat per l'IEA, ha dut a terme la selecció de la mostra. La Comissió Europea ha col·laborat en TALIS 2018 donant suport econòmic als països europeus participants, i ha realitzat aportacions en l'anàlisi de les dades de determinades àrees de l'estudi. Finalment, les associacions de docents i el comitè assessor de sindicats de l'ensenyament en l'OCDE (TUAC, *Trade Union Advisory Committee*) han estat claus per al desenvolupament i l'aplicació de TALIS.

A cada país o economia participant es designa un coordinador nacional del projecte (NPM, *National Project Manager*) i un coordinador de dades (NDM, *National Data Manager*) que assumeixen la coordinació nacional del projecte, seguint els procediments tècnics i operatius establerts. Els coordinadors nacionals s'ocupen d'assegurar la participació dels docents i els directors seleccionats, de traduir els qüestionaris, de gestionar la recollida de dades i verificar-ne els resultats. Els coordinadors de dades s'encarreguen d'organitzar-hi la mostra i processar les dades nacionals.

A Espanya, el projecte ha estat coordinat i desenvolupat per l'Institut Nacional d'Avaluació Educativa (INEE), en col·laboració amb les administracions educatives responsables de l'avaluació de les comunitats autònomes, especialment amb aquelles que han decidit fer una ampliació de mostra, com ha estat el cas de Catalunya.

TALIS s'aplica en cicles de cinc anys. El primer es va dur a terme el 2008 a 24 països, i es va enquestar professorat i directors de centres d'educació secundària obligatòria. En l'onada següent, el 2013, hi van participar 34 països. En aquesta edició es va incorporar la possibilitat d'analitzar l'educació primària, opció a la qual es van acollir alguns països i economies mentre que la resta van continuar analitzant només l'educació secundària obligatòria.

En la tercera onada, el 2018, hi han participat els 48 països i economies que apareixen al mapa i a les Taules 1.1 i 1.2. En aquesta ocasió, a més de la primària i la secundària, també s'ha pogut fer l'estudi a l'educació secundària postobligatòria.



Taula 1.1. Països participants en educació secundària obligatòria. TALIS 2018

| | | |
|------------------------------|----------------------|-------------------------|
| Aràbia Saudita* ¹ | Emirats Àrabs Units* | Lituània |
| Argentina (Buenos Aires)* | Eslovènia | Malta* |
| Austràlia | Espanya | Mèxic |
| Àustria | Estats Units | Noruega |
| Bèlgica (Fl. y Fr.) | Estònia | Nova Zelanda |
| Brasil* | Federació Russa* | Països Baixos |
| Bulgària* | Finlàndia | Portugal |
| Canadà (Alberta) | França | Regne Unit (Anglaterra) |
| Xile | Geòrgia* | República Txeca |
| Xina (Shanghái)* | Hongria | República Eslovaca |
| Xina Taipei* | Islàndia | Romania* |
| Xipre* | Israel | Singapur* |
| Colòmbia | Itàlia | Sud-àfrica* |
| Corea | Japó | Suècia |
| Croàcia* | Kazakhstan* | Turquia |
| Dinamarca | Letònia | Vietnam* |

Taula 1.2. Països participants en educació primària. TALIS 2018

| | | |
|---------------------------|----------------------|-------------------------|
| Argentina (Buenos Aires)* | Dinamarca | Països Baixos |
| Austràlia | Emirats Àrabs Units* | Regne Unit (Anglaterra) |
| Bèlgica (Fl.) | Espanya | Suècia |
| Xina Taipei* | França | Turquia |
| Corea | Japó | Vietnam * |

¹ Els països que apareixen en les taules 1.1 i 1.2 amb un asterisc no pertanyen a l'OCDE.

Espanya ha participat en totes les edicions de l'estudi. El 2018, a diferència de les dues onades anteriors, també ha participat en el nivell d'educació primària, la qual cosa ha permès fer una anàlisi de la realitat docent molt més completa.

La Taula 1.3 recull les dades de la població objectiu juntament amb els de la mostra representativa de centres, directors i docents de l'estudi TALIS 2018.

Taula 1.3. Dades de participació. TALIS 2018

| Població objectiu | | | | | | |
|-----------------------|--------------|-----------|---------|------------------|-----------|-----------|
| | Espanya 2018 | | | Total TALIS 2018 | | |
| | Centres | Directors | Docents | Centres | Directors | Docents |
| Primària | 13.305 | 13.305 | 210.627 | 143.275 | 143.035 | 2.173.359 |
| Secundària | 6.861 | 6.861 | 186.171 | 302.550 | 301.618 | 5.763.926 |
| Mostra representativa | | | | | | |
| | Espanya 2018 | | | Total TALIS 2018 | | |
| | Centres | Directors | Docents | Centres | Directors | Docents |
| Primària | 444 | 436 | 7.246 | 3.364 | 3.217 | 51.782 |
| Secundària | 399 | 396 | 7.407 | 9.247 | 8.975 | 153.682 |

1.2. Instruments d'avaluació i disseny de la mostra

La informació de l'estudi TALIS es recull a través de qüestionaris en línia i, en alguns països, amb qüestionaris en paper. Les dades recopilades a través d'aquests qüestionaris proporcionen informació rellevant i comparable a nivell internacional, i permeten als governs i a les administracions educatives desenvolupar i posar en pràctica polítiques centrades en el lideratge educatiu i en les condicions i en la pràctica de la docència especialment orientades a l'aprenentatge de l'alumnat.

Qüestionaris

L'estudi es duu a terme mitjançant l'aplicació de dos qüestionaris específics, un adreçat als docents i l'altre als directors, tant de primària com de secundària. Les preguntes fan referència a les condicions laborals, a la formació inicial i permanent, a l'experiència i a les pràctiques docents, al clima escolar dels centres, al grau de satisfacció amb la professió i a les pràctiques d'avaluació i gestió de les matèries, i inclouen aspectes relatius als contextos, als processos i als resultats, al centre, a l'aula i, especialment, al nivell individual a partir de les percepcions de les persones enquestades.

Mostra

La mostra representativa de professorat i directors de l'*estudi principal* està formada per 200 centres de cada país participant i per cada nivell educatiu en què participa, i per uns 20 docents per centre. Així, la mida aproximada de la mostra internacional és d'uns 4.000 docents.

La mostra ampliada de Catalunya va ser de 50 centres de primària i 50 de secundària.

Els països participants a TALIS 2018 van determinar que el focus principal de l'onada fos el professorat dels tres primers cursos d'educació secundària: nivell 2 de la

Classificació Internacional Normalitzada de l'Educació de 2011 (UNESCO, 2012). Igual que en les onades prèvies, a TALIS 2018 van quedar fora de la mostra els centres d'educació especial i els de formació de persones adultes. Igualment, queden fora de la mostra de l'estudi els docents substituïts i aquells que imparteixen docència esporàdicament.

Espanya va incloure a TALIS 2018 l'anàlisi de l'educació primària, i 7 comunitats autònomes, entre les quals Catalunya, a més de Cantàbria, Castella i Lleó, la Comunitat de Madrid, la Comunitat Valenciana, La Rioja i el Principat d'Astúries, han ampliat la mostra en tots dos nivells amb la finalitat d'obtenir dades representatives pròpies. L'estratificació es va realitzar per comunitats autònomes i per titularitat de centres, de manera que hi ha hagut representació de centres tant públics com privats de totes les autonomies. En tots els casos, els qüestionaris de l'estudi es van realitzar en línia.

D'acord amb els estàndards fixats per l'OCDE i el consorci internacional, la taxa mínima de participació per centre es va establir en un 75% de respostes, després de les substitucions de centres pertinents. El mateix percentatge es va fixar per al professorat. La taxa de participació espanyola va ser de les més altes, amb un 94,6% de docents a secundària i un 99,2% de directors. A primària, la taxa de participació va ser del 95,0% de docents i del 98,2% de directors, xifres que superen àmpliament la taxa mínima exigida per l'OCDE.

1.3. Limitacions de l'estudi

Tot i que el desenvolupament i l'anàlisi de TALIS es duu a terme amb un gran rigor metodològic i procedimental, l'estudi planteja algunes limitacions, ja que no és possible abastar tots els factors que intervenen en un procés tan complex com és el de l'ensenyament i de l'aprenentatge. A més, encara que la mostra de docents i directors participants és representativa de totes dues poblacions, la informació s'obté a partir de les respostes que docents i directors donen als qüestionaris i, per tant, es basa en percepcions i impressions personals.

Igualment, TALIS només té accés a aquells docents que es troben en actiu, per la qual cosa no pot explorar aspectes com les motivacions que els porten a deixar la professió després d'una més o menys dilatada experiència. Això fa que temes com l'atracció a la professió docent hagin de ser tractats amb cautela.

Malgrat aquestes limitacions, TALIS constitueix una eina i una font d'informació summament valuosa sobre el professorat, la funció directiva, l'ensenyament i l'aprenentatge, i és un estudi utilitzat pels governs de múltiples països per a la presa de decisions relatives a la seva política educativa.

1.4. Què avalua TALIS 2018

L'estudi TALIS aspira a contribuir al debat sobre la professió docent identificant els mitjans per millorar el nivell de professionalitat d'aquest col·lectiu a escala internacional a través dels indicadors establerts per a l'estudi.

TALIS estableix cinc pilars sobre els quals se sustenta la professió docent (Figura 1.2):

1. El coneixement i les destreses bàsiques, que inclouen el coneixement compartit i l'especialitzat (obtinguts gràcies als estàndards d'accés a la professió), la formació inicial i el desenvolupament professional continu.
2. Les oportunitats professionals, que inclouen condicions laborals com, per exemple, la flexibilitat i la seguretat laboral o els sistemes d'avaluació del professorat per al desenvolupament de la carrera professional.
3. La dimensió col·laborativa, basada en les relacions de cooperació professional per enfortir les pràctiques professionals i la identitat del col·lectiu docent.
4. La responsabilitat i l'autonomia, a través del grau de lideratge i independència que el professorat i els directors tenen en la seva pràctica diària.
5. L'estatus i el prestigi de la professió, amb l'ajuda dels estàndards ètics esperats dels professionals i la seva realització professional i intel·lectual, entre altres factors.

Figura 1.2. Els cinc pilars de la professionalització docent segons TALIS 2018



Font: TALIS 2018. *Estudio internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje. Informe Español. Volumen II, pàg. 21*

El marc conceptual de TALIS ha estat desenvolupat per investigadors i experts internacionals juntament amb les autoritats educatives responsables de l'estudi dels diferents països participants. Segons el marc esmentat, els tres objectius principals de l'estudi TALIS 2018 són:

- Descriure les condicions d'ensenyament i aprenentatge.
- Identificar les relacions establertes entre els components d'aquestes condicions.
- Identificar i descriure com les condicions d'ensenyament i aprenentatge varien, tant dins dels països i economies participants com entre ells, així com la seva evolució al llarg del temps.

Per a la consecució d'aquests objectius, l'enquesta es desenvolupa i es concreta a partir d'un conjunt de preguntes que versen sobre els temes clau segons el marc de

l'estudi. Aquests temes, relacionats amb les característiques professionals i les pràctiques docents i directives, contempnen dos nivells: l'individual i l'institucional.

El nivell individual fa referència a aquells aspectes que influeixen directament en la manera com els docents experimenten l'educació, que són:

- Pràctiques d'ensenyament
- Pràctiques professionals i de mobilitat
- Formació inicial i contínua
- Satisfacció i motivació en el treball
- Observació, avaluació i desenvolupament professional docent autoeficàcia del professorat

El nivell institucional inclou les àrees en les quals aquestes pràctiques educatives es materialitzen i manifesten, incloent-hi aspectes com:

- El lideratge educatiu
- El clima escolar
- Les qüestions relacionades amb recursos humans
- Les relacions amb els diferents components de la comunitat educativa

Tots aquests àmbits i àrees ja apareixien en les enquestes de 2008 i 2013. A TALIS 2018, s'hi ha afegit l'anàlisi de l'equitat, la diversitat i la innovació que, a més de ser transversals, tenen a veure tant amb el clima i l'entorn escolar com amb les pràctiques docents. Per avaluar-los, s'hi han desenvolupat indicadors relacionats amb la predisposició del professorat a incorporar pràctiques innovadores, a la seva percepció en relació a les limitacions i incentius per incorporar-les, i amb els mitjans de què disposen a nivell de centre i d'aula per gestionar la diversitat de l'alumnat.

Les àrees de política educativa que s'aborden en relació a la millora dels sistemes educatius són:

- Les polítiques escolars que promoguin i donin suport a un ensenyament efectiu i de qualitat.
- La formació inicial i el desenvolupament professional dels docents.
- El lideratge i el clima escolar com a part de l'eficàcia dels centres educatius.
- La captació dels millors professionals per a la professió i la seva permanència.

En resum, l'objectiu principal de TALIS és descriure les condicions de l'ensenyament i l'aprenentatge, identificar les relacions que hi ha entre els seus components i establir com les relacions i condicions educatives varien en els països participants. Aquesta informació permet conèixer el funcionament dels sistemes educatius i documenta de manera fiable la variació en la pràctica docent de cada país o regió gràcies al desenvolupament continuat d'eines i instruments que permeten comparar diferents contextos, per tal d'orientar o reorientar les seves polítiques educatives.

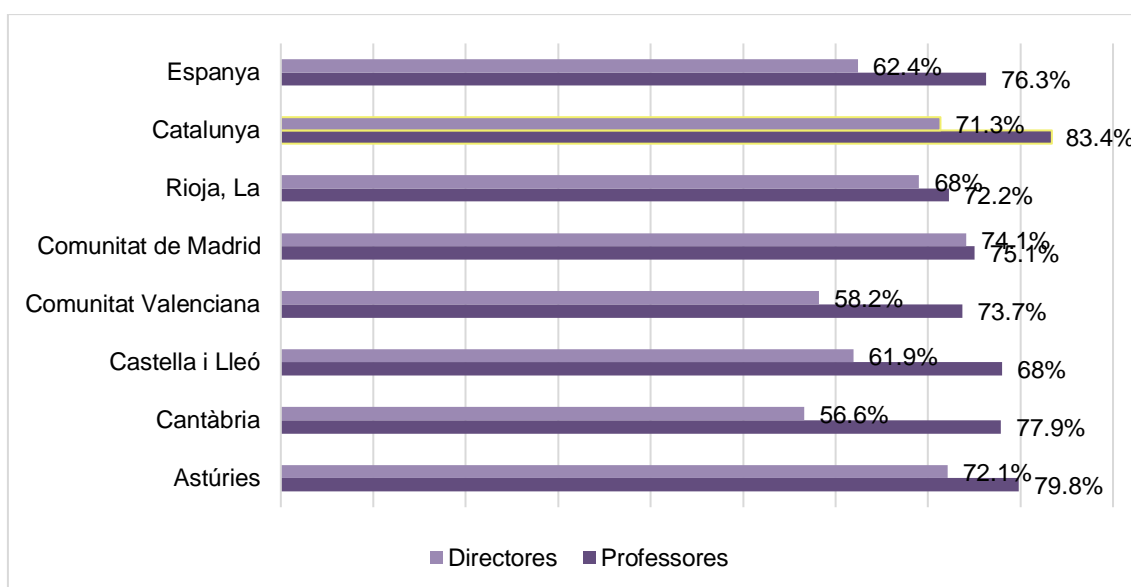
2. RESULTATS DE TALIS 2018

2.1. El professorat i els directors/es: el desenvolupament de la professionalització docent

2.1.1. El gènere

En la figura 2.1 podem veure com les mitjanes de professores i directores de totes les comunitats autònomes i, per tant, també la de l'estat, tenen més professores que no pas directores. La diferència més alta (15,5 punts) és a la Comunitat Valenciana i la més baixa és a Madrid, on només hi ha un punt percentual de diferència.

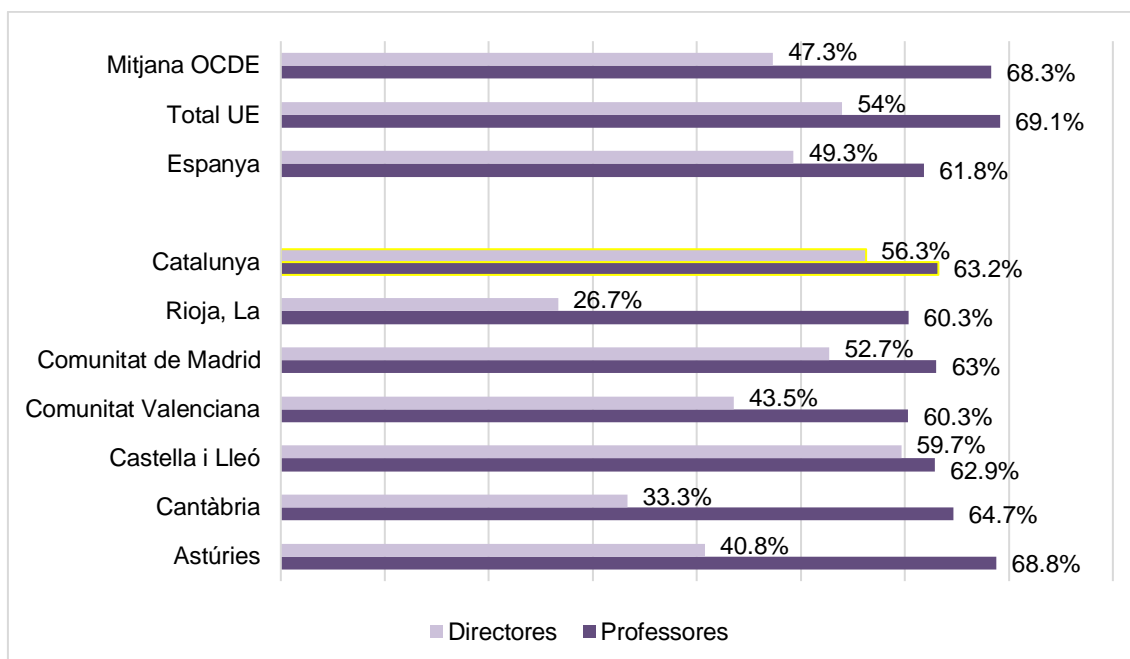
Figura 2.1. Perfil demogràfic del professorat i dels directors i directores dels centres de primària segons el gènere. Percentatges



El desequilibri entre professores i directores a secundària és menor que a la mitjana de països de l'OCDE, al voltant del 49% de dones als llocs de direcció (47% a la mitjana OCDE), mentre que hi ha un 62% de professores (68% mitjana OCDE).

El percentatge de directores a Catalunya és molt semblant a la mitjana de la Unió Europea, mentre que la de mestres i professores es queda 6 punts per sobre i és molt similar a la mitjana de l'OCDE.

Figura 2.2. Perfil demogràfic del professorat i dels directors i directores dels centres de secundària segons el gènere. Percentatges



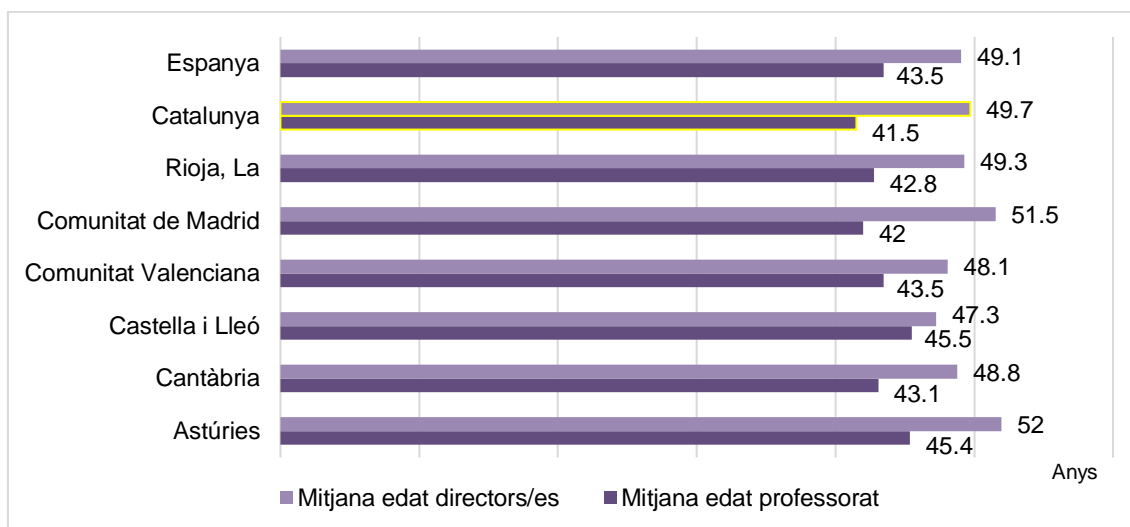
Pel que fa a la comparativa amb les altres comunitats autònomes, el nombre de directores a Catalunya està força per sobre, a excepció de Castellà i Lleó, on el percentatge de docents femenines i directores és molt semblant.

2.1.2. L'edat i l'experiència del professorat

La dada de distribució de l'edat dels docents és rellevant perquè permet avaluar la previsible renovació de la professió com a conseqüència de l'envelliment de la població en molts països i també com pot afectar l'abandonament de la professió en sistemes amb una majoria de docents joves.

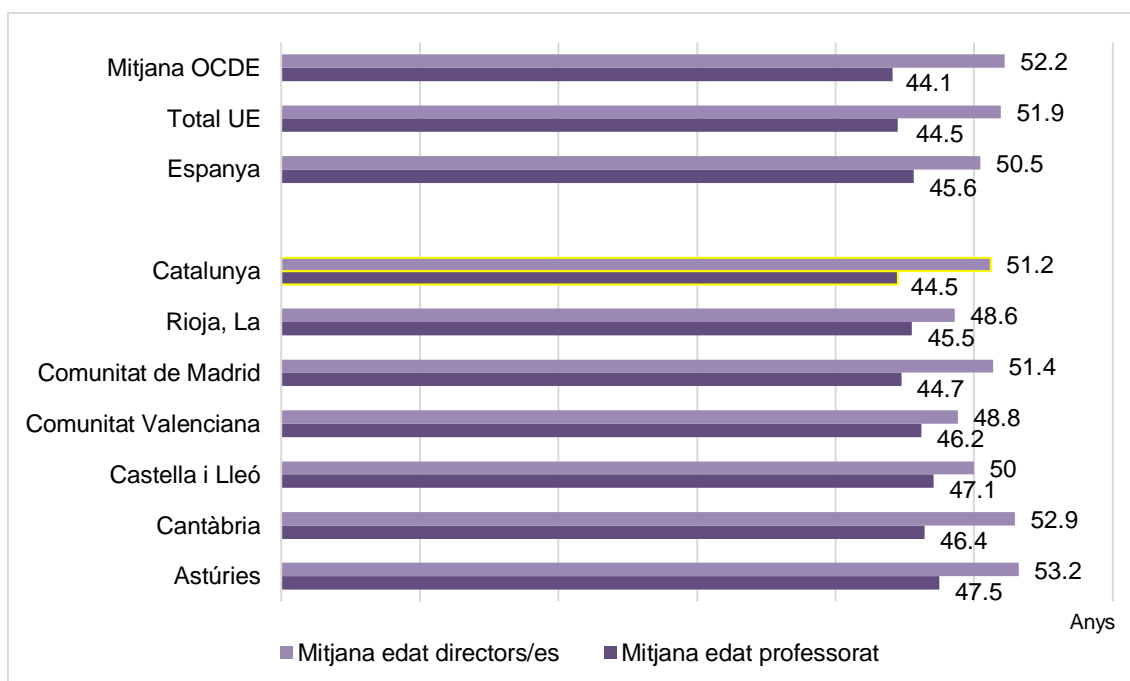
Disposar d'un cos docent equilibrat pel que fa a l'edat i, per tant, a l'experiència, té un impacte positiu en l'alumnat ja que li permet conèixer diferents estils i maneres de veure i entendre la professió i el món en general. I també ajuda els responsables de les polítiques educatives a avaluar les necessitats formatives i de suport a la professió docent.

Figura 2.3. Perfil demogràfic del professorat i dels directors i directores dels centres de primària segons l'edat



A primària, la mitjana dels docents és de 43 anys, mentre que la dels directors i directores és de 51 anys. A secundària, els docents tenen, de mitjana, aproximadament 46 anys (44 a la mitjana de l'OCDE) i els directors al voltant de 50 anys (52 a la mitjana de l'OCDE).

Figura 2.4. Perfil demogràfic del professorat i dels directors i directores dels centres de secundària segons l'edat



Aquestes dades ens permeten constatar que la mitjana d'edat dels docents, arreu, és molt alta. Però també que el grau d'experiència que acumulen abans d'accedir als directors també és força elevat.

A Espanya, el 50% dels docents de primària tenen més de 15 anys d'experiència docent, mentre que el 50% dels de secundària en tenen més de 17. Quant a l'experiència dels directors, tant a primària com a secundària, abans d'accedir a la

direcció, totes acumulen, de mitjana, 16 anys d'experiència docent i 23 anys en total, sumant els anys de docència i els de direcció.

Les dades de Catalunya són com les de la mitjana de la Unió Europea, lleugerament per sobre de la mitjana espanyola i per sota de la de l'OCDE en uns percentatges molt semblants.

2.1.3. Tipus d'alumnat i ràtios entre alumnat i professorat

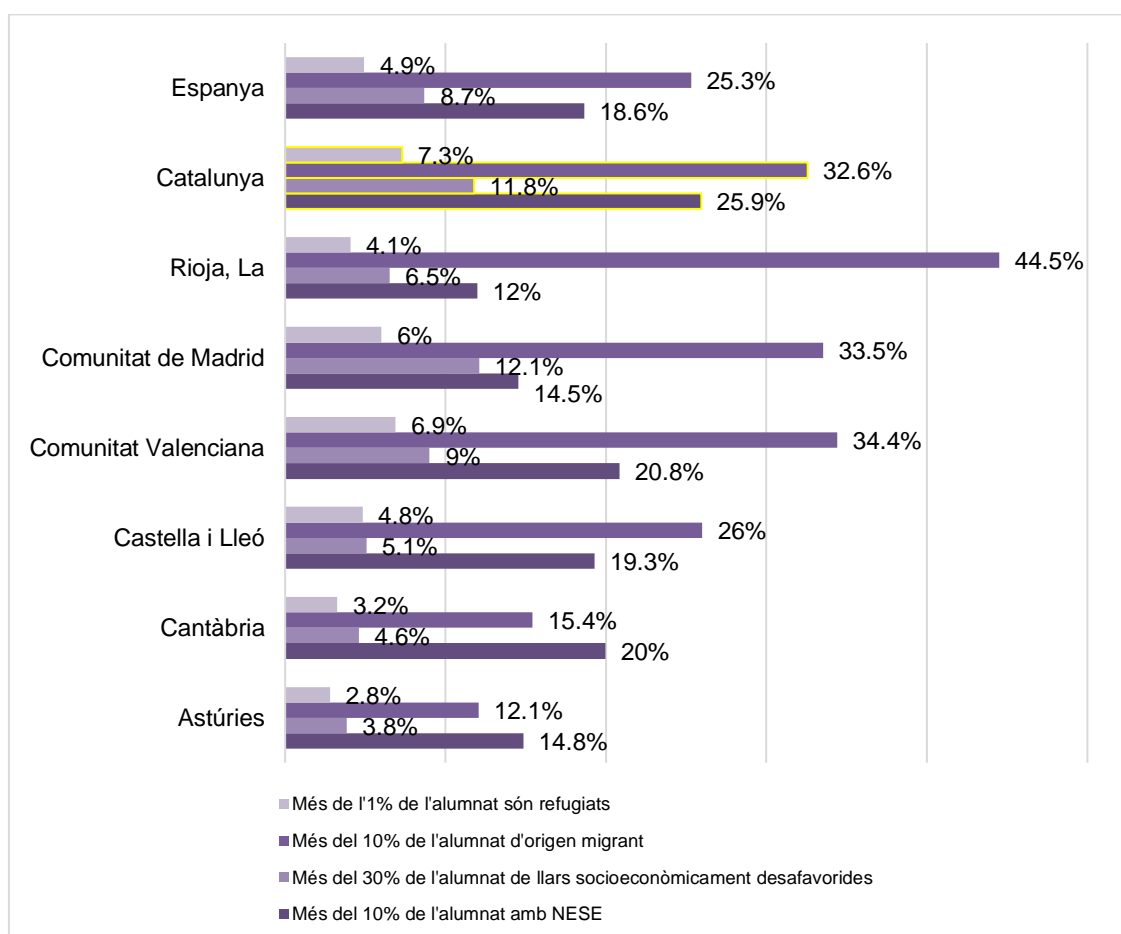
El tipus d'alumnat és molt important en el funcionament dels centres educatius. Pel que fa al percentatge de refugiats en l'educació primària, la mitjana espanyola de centres que en tenen més de l'1% és del 4,9%, la comunitat que té el percentatge més alt és Catalunya (7,3%) i la que el té més baix és Astúries, amb un 2,8%.

La mitjana de centres d'educació primària que tenen més d'un 10% d'alumnat migrant a Espanya és del 25,3%. La comunitat que més en té és La Rioja (44,5%) i la que menys és Astúries, amb un 12,1%.

Respecte al percentatge de centres d'educació primària amb més del 30% d'alumnat provinent de llars socioeconòmicament desfavorides, la mitjana espanyola és de 8,7%. La comunitat que més en té és Madrid, amb el 12,1% (i només a tres dècimes, Catalunya), la que menys en té torna a ser Astúries, amb un 3,8%.

Finalment, pel que fa a l'alumnat de primària amb necessitats educatives especials, la mitjana de l'estat és del 18,6%, Catalunya en té el percentatge més alt (25,9%) mentre que La Rioja té el més baix (12%), menys de la meitat.

Figura 2.5. Composició de l'alumnat de primària. Percentatges



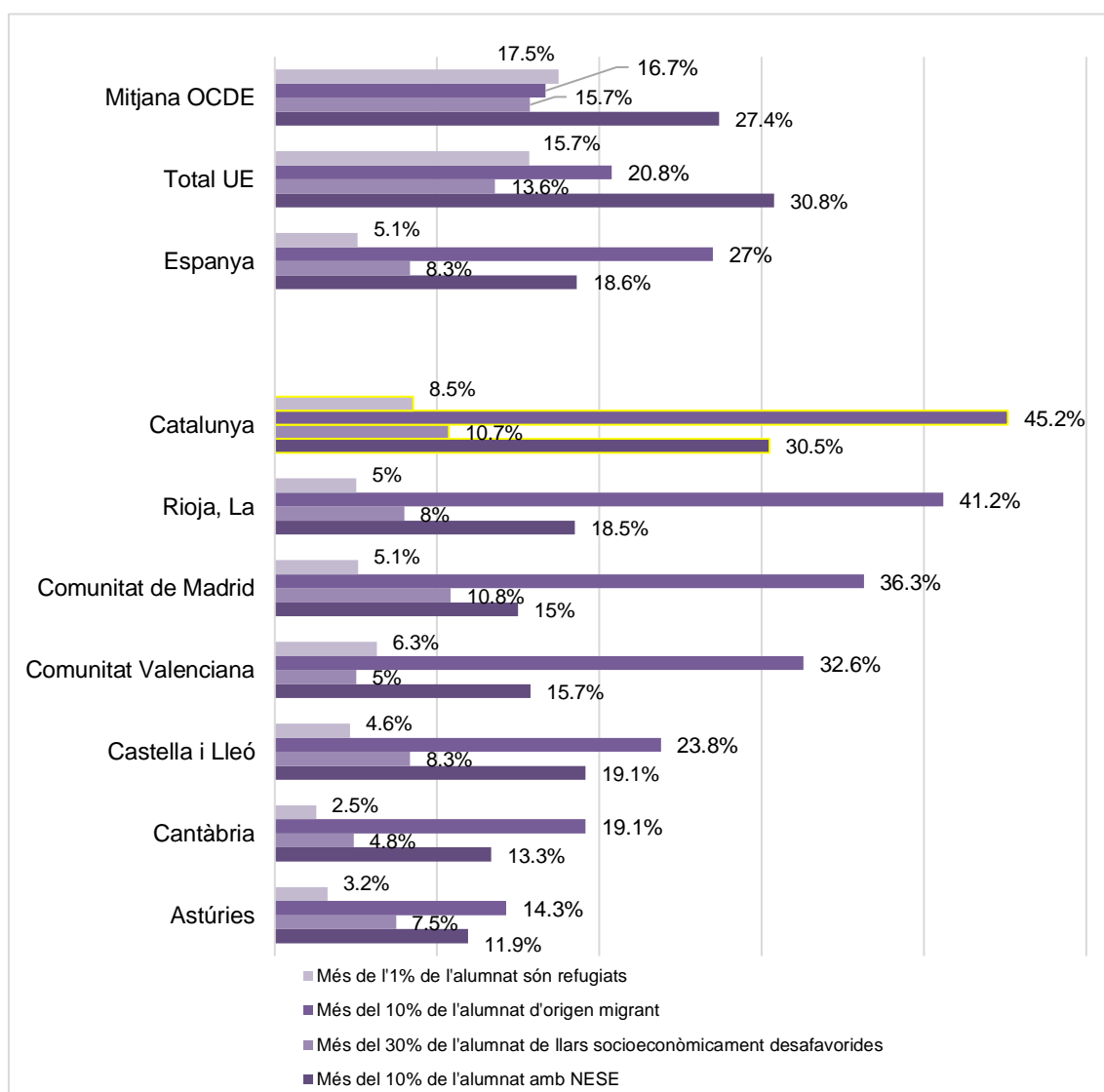
Respecte a l'educació secundària, la mitjana espanyola de centres que tenen més de l'1% de refugiats és del 5,1%, més de 10 punts més baixa que les mitjanes de l'OCDE i de la UE. La comunitat que té el percentatge més alt és Catalunya (8,5%) i la que el té més baix és Cantàbria, amb un 2,5%.

La mitjana de centres d'educació secundària que tenen més d'un 10% d'alumnat migrant a Espanya és del 27%, més de 10 punts més alta que la mitjana de l'OCDE i 6,2 punts més alta que la de la Unió Europea. Torna a ser Catalunya la comunitat que més en té (45,2%) i la que menys és Astúries, amb un 14,3%.

Respecte al percentatge de centres d'educació secundària amb més del 30% d'alumnat provinent de llars socioeconòmicament desfavorides, la mitjana espanyola és de 8,3%, més de 5 punts menys que la UE i l'OCDE. La comunitat que més en té és Madrid, amb el 10,8% (i només a una dècima, Catalunya), la que menys en té és Cantàbria, amb un 4,8%.

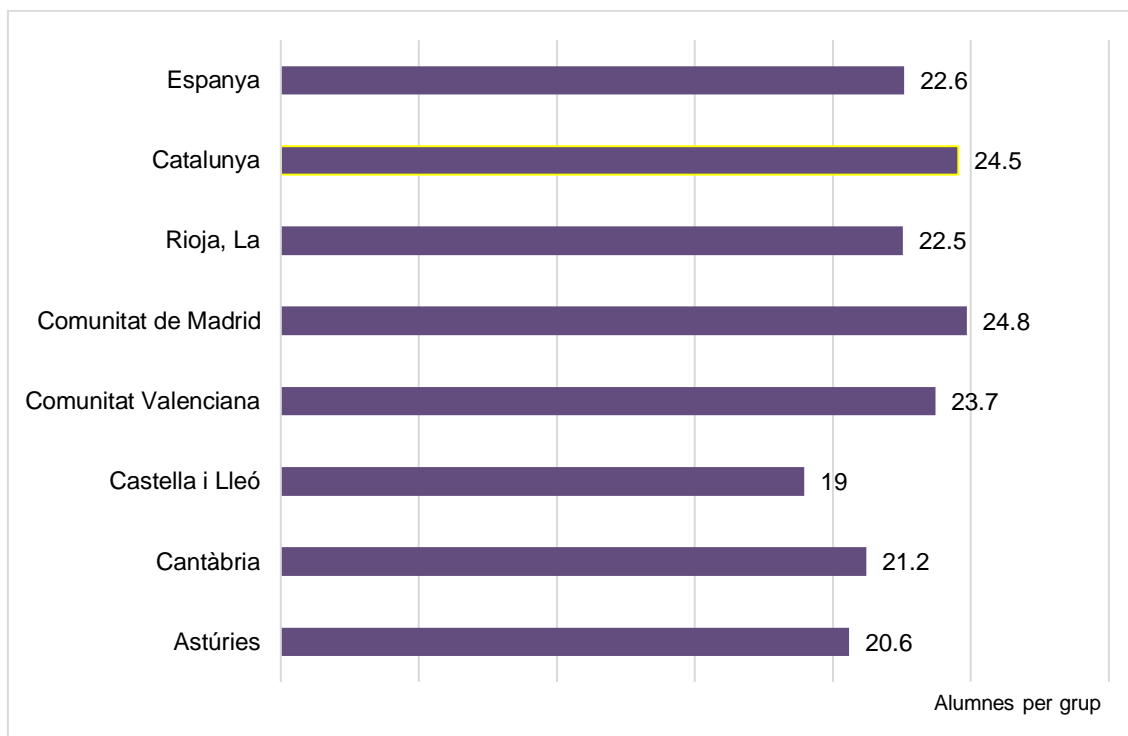
Finalment, pel que fa a l'alumnat de secundària amb necessitats educatives especials, la mitjana de l'estat és del 18,6%, molt inferior a la de la UE (30,8%) i la de l'OCDE (27,4). Catalunya en té el percentatge més alt (30,5%), gairebé idèntic al de la UE, mentre que Astúries té el més baix (11,9%), gairebé un terç que els que té Catalunya.

Figura 2.6. Composició de l'alumnat de secundària. Percentatges



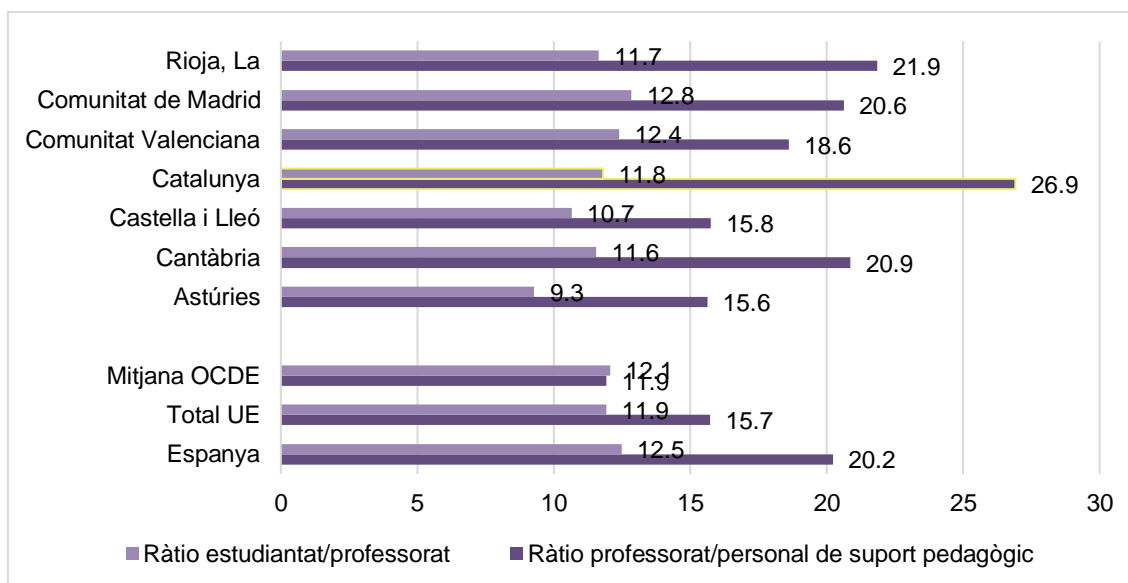
Si ens fixem en la proporció entre l'alumnat i el professorat ens adonarem que la ràtio mitjana estatal a primària és de 22,6 alumnes per docent, la proporció més alta és la de la Comunitat de Madrid (24,8), molt propera a la de Catalunya (24,5) i força distant de la més baixa, els 19 alumnes per professor que tenen a Castella i Lleó.

Figura 2.7. Ràtio de docents per estudiants a primària



A secundària, la mitjana de Catalunya (11,8) es manté lleugerament per sota de la mitjana espanyola (12,5) i al mateix nivell que la de la Unió Europea (11,9), però, en canvi, la ràtio professorat/personal de suport es dispara a Catalunya (26,9) i se situa més de 10 punts per sobre de la Unió Europea (15,7) i més de 6 per sobre de la mitjana espanyola (20,2).

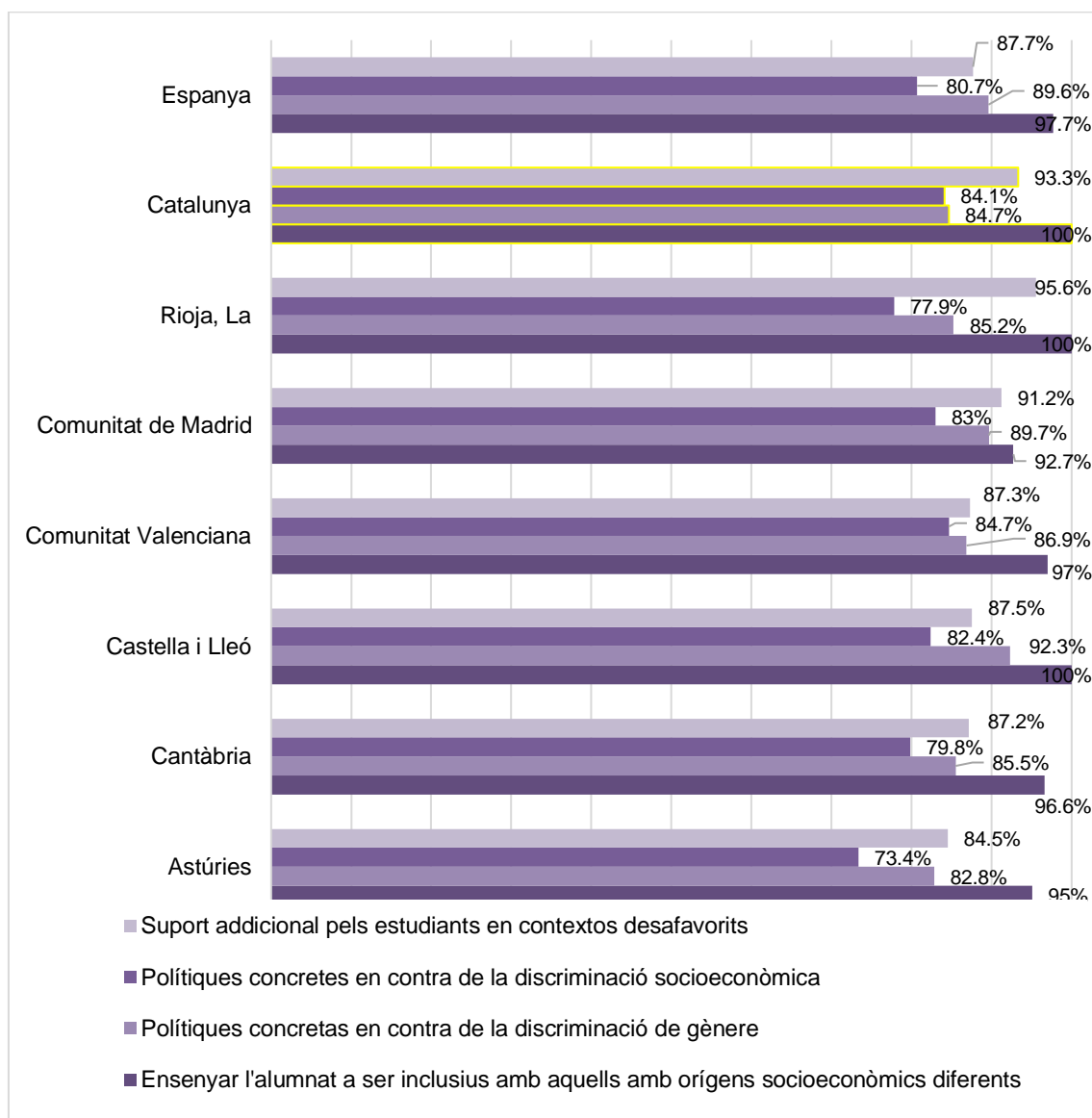
Figura 2.8. Ràtio de docents i personal de suport per estudiants a secundària



2.1.3. Equitat

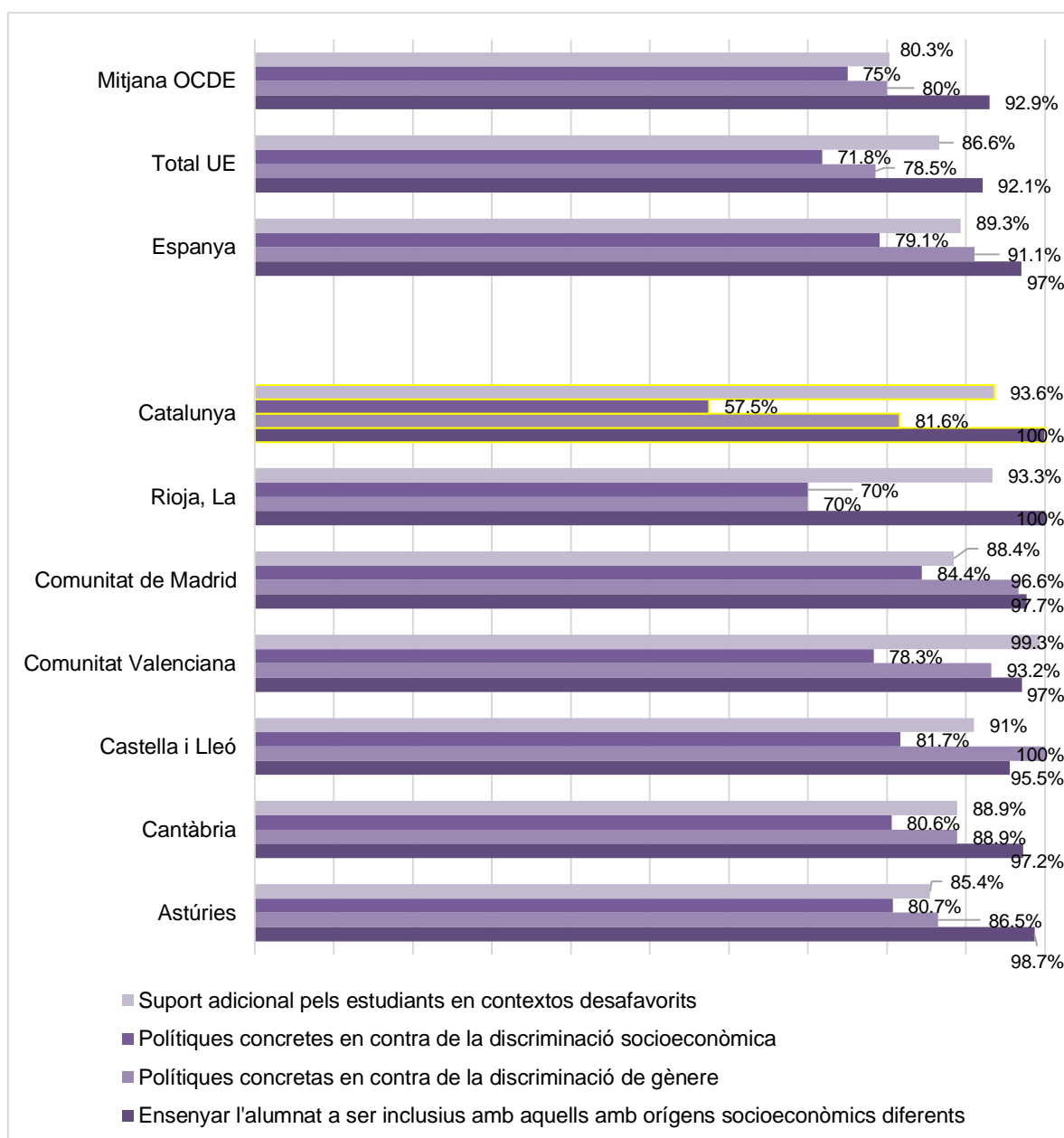
Pel que fa a l'ensenyament primari, els indicadors d'equitat de Catalunya es mantenen molt similars tot i que lleugerament millors que a la resta de comunitats autònomes.

Figura 2.9. Indicadors d'equitat a primària. Percentatges



Respecte a l'ensenyament secundari, crida l'atenció la percepció de docents i directors respecte de la manca de polítiques concretes contra la discriminació socioeconòmica.

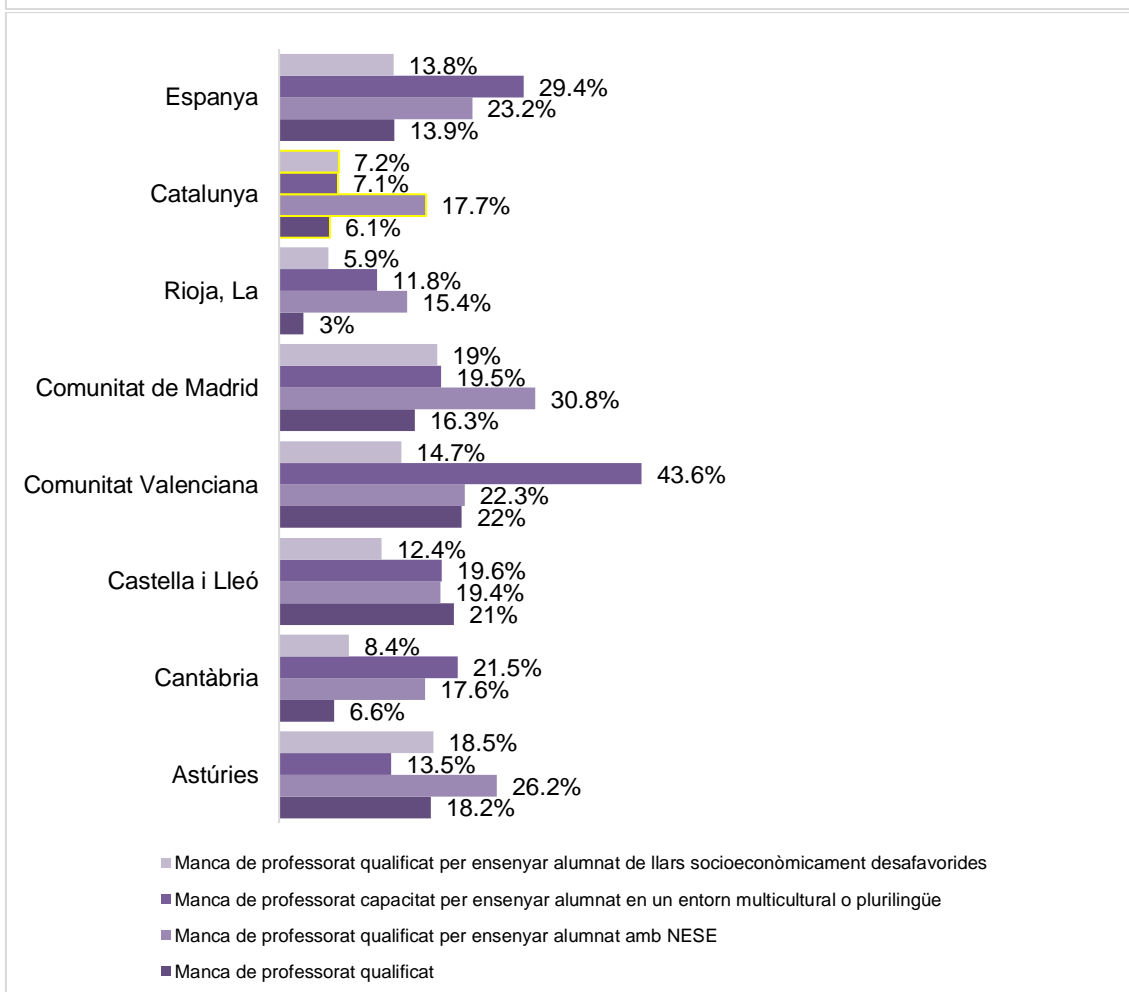
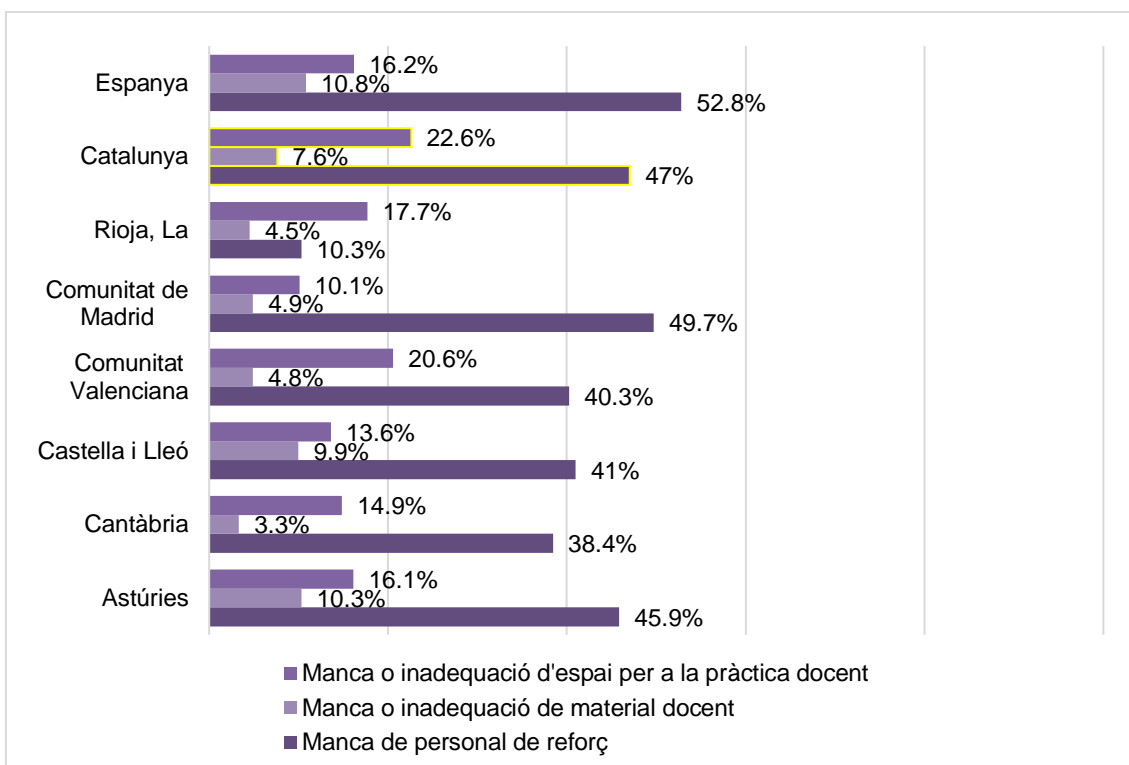
Figura 2.10. Indicadors d'equitat a secundària. Percentatges



2.1.4. Mancances d'espai, de material i de personal

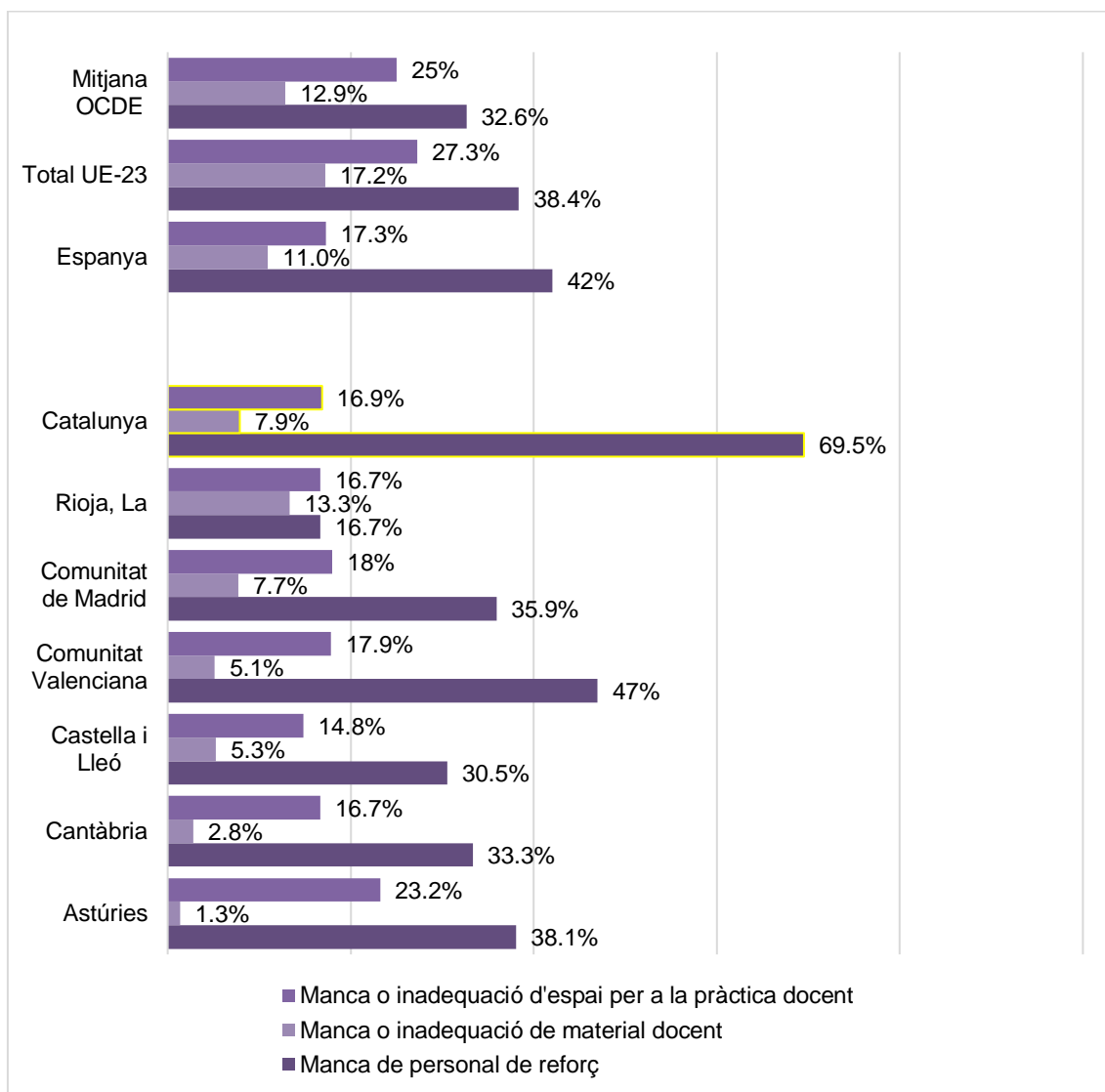
El que els docents de primària troben a faltar de manera molt significativa, més d'un 50%, és personal de reforç, mentre que una molt gran majoria consideren adequat el material docent de què disposen i, en menor mesura, l'espai on fan la seva feina. En aquest aspecte, a Catalunya més d'un 22% dels docents considera que treballa en espais inadequats.

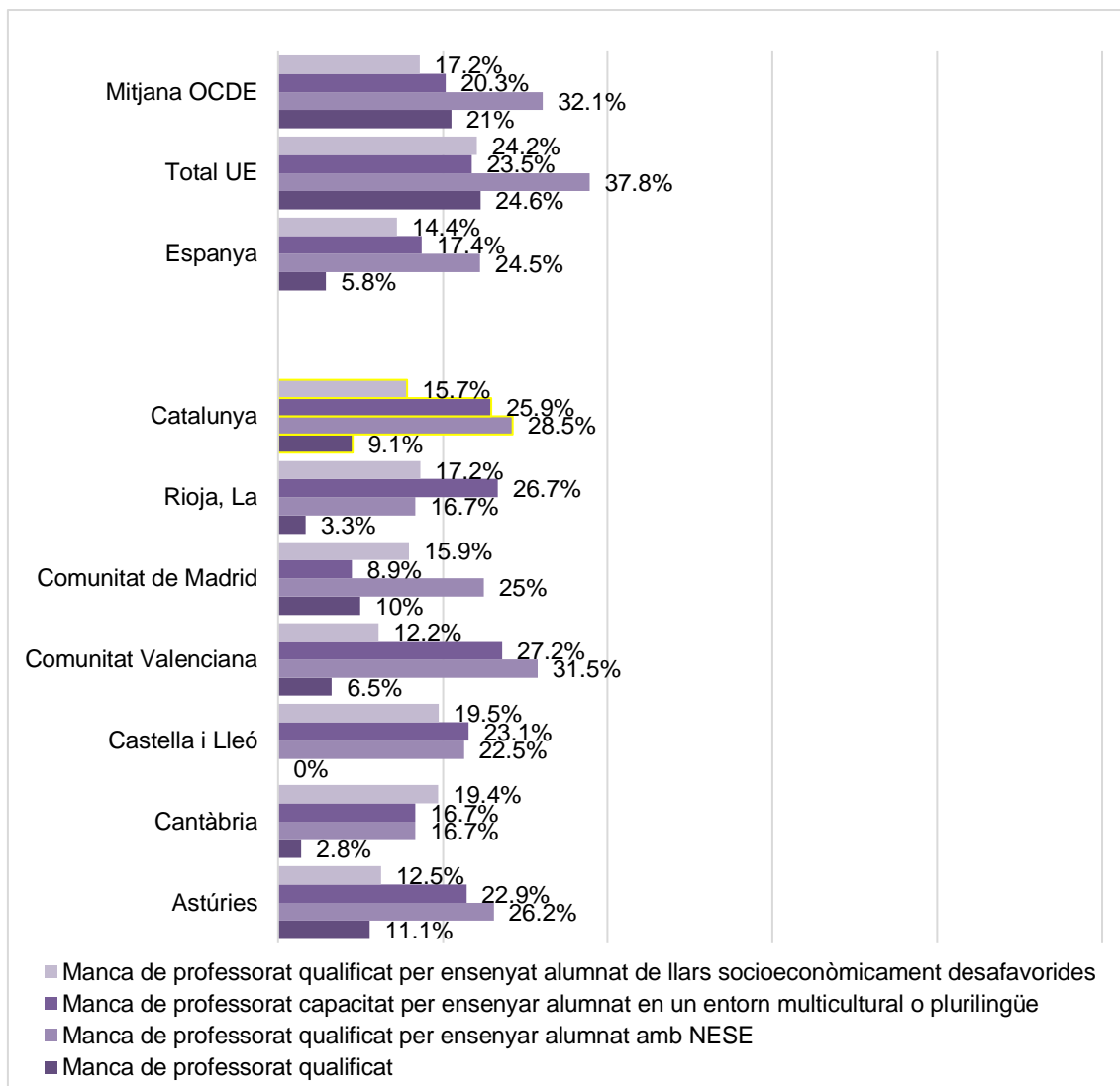
Figura 2.11. Mancances d'espai, de material i de personal en l'ensenyament primari. Percentatges



En la secundària s'explicita un increment en les mancances en la qualificació del professorat, sobretot en relació a l'educació multilingüe i multicultural, i a l'atenció a l'alumnat amb NESE, tot i que lluny de les expressades, sobretot pel que fa a l'alumnat amb NESE, pel professorat de la Unió Europea i de l'OCDE.

Figura 2.12. Mancances d'espai, de material i de personal en l'ensenyament secundari. Percentatges





Les dades de Catalunya reflecteixen una bona situació pel que fa a la qualificació i capacitació del professorat, tot i que s'hi evidencien mancances en relació a l'alumnat amb NESE.

2.1.5. Tipologia de les pràctiques docents: metodologies, tractament de la diversitat i de l'equitat i avaluació de l'alumnat

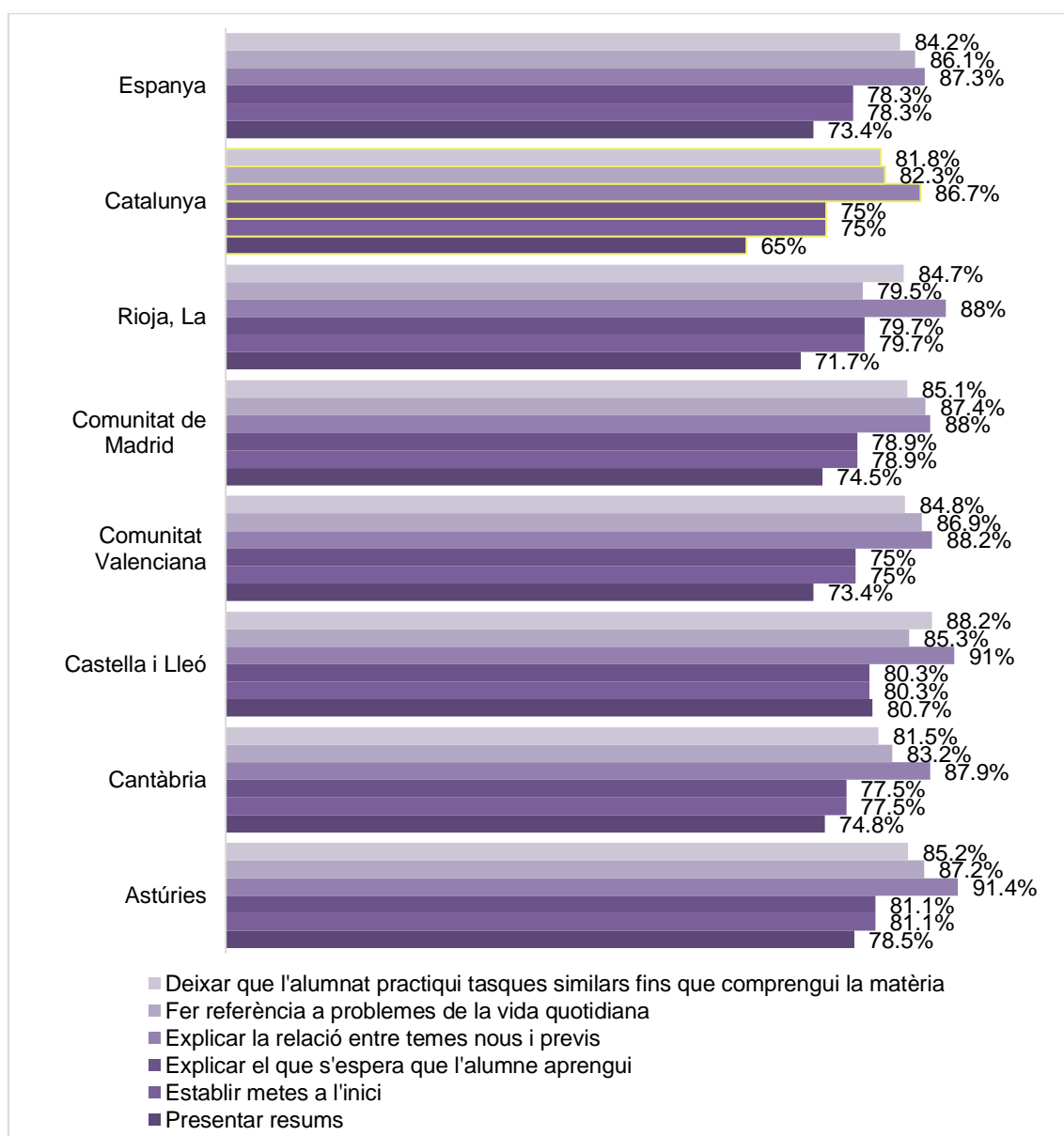
Als països de l'OCDE les pràctiques més habituals són les centrades en la gestió de la classe i a assegurar la claredat de les explicacions. Almenys dos terços dels professors manifesten que són les que més apliquen. Les menys prevalents són les pràctiques que impliquen l'activació cognitiva dels estudiants (és a dir, aconseguir que els estudiants avaluin la informació i apliquin el coneixement per resoldre un problema), malgrat el seu potencial en l'aprenentatge dels estudiants. Només la meitat del professorat respon que les practica.

Als països i economies de l'OCDE que participen en el TALIS, només el 78% d'una classe es dedica a l'aprenentatge, la resta del temps es dedica a mantenir l'ordre o a gestionar tasques administratives a l'aula. Al voltant de la meitat dels països que participen en TALIS, la reducció en el temps dedicat a l'ensenyament i a l'aprenentatge a classe s'ha incrementat progressivament durant els últims cinc i deu anys.

L'avaluació dels estudiants representa una part clau del procés d'aprenentatge, i la recerca mostra que la forma en què els professors trien avaluar els seus estudiants a classe pot tenir un efecte important en els resultats de l'aprenentatge. Als països de l'OCDE que participen en TALIS, el 79% del professorat avalua rutinàriament el progrés dels seus estudiants observant-los i proporcionant una resposta immediata, mentre que el 77% dels professors els avaluen directament. Només el 41% del professorat permet als estudiants avaluar el seu propi progrés. Tanmateix, comparant les dades del 2013 amb les del 2018, cada vegada més professorat utilitza l'avaluació entre iguals amb el seu alumnat.

Les dades de la figura 2.13 mostren que les pràctiques més habituals a les aules espanyoles, incloses les catalanes, encara atorguen molt de pes a les tasques repetitives i a fer referència a temes ja treballats, mentre que l'explicitació dels objectius d'aprenentatge i del que s'espera que l'alumnat faci abans d'iniciar l'activitat és menys habitual. Tanmateix és força elevat el percentatge de docents que ja utilitzen aquestes estratègies metodològiques tan eficaces per a un bon aprenentatge.

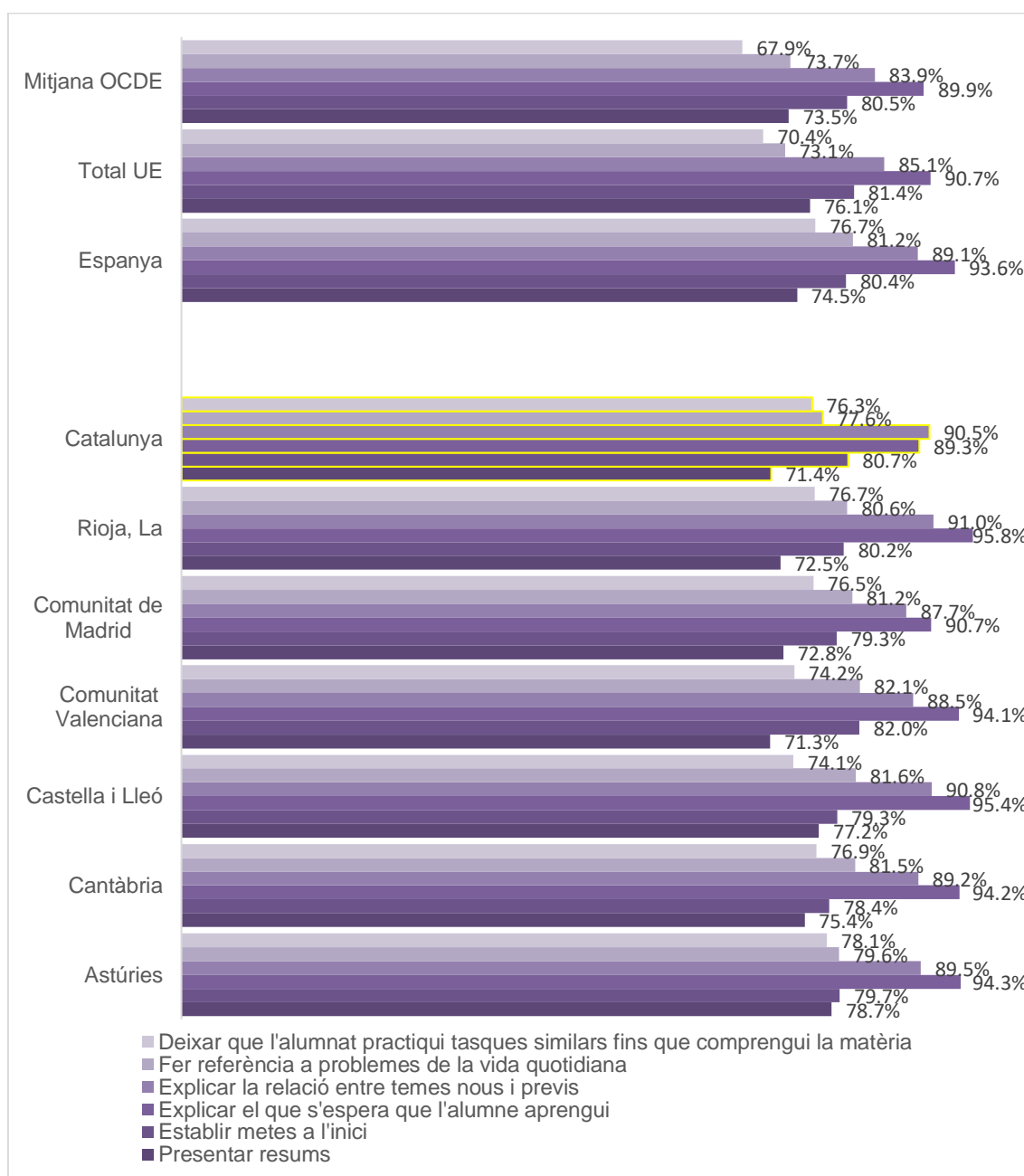
Figura 2.13. Pràctiques docents en l'ensenyament primari. Percentatges



En el cas de secundària és interessant observar com les pràctiques docents més habituals se centren a relacionar els coneixements previs amb els continguts que s'introdueixen de nou i amb l'explicitació dels objectius d'aprenentatge. Aquestes dades són un molt bon indicador de l'impacte que la introducció de les metodologies més reflexives està tenint en els sistemes educatius en el conjunt de l'estat espanyol, atès que la tendència és molt similar a totes les comunitats autònomes.

D'altra banda, els centres educatius cada vegada donen més valor a les pràctiques innovadores per respondre als reptes del segle XXI. La gran majoria del professorat i els directors diuen que les seves escoles estan obertes a pràctiques innovadores i que tenen la capacitat d'adoptar-les-hi. De mitjana, en tots els països participants de l'OCDE a TALIS, el 78% dels professors també informen que ells i els seus col·legues s'ajuden mútuament per aplicar-hi idees noves.

Figura 2.14. Pràctiques docents en l'ensenyament secundari. Percentatges



A primària les dades són similars a totes les comunitats autònomes i en totes les tipologies d'activitat, mentre que a secundària augmenta significativament a tots els països i regions el percentatge d'activitats que tenen per objectiu fer que l'alumnat pensi d'una manera crítica.

Figura 2.15. Altres pràctiques docents en l'ensenyament primari. Percentatges

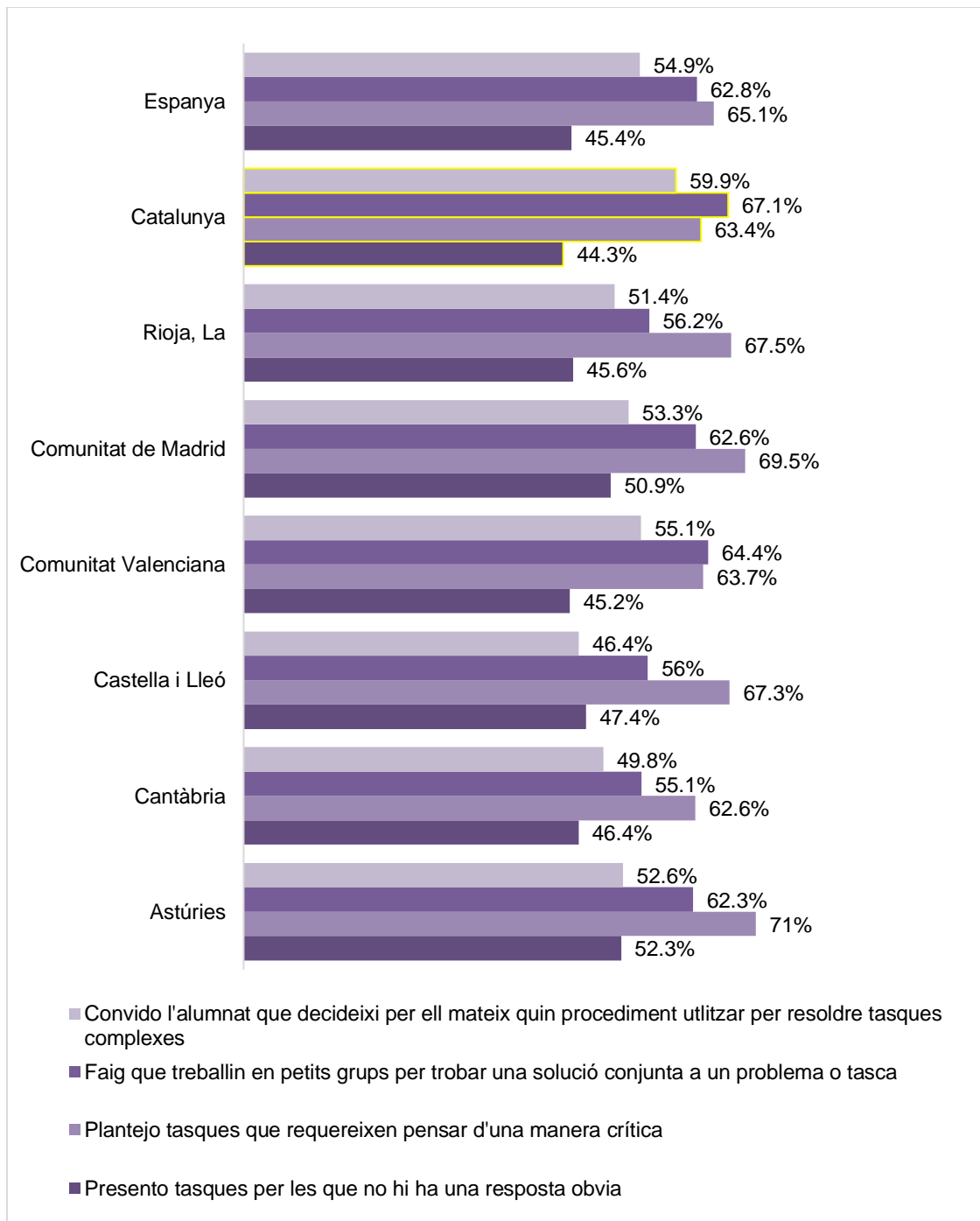
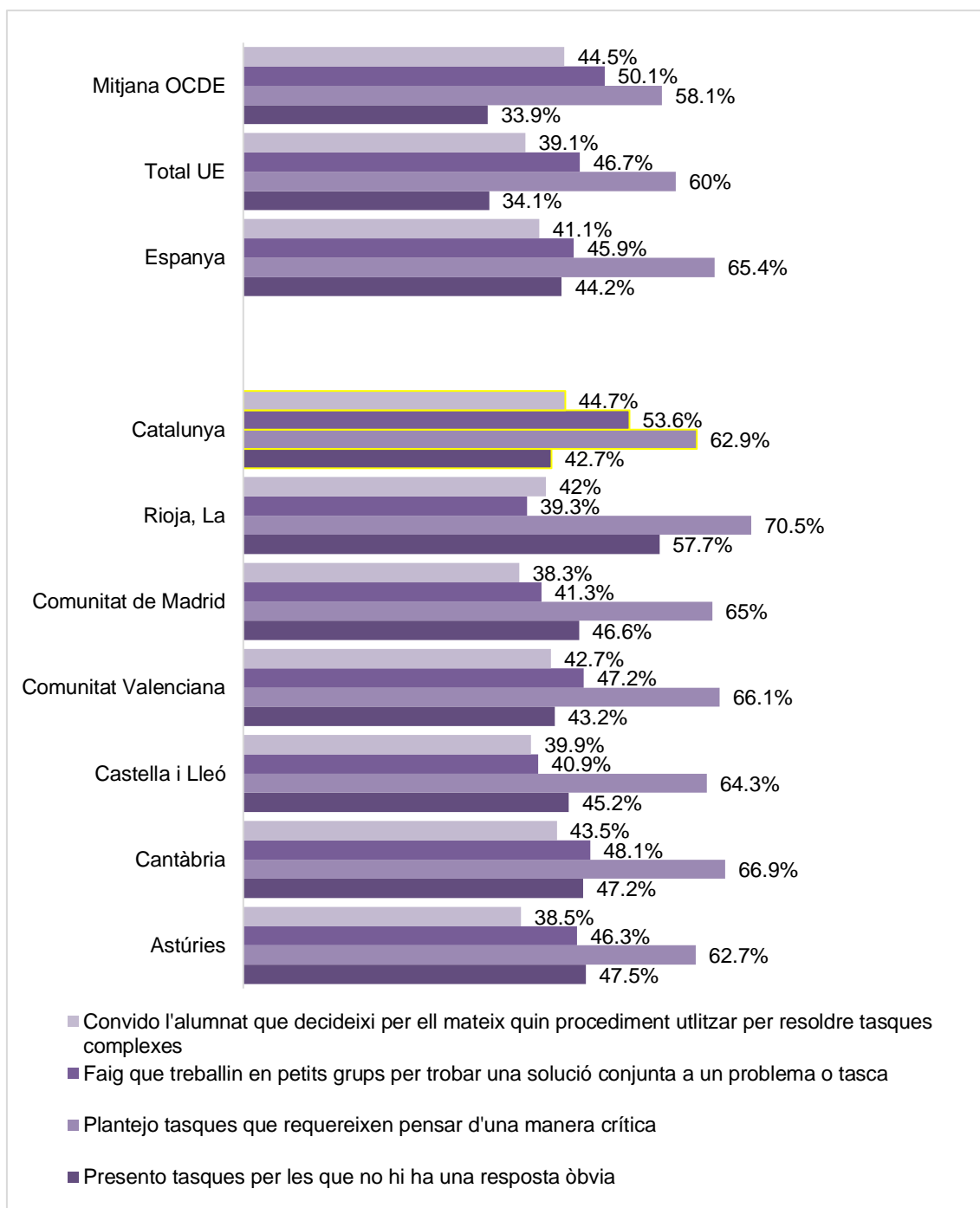


Figura 2.16. Altres pràctiques docents en l'ensenyament secundari. Percentatges



Pel que fa al percentatge d'ús de les TIC, és molt superior al treball globalitzat a través de projectes de llarga durada, tant a primària com a secundària.

Figura 2.17. Ús de les TIC en l'ensenyament primari. Percentatges

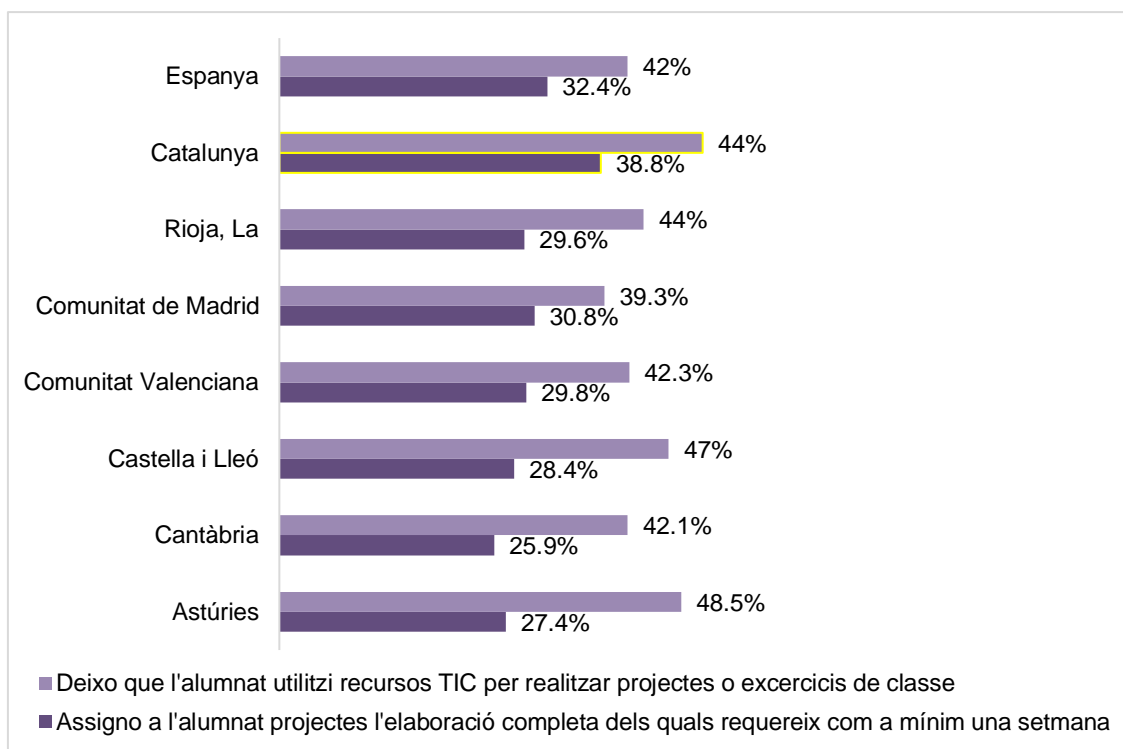
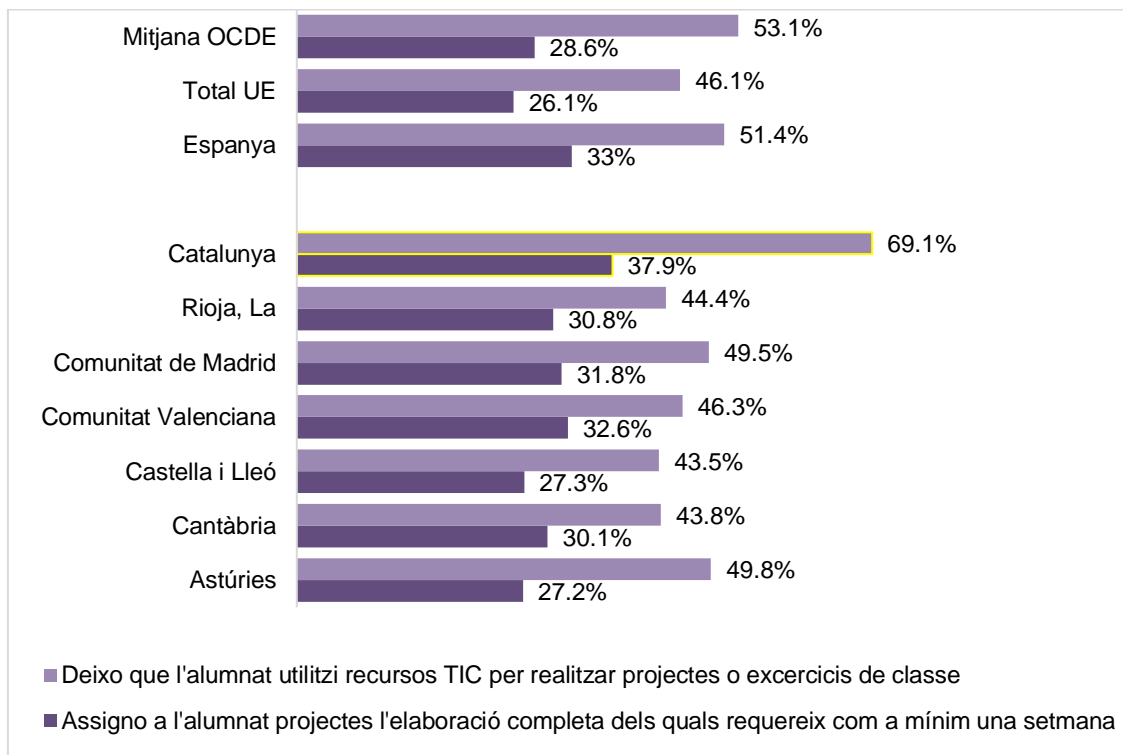


Figura 2.18. Ús de les TIC en l'ensenyament secundari. Percentatges



Els gràfics 2.19 i 2.20 mostren com l'autoavaluació de l'alumnat és encara una pràctica minoritària, mentre que l'avaluació mitjançant exàmens clàssics és habitual. Aquesta situació es dona en igual mesura a primària que a secundària.

En canvi, a primària, la intervenció del docent mentre l'alumnat realitza tasques és molt més freqüent que no pas la correcció escrita a posteriori. Mentre que a secundària,

ambdues pràctiques s'acosten força. Tant en la Unió Europea com en l'OCDE la correcció escrita a posteriori està 20 punts per sota que l'avaluació oral mentre l'alumnat realitza les tasques.

Figura 2.19. Tipus d'avaluació en l'ensenyament primari. Percentatges

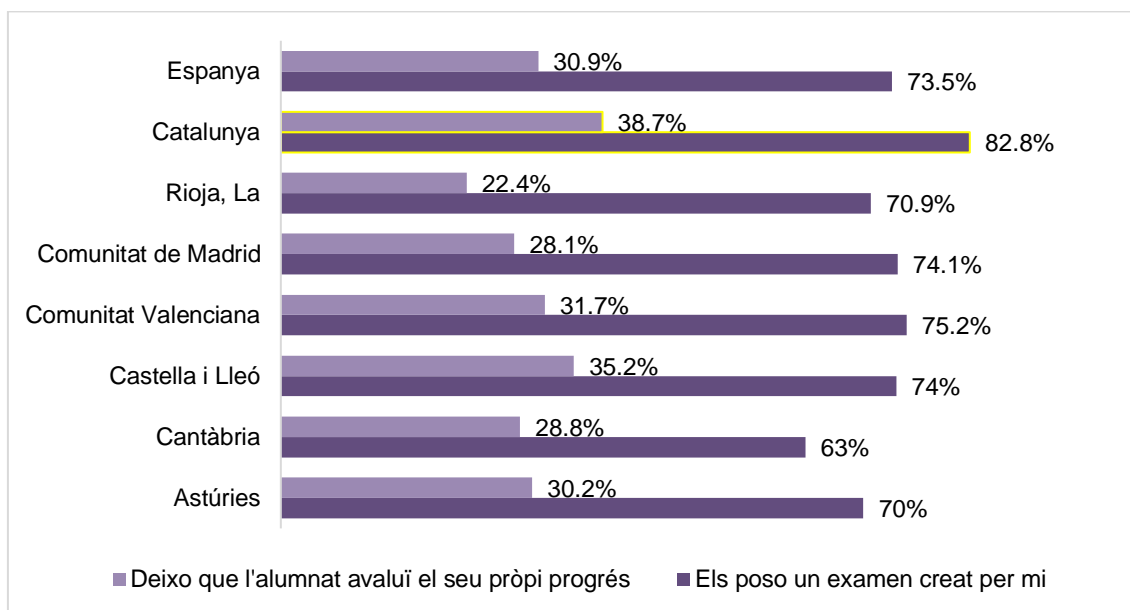


Figura 2.20. Tipus d'avaluació en l'ensenyament secundari. Percentatges

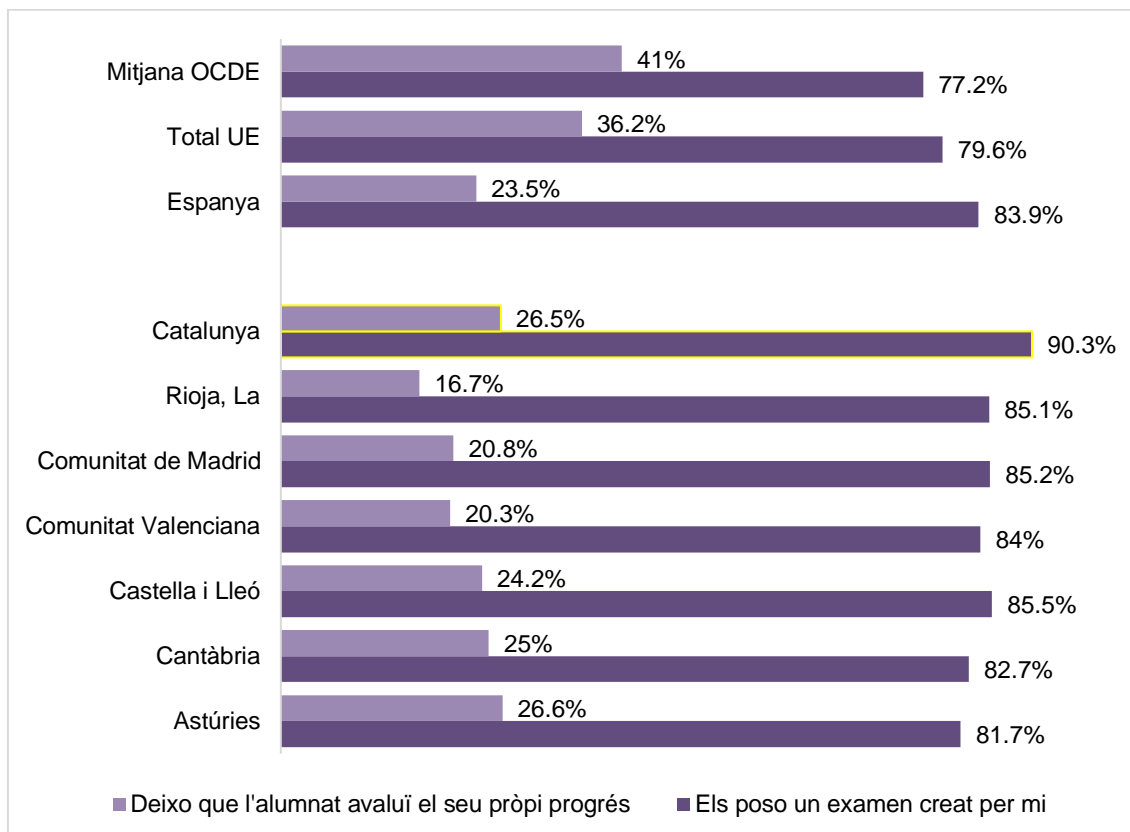


Figura 2.21. Altres tipus d'avaluació en l'ensenyament primari. Percentatges

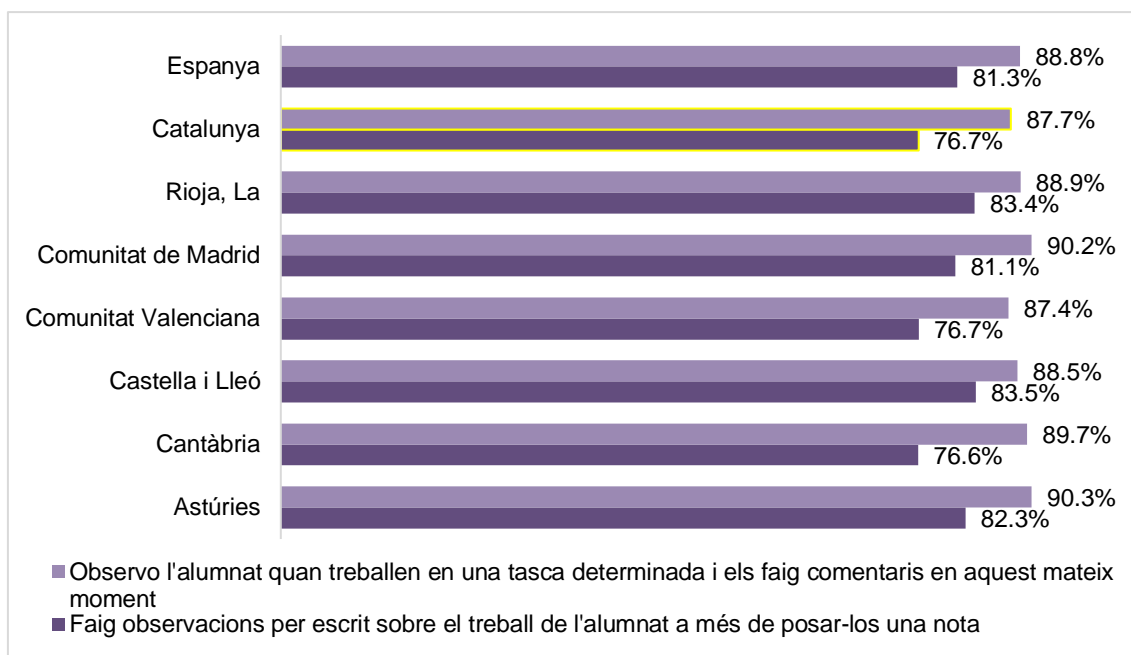
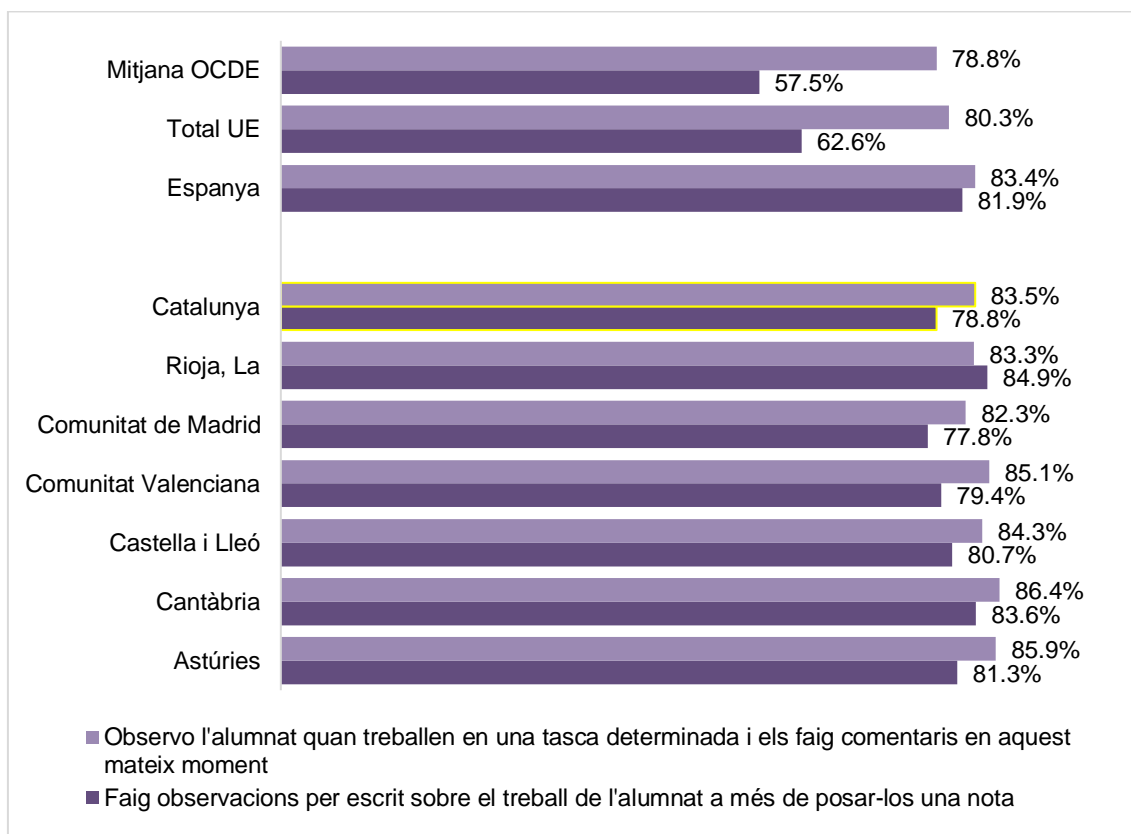


Figura 2.22. Altres tipus d'avaluació en l'ensenyament secundari. Percentatges



2.1.6. L'educació formal del professorat i dels directors i les directores

El procés formatiu del professorat s'inicia amb el contingut de la seva matèria, les eines metodològiques per al seu ensenyament i la pràctica de l'aula. El següent àmbit de formació més comú (per a un 72% del professorat) és la gestió de l'alumnat a l'aula. L'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) forma part de la formació inicial d'un 56% del professorat i com ensenyar en un entorn multicultural, del

35%. Quan el professorat s'incorpora al món laboral, un cop completada la seva preparació inicial, només el 38% participa en algun tipus de formació formal o informal al primer destí, malgrat l'impacte positiu dels processos de formació en la transició dels professors novells. Igualment, mentre que els directors escolars consideren que la tutoria és important tant per a la tasca del professorat com per al rendiment dels estudiants, només el 22% dels professors novells tenen un mentor assignat.

2.1.6.1. La formació inicial de docents i directors

Pel que fa als docents de l'educació primària, la gran majoria ha rebut formació pedagògica general (96%). A primària, s'estima que el 39% del total dels docents ha rebut formació per ensenyar en entorns multiculturals i plurilingües.

A l'educació secundària, la formació inicial en pedagogia ha millorat entre els docents incorporats en els darrers cinc anys, i se situa entorn del 85% els qui han rebut formació en pedagogia general (94% a OCDE-31) i al voltant del 84% en metodologia per a l'ensenyament de les matèries que imparteixen (89% a OCDE-31).

Aproximadament el 85% dels directors de secundària van completar un programa o curs d'administració o direcció de centres educatius (mitjana OCDE 87%) i sobre el 74% van rebre formació en lideratge pedagògic (mitjana OCDE 83%) abans o després d'assumir la posició com a director.

A primària les xifres són més altes: pràcticament, 9 de cada 10 directors diu que ha rebut formació en administració o direcció de centres escolars; mentre que al voltant de tres de cada deu no ha rebut formació en lideratge pedagògic.

2.1.6.2. La formació continuada

La participació del professorat i dels directors en algun tipus de formació és habitual. Més del 90% han assistit almenys a una activitat de desenvolupament professional l'any anterior a l'estudi. Assistir a cursos i seminaris fora del centre és una de les activitats formatives més habituals, més d'un 70% hi participa. En canvi, només el 44% del professorat cursa formació basada en l'aprenentatge entre iguals i en xarxa, malgrat que l'aprenentatge col·laboratiu és una de les necessitats formatives que els docents participants a TALIS identifiquen com a més necessària.

El 82% dels professors declaren que la formació va tenir un impacte positiu en la seva pràctica docent. I els professors que participen en aquest tipus de formació tendeixen a mostrar nivells més alts d'autoeficàcia i de satisfacció laboral.

Hi ha alguns àmbits sobre els quals el professorat voldria tenir més formació com ara el desenvolupament d'habilitats avançades en TIC, l'ensenyament en entorns multiculturals i multilingües, i amb alumnat amb necessitats especials, que són els més demandats. Al voltant de la meitat del professorat i dels directors informen que la seva participació en activitats de formació continuada es veu limitada per la manca de planificació i la falta d'incentius.

Figura 2.23. Formació de docents en l'ensenyament primari. Percentatges

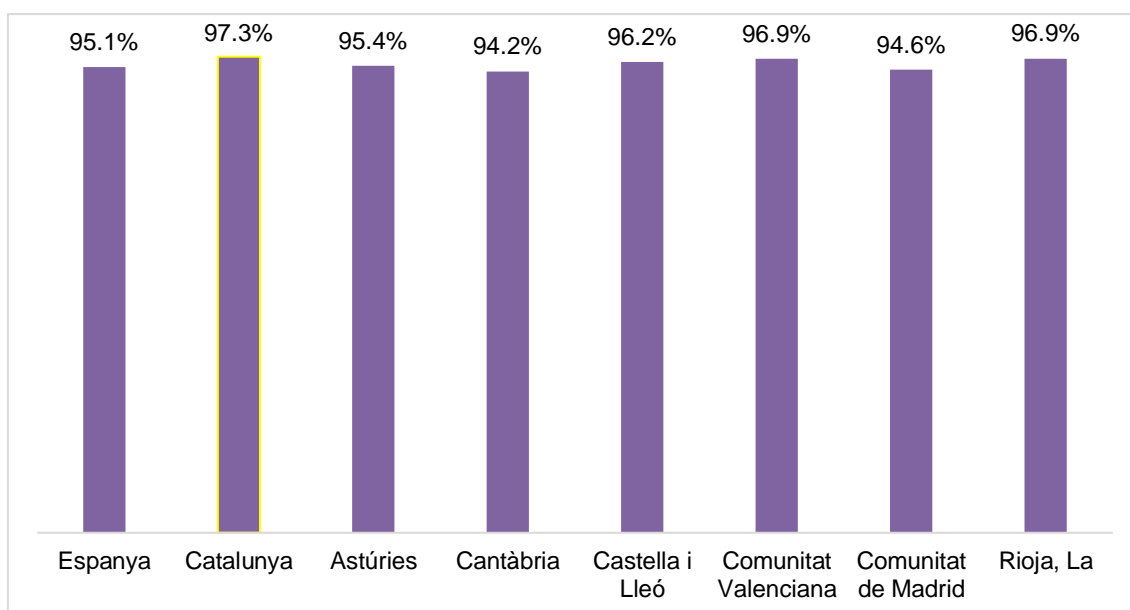
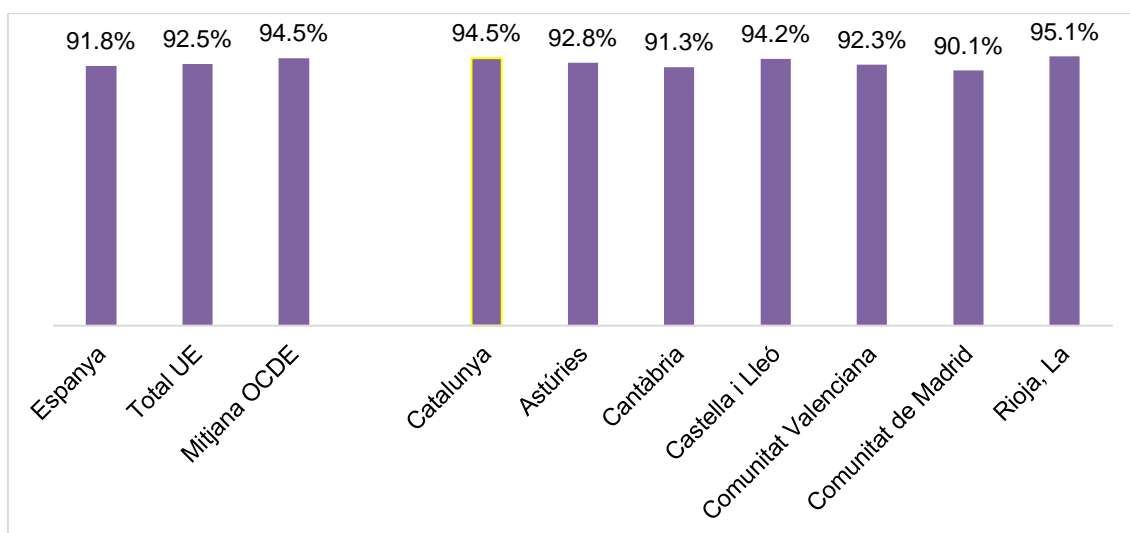


Figura 2.24. Formació de docents en l'ensenyament secundari. Percentatges

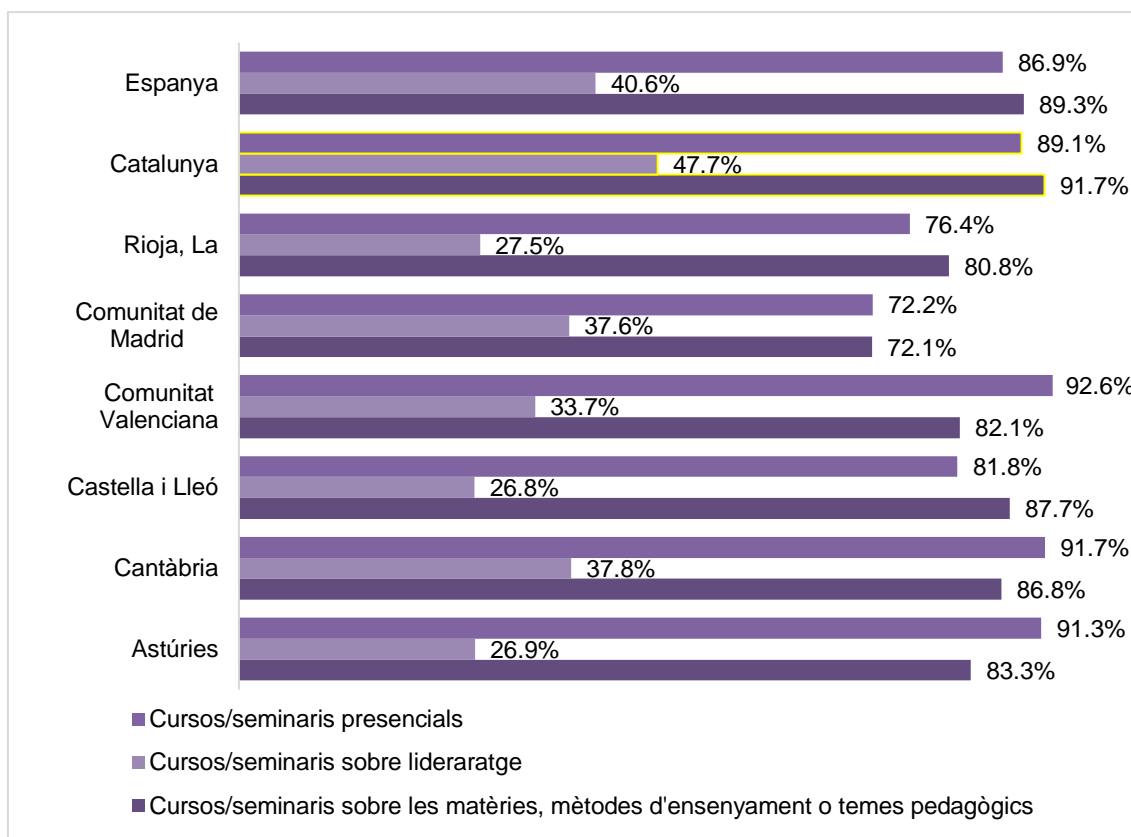


2.1.7. Activitats de desenvolupament professional. Continguts i necessitats formatives per a la docència i per a la direcció.

A primària, és important fer atenció a la baixa participació de directors i directores en formacions orientades al lideratge educatiu, mentre que la majoria de la seva formació és en temes pedagògics. Això demostra que els directors de primària estan molt més centrades en l'ensenyament que en la direcció dels centres educatius. En tot cas, cal destacar que a Catalunya, aquest percentatge és força superior que a la resta de comunitats autònomes i se situa 7 punts per sobre de la mitjana espanyola.

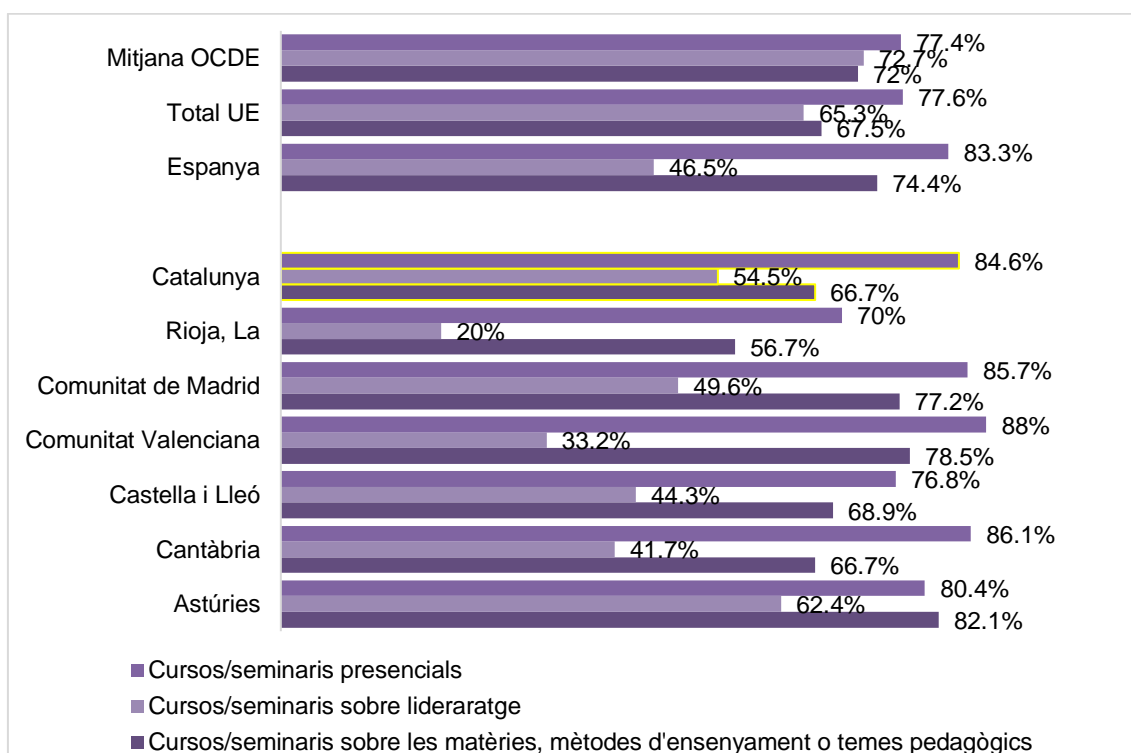
També és rellevant el percentatge de formació presencial en què participen, tot i que cal tenir en compte que aquestes dades són de l'any 2018. És molt previsible que això hagi canviat molt substancialment després de la pandèmia.

Figura 2.25. Formació de directors/es en l'ensenyament primari. Percentatges



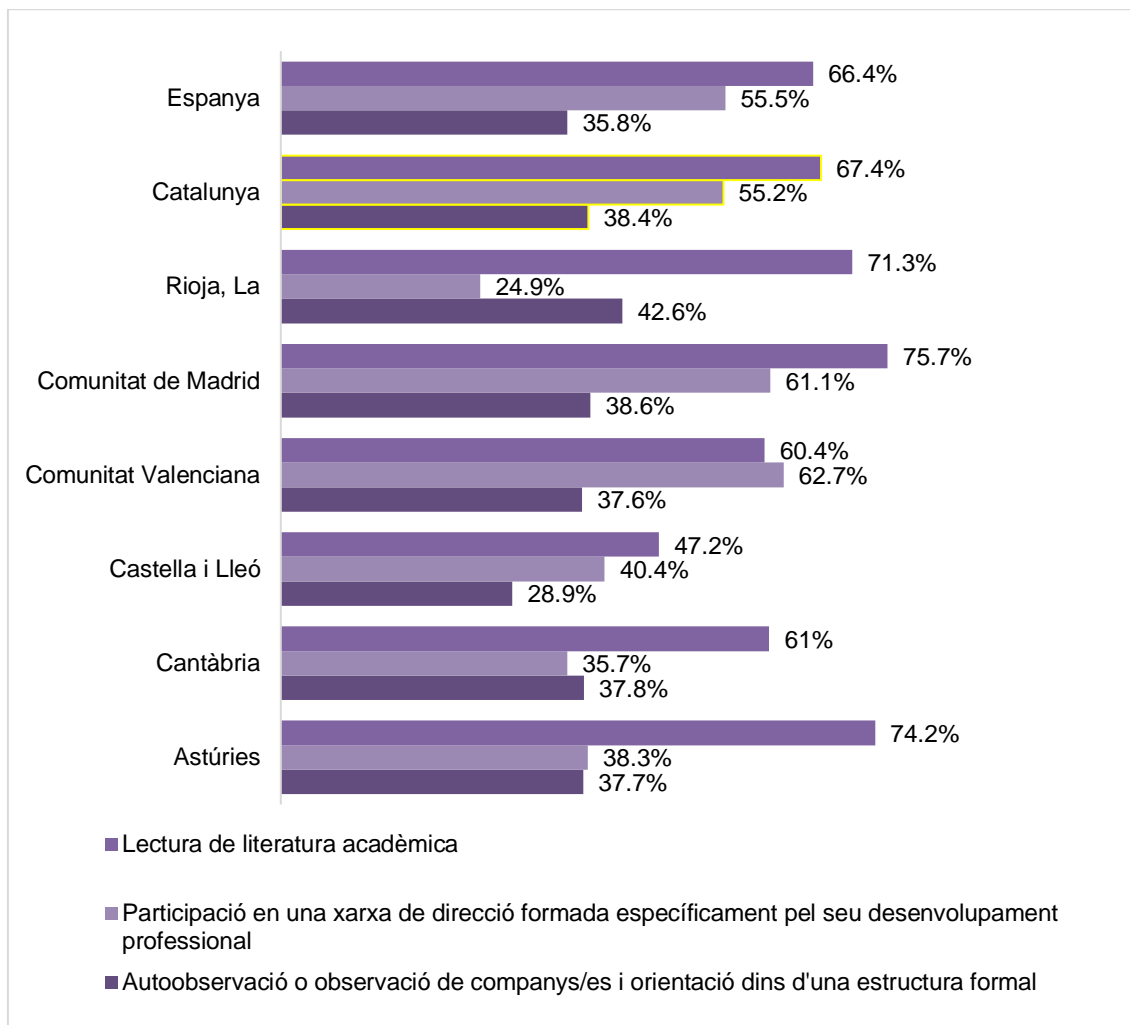
La figura 2.26 ens mostra una dada molt significativa: l'alt percentatge de docents i directius que participen en recerques i congressos, cosa que demostra l'interès per millorar la seva professió i per compartir els seus resultats amb altres professionals.

Figura 2.26. Formació de directors/es en l'ensenyament secundari. Percentatges



Les dades de la figura 2.27 mostren que l'avaluació i l'aprenentatge entre iguals en l'educació primària és encara una activitat minoritària. Creix, però, el nombre de directors i directores que participen en xarxes de direcció, especialment a les comunitats de Madrid, Comunitat Valenciana Catalunya, mentre que recórrer a la literatura acadèmica és la pràctica formativa menys utilitzada arreu.

Figura 2.27. Activitats de formació de directors/es en l'ensenyament primari. Percentatges



Pel que fa a secundària, la presencialitat de la formació té el mateix patró que a primària. Igualment, el baix percentatge de directores i directors que assisteixen a formacions vinculades al lideratge és molt significativa. Aquestes dades mostren clarament que els directors dels centres es veuen més com a docents que no pas com a líders educatius.

En els directors i directores de secundària, a diferència dels de primària, la lectura de bibliografia acadèmica és la manera més habitual de formar-se i, com en el cas dels seus companys de primària, l'autoobservació o la formació entre iguals continua sent minoritària, com també ho és en els directors de l'OCDE i de la Unió Europea.

Figura 2.28. Activitats de formació de directors/es en l'ensenyament secundari. Percentatges

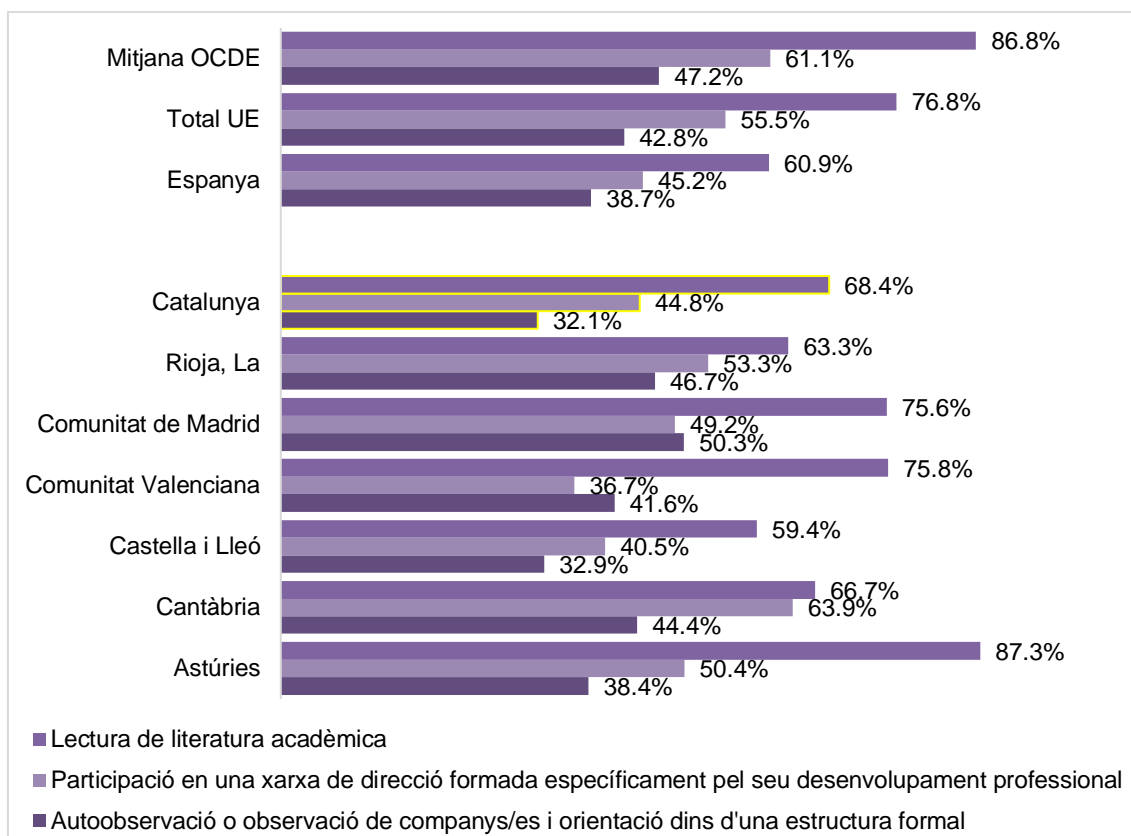
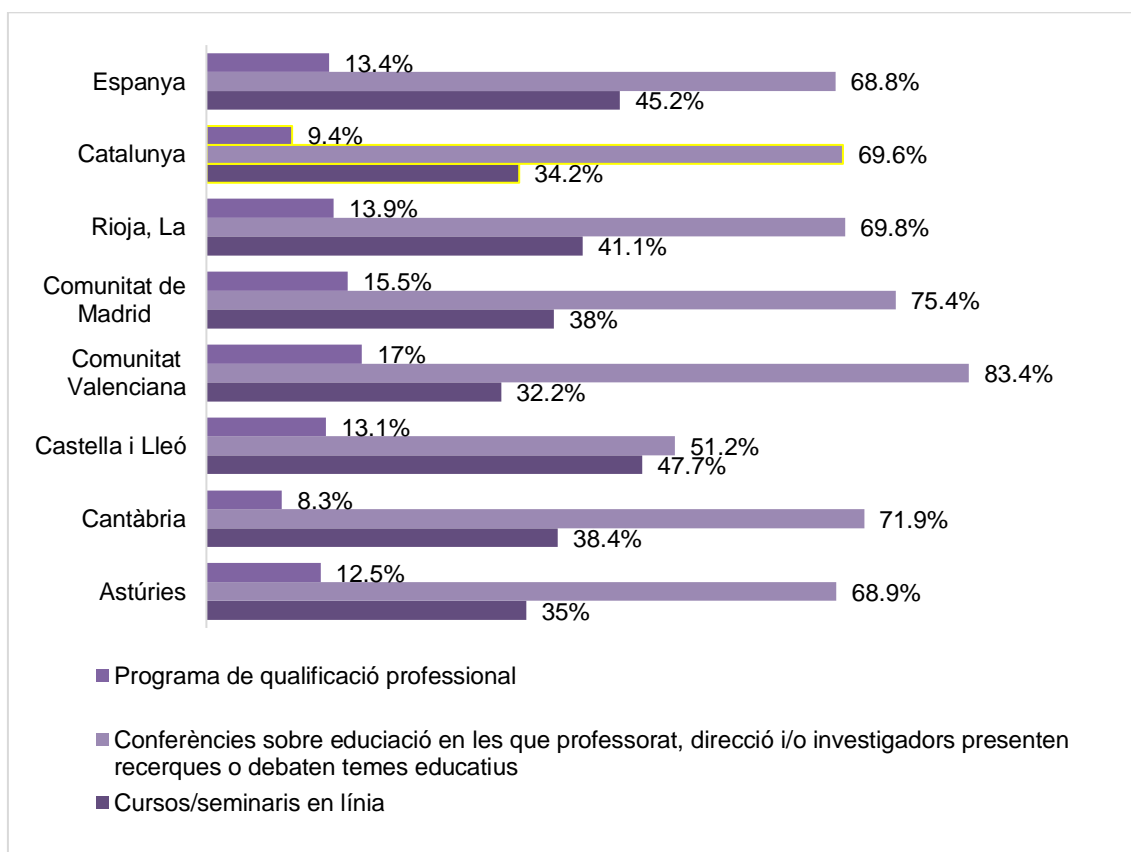
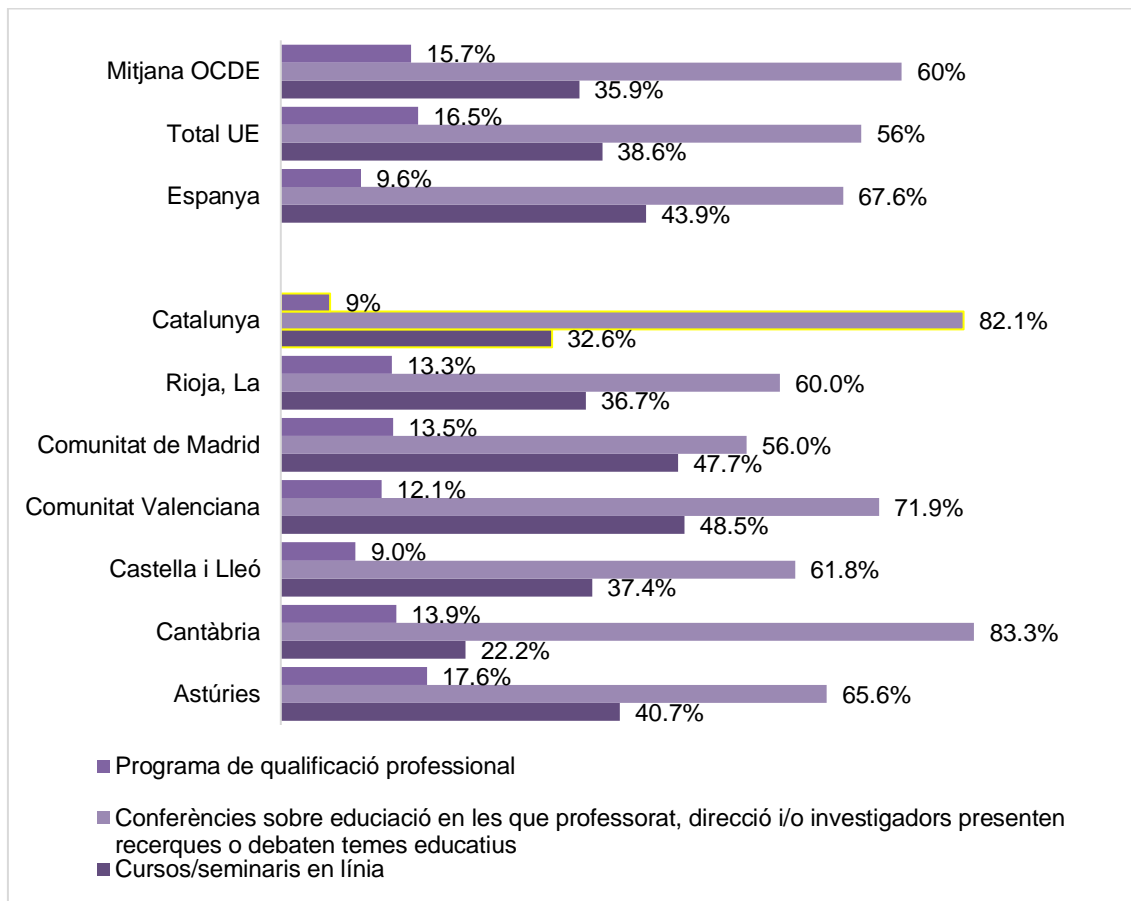


Figura 2.29. Activitats de formació de directors/es en l'ensenyament primari. Percentatges



La participació en conferències sobre educació és també l'activitat formativa més habitual a secundària. Els programes de qualificació docent tenen poca acceptació i la formació en línia creix. Aquestes pràctiques segueixen els mateixos patrons tant a l'OCDE com a la Unió Europea.

Figura 2.30. Activitats de formació de directors/es en l'ensenyament secundari. Percentatges



3. La situació del professorat i dels directors: empoderament, col·laboració docent, condicions laborals i avaluació del professorat

3.1. Capacitat de decisió dels centres

En alguns països, els nivells d'autonomia escolar canvien significativament d'una etapa educativa a una altra. Pel que fa a les diferències en la gestió de personal, a l'etapa de secundària la proporció de centres amb autonomia per a la gestió de personal docent és més gran que a l'etapa de primària. A Espanya, la diferència quant a la selecció i contractació de professorat està al voltant de 24 punts percentuals (21% a primària i 45% a secundària). La mateixa diferència s'observa també en la proporció de centres educatius amb autonomia per acomiadar o suspendre temporalment el professorat.

Aquestes diferències poden ser degudes, en gran mesura, a les proporcions de centres de titulariat pública i privada. Per exemple, només el 5% dels directors de centres públics de Catalunya declara tenir autonomia per seleccionar, contractar o acomiadar els docents. Mentre que les dades globals mostren, per exemple, que a la Comunitat de Madrid el 61% dels centres pot seleccionar, contractar o acomiadar els docents, o que a Cantàbria ho pot fer el 35% dels centres.

A Catalunya, tot i que la tendència és la mateixa, la diferència s'escurça notablement en tots dos índexs referents a la gestió de personal amb un marcat augment en la proporció de primària (31% a primària i 42% a secundària per ambdós ítems).

Quant a les diferències en les tasques relacionades amb els pressupostos escolars, la proporció de centres de primària que té autonomia per gestionar-les és més baixa que la dels centres de secundària. Així, a Espanya hi ha 9 punts percentuals de diferència en la determinació del salari inicial i de les escales salarials, 10 punts percentuals en la determinació d'augmentos salarials i 11 punts percentuals en les decisions relatives a les assignacions pressupostàries.

Les diferències a Catalunya van en la mateixa línia tot i que són menors: 7, 7 i 6 punts percentuals respectivament. En qualsevol cas, són dades molt baixes pel que fa a la determinació de salaris (6% a primària i 13% a secundària). Les més significatives apareixen en les assignacions pressupostàries (67% i 73% a primària i a secundària respectivament).

Les diferències en les proporcions de centres de primària i de secundària en relació amb l'autonomia en polítiques escolars dels centres educatius depenen del tipus de tasca. A Espanya gairebé no hi ha diferència entre les dues etapes pel que fa a l'autonomia de què disposen els directors per establir mesures disciplinàries per a l'alumnat (79% a primària, 80% a secundària).

Per exemple, més del 85% dels centres de la Comunitat Valenciana i de Catalunya tenen autonomia per establir mesures disciplinàries a l'alumnat, un 70% diuen poder fer-ho a Cantàbria i al Principat d'Astúries. Gairebé un de cada tres, a la Comunitat de Madrid i no arriba al 13% dels centres a la Comunitat Valenciana.

Pel que fa a les polítiques d'avaluació, la proporció de centres de secundària que té capacitat per establir-les és 13 punts percentuals més alta que la de primària (18% a primària, 31% a secundària), mentre que en l'aprovació d'admissió de l'alumnat, és

més gran la proporció de centres de primària (27%) que té autonomia per a això que la de centres de secundària (24%).

A Catalunya els resultats varien en tots tres casos en relació amb Espanya. Apareixen diferències significatives pel que fa a l'autonomia per establir mesures disciplinàries (98% a primària i 86% a secundària); els percentatges en l'establiment de polítiques d'avaluació són més alts a les dues etapes i es manté la mateixa tendència (22% a primària i 43% a secundària). Pel que fa a l'autonomia dels centres per a l'aprovació de l'admissió de l'alumnat, la proporció a secundària és més baixa que la mitjana espanyola (15% davant d'un 24% a primària).

De les tasques relacionades amb els plans d'estudi i polítiques d'ensenyament, no s'observen diferències entre els percentatges de centres de primària i secundària d'Espanya que disposen d'autonomia per a l'elecció de materials pedagògics (95% en ambdues etapes). Pel que fa a l'establiment del contingut dels cursos, la proporció de centres de secundària que té capacitat de decisió en aquest aspecte és 4 punts percentuals més alta que la dels centres de primària (19% a primària, 23% a secundària). I, finalment, en la decisió dels cursos que s'imparteixen és on s'observa més diferència (6 punts percentuals) entre les proporcions de centres de primària (33%) i de secundària (39%) que tenen, segons els directors, autonomia per decidir sobre aquest aspecte.

Les dades de Catalunya no mostren diferències significatives pel que fa a l'autonomia en l'elecció de materials (97% a primària i 95% a secundària). Els centres a Catalunya presenten una major capacitat de decisió en l'establiment del contingut dels cursos (41% a primària i 40% a secundària) però la capacitat és menor en la decisió dels cursos que s'imparteixen (32% a primària i 29% a secundària, 10 punts menor que la mitjana d'Espanya).

3.2. Capacitat de decisió dels directors i dels docents

A Espanya, la proporció de directors que diu que té autonomia en almenys 6 de les 11 tasques proposades, és 8 punts percentuals més alta a secundària (24%) que a primària (16%), que és una de les més baixes entre els països participants en ambdues etapes. Aquesta situació es repeteix, amb més o menys diferència en punts percentuals, a les comunitats autònomes participants. La diferència més alta es dona a la Comunitat de Madrid (25 punts percentuals), i l'excepció és La Rioja, on la proporció de directors de primària (30%) és lleugerament superior a la dels de secundària (27%).

Aquesta situació es repeteix amb més o menys diferència en punts percentuals a les comunitats autònomes participants, com és el cas de Catalunya, amb una proporció del 23% a primària i del 30% a secundària.

Quant a l'autonomia en la presa de decisions del professorat, a Espanya la proporció de docents que, segons els directors, té capacitat per prendre decisions en almenys 4 de les 6 tasques proposades és més alta a primària (18%) que a secundària (12%), que se situa, com en els directors, entre les més baixes dels països participants. El patró es repeteix en cinc de les set comunitats que han participat a TALIS 2018 (a Catalunya, 22% a primària i 18% a secundària): les excepcions són Cantàbria (12% a primària, 16% a secundària) i La Rioja (7% a primària, 12% a secundària).

3.3. Lideratge dels equips directius

Pel que fa a les activitats relacionades amb el lideratge pedagògic directe, la proporció de directores que “sovint” o “molt sovint” ha hagut de col·laborar amb el professorat per resoldre problemes de disciplina a l'aula és més gran a secundària (70%) que a primària (66%). A Catalunya s'inverteix la tendència: 69% a primària i 66% a secundària. No obstant això, a les altres tres activitats incloses en aquest bloc la proporció de directores de primària que les realitzen amb freqüència és significativament més gran que la de secundària: observar el procés d'ensenyament a l'aula (43% a primària, 28% a secundària; menor diferència a Catalunya, amb un 29% i un 25% respectivament), proporcionar comentaris al professorat (49% a primària, 42% a secundària; proporció que s'inverteix a Catalunya: 40% a primària, 54% a secundària), i treballar en un pla de desenvolupament professional al centre (55% a primària, 41% a secundària; 52% i 40% respectivament a Catalunya).

Quant a les tasques de lideratge pedagògic indirecte, la proporció de directores de primària que diuen que realitzen sovint les activitats d'aquest bloc és també més gran que a secundària. La diferència més gran es produeix en la presa de mesures per donar suport a la cooperació entre el professorat a l'hora de desenvolupar noves pràctiques docents (75% a primària, 63% a secundària). A Catalunya les proporcions són més diferents entre les dues etapes, amb una tendència inversa: 59% a primària i 78% a secundària. Aquesta diferència és també alta pel que fa a dur a terme accions perquè els docents es facin responsables dels resultats dels seus estudiants (77% a primària, 68% a secundària; 75% i 70% respectivament a Catalunya), mentre que la diferència més baixa és en accions perquè el professorat es faci responsable de millorar les destreses docents (60% a primària, 58% a secundària), excepte a Catalunya, amb 13 punts percentuals de diferència a favor de secundària (58% a primària, 71% a secundària).

Respecte al lideratge relacionat amb activitats administratives, s'observen diferències importants en les proporcions de directores de primària i de secundària en la revisió d'informes i procediments administratius (86% a primària, 75% a secundària). No és així a Catalunya, on només difereixen de 4 punts (76% a primària, 80% a secundària). La freqüència de participació per resoldre problemes relatius als horaris de classe del centre és molt semblant en les dues etapes (54% a primària, 52% a secundària), mentre que a Catalunya la diferència és notable: 59% a primària i 46% a secundària.

De les tasques de lideratge relacionades amb el sistema educatiu, la proporció de directores de secundària que, sovint, informen els progenitors o tutors sobre el centre i el rendiment de l'alumnat, és lleugerament més alta que la de directores de primària (78% a primària, 82% a secundària). A Catalunya la diferència és molt més gran: 58% a primària i 85% a secundària. Finalment, la col·laboració freqüent amb directores d'altres centres en tasques complexes es dona en major proporció als centres de primària (33%) que als de secundària (24%), dades que coincideixen exactament amb les de Catalunya.

3.4. Interaccions amb la comunitat educativa

La participació de les famílies en les activitats del centre escolar és, a tots els països, significativament més alta a l'etapa de primària que a la de secundària, amb l'excepció de França, en què les proporcions són similars. Aquesta situació es repeteix a les comunitats autònomes participants a l'estudi. És a dir, a mesura que els estudiants van

creixent, les famílies tendeixen a deixar les responsabilitats educatives a les mans dels centres escolars. En concret, a Espanya la proporció de centres on els progenitors o tutors s'involucren sovint en les activitats del centre escolar baixa en 10 punts percentuals de primària (47%) a secundària (37%), 24 a Catalunya (53% a primària, 29% a secundària).

Pel que fa a la interacció amb les institucions de l'entorn local o regional, també és més alta, en general, la proporció de centres de primària que participen amb freqüència en aquestes activitats, amb algunes excepcions com França, Turquia i Suècia. A Espanya, els directors informen que el 78% dels centres de primària coopera freqüentment amb institucions de la comunitat local o regional, percentatge que baixa al 74% als centres de secundària. Amb diferents xifres, la tendència és la mateixa a les comunitats autònomes (86% a primària i 79% a secundària a Catalunya), amb l'excepció de la Comunitat Valenciana (75% a primària, 87% a secundària).

3.5. Suport rebut pels directors

A Espanya, el percentatge de directors que manifesta satisfacció amb el suport rebut per la plantilla del seu centre és molt alta en les dues etapes, encara que lleugerament més gran a secundària (93%) que a primària (89%). A les comunitats autònomes participants aquesta proporció és també igual o lleugerament superior a secundària, com a Catalunya (88% a primària i 94% a secundària), amb l'excepció de Castella i Lleó (92% a primària, 87% a secundària).

La proporció de directors que, a Espanya, assenyalen la necessitat de rebre més suport de les autoritats és alta en les dues etapes: és 7 punts percentuals més gran a primària (83%) que a secundària (76%). Pel que fa a les comunitats autònomes, a Cantàbria i a la Comunitat de Madrid és més freqüent que els directors de primària declaren més necessitat de suport de les autoritats que els de secundària, mentre que a Catalunya no hi ha diferències entre els directors de les dues etapes (77%). A la resta de comunitats, la proporció de directors de secundària que manifesta aquesta necessitat és més alta que la dels de primària.

La proporció de directors de secundària (45%) que afirmen que no tenen influència en decisions que són importants per a la seva feina és lleugerament més alta a Espanya que la de directors de primària (42%), diferència de 3 punts percentuals que no és significativa. Finalment, la proporció de directors de primària és molt més gran en aquest aspecte que la dels de secundària al Principat d'Astúries (17 punts percentuals) i a Catalunya (10 punts percentuals: 32% a primària i 42% a secundària).

3.6. Lideratge dels docents

En termes generals, els docents de primària i secundària manifesten que tenen un alt nivell de control i autonomia, i estan "d'acord" o "totalment d'acord" sobre les responsabilitats que se'ls van plantejar a TALIS 2018.

Figura 3.1. Docents de primària que afirmen tenir control sobre les tasques que se citen. Percentatges

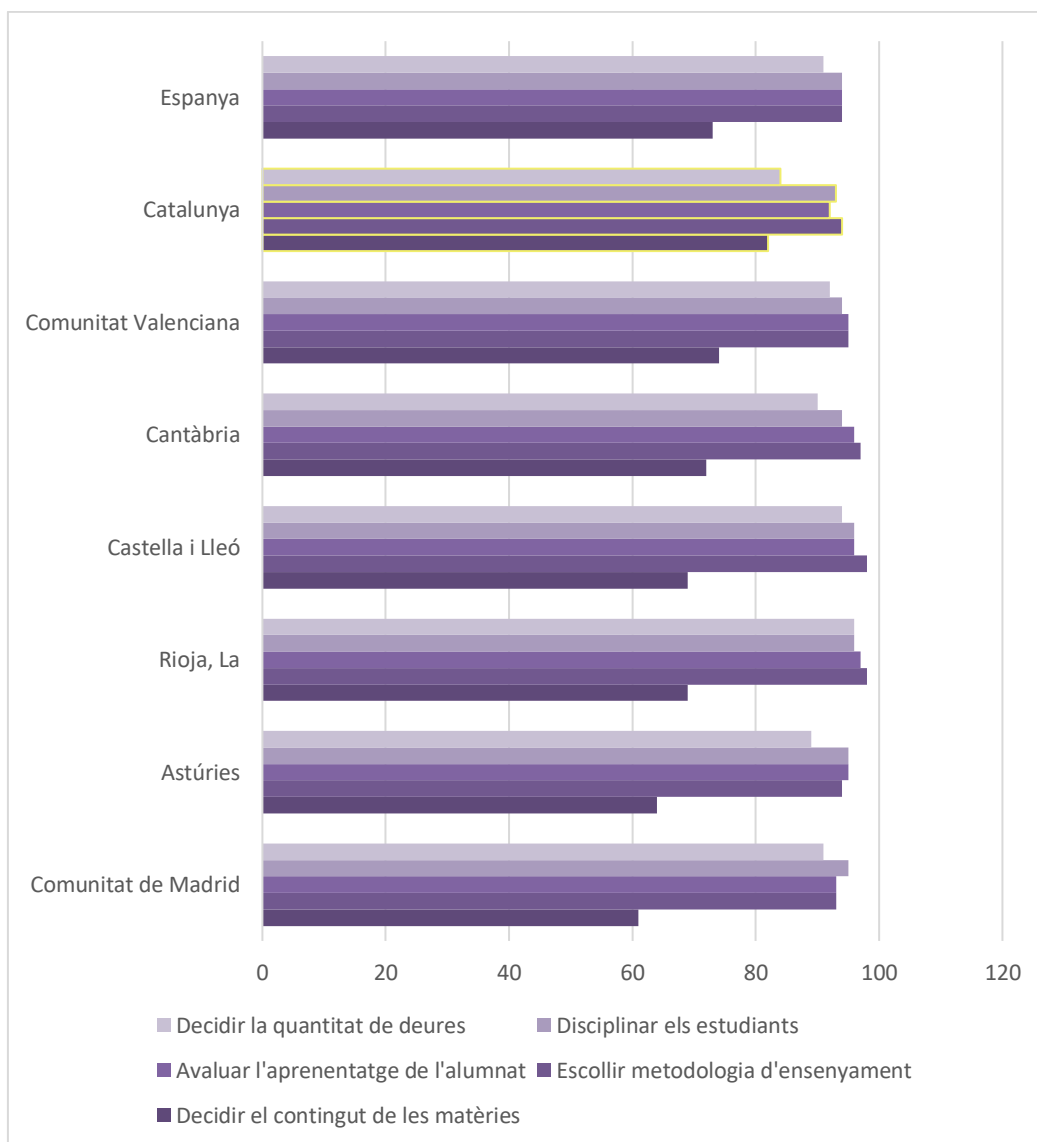
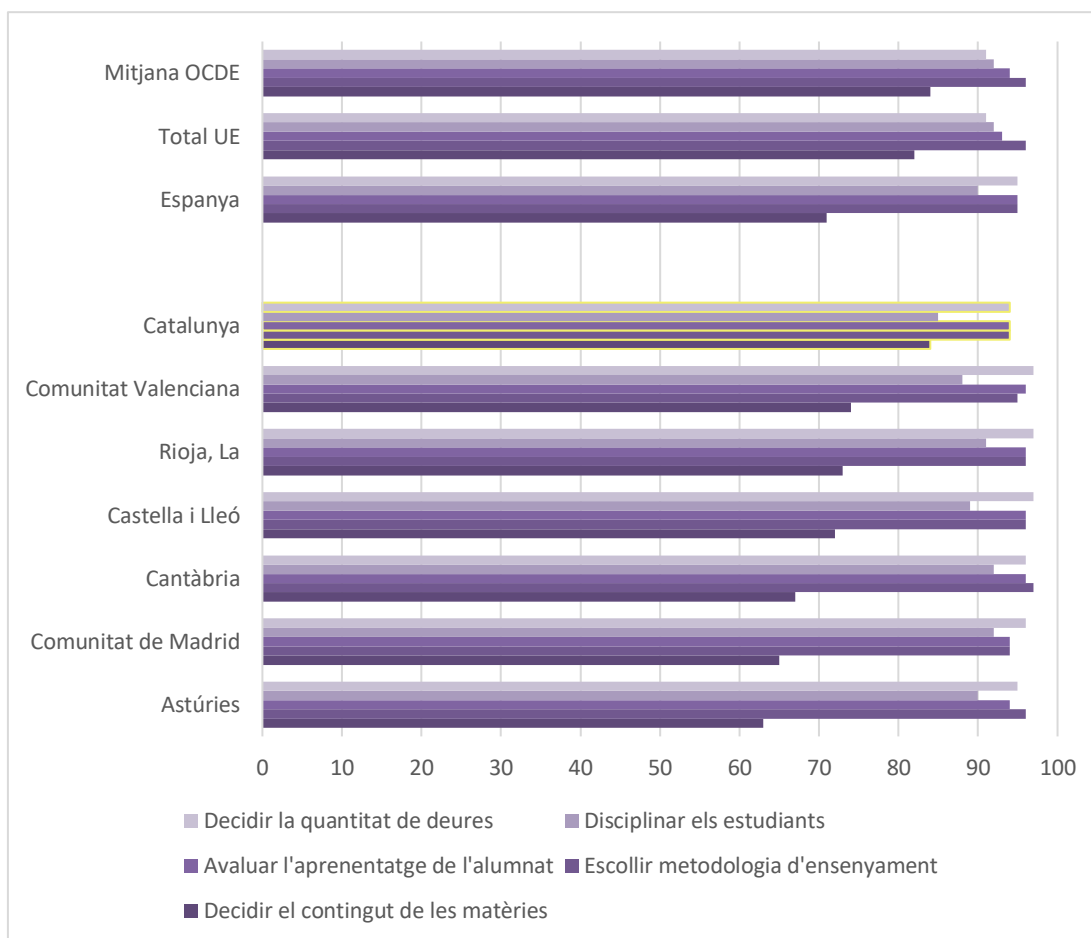


Figura 3.2. Docents de secundària que afirmen tenir control sobre les tasques que se citen. Percentatges



En les cinc tasques relacionades amb la planificació i l'ensenyament, les proporcions de docents de primària i secundària d'Espanya que declaren que tenen control i autonomia són molt similars. En decidir el contingut de les assignatures amb prou feines 2 punts percentuals separen el professorat d'ambdues etapes (73% a primària i 71% a secundària), i és en aquesta tasca en què menor percentatge de docents espanyols afirma que té el control. El percentatge és significativament més alt a Catalunya (82% i 84% a primària i secundària, respectivament).

Tan sols 1 punt percentual separa a Espanya les proporcions de docents de primària i secundària que declaren que tenen autonomia en l'elecció de la metodologia d'ensenyament i en l'avaluació de l'aprenentatge dels seus estudiants (94% a primària i 95% a secundària). Resultats molt similars als obtinguts a Catalunya (94% pel que fa a la primera tasca i un 92% a primària i un 94% a secundària en la segona).

En canvi, una diferència una mica més gran es detecta a l'autonomia per amonestar els estudiants, tasca en què el percentatge de docents de primària (94%) que diu que té el control és lleugerament superior a la dels docents de secundària (90%), com passa a Catalunya (93% a primària i 85% a secundària). En la decisió de la quantitat de deures que els docents encarreguen als seus estudiants la diferència s'inverteix, ja que els docents de secundària (95%, a Catalunya 94%) són els qui en una proporció més gran declaren que tenen control sobre aquesta tasca, mentre que els de primària són el 91% (84% a Catalunya).

3.7. Lideratge acadèmic del professorat

En termes generals, els directors tant de primària com de secundària afirmen que estan d'acord amb l'afirmació que el professorat dels seus centres duu a terme les accions o tenen en compte els aspectes relacionats amb el lideratge acadèmic i l'excel·lència.

Figura 3.3. Lideratge acadèmic dels docents d'educació primària. Percentatges

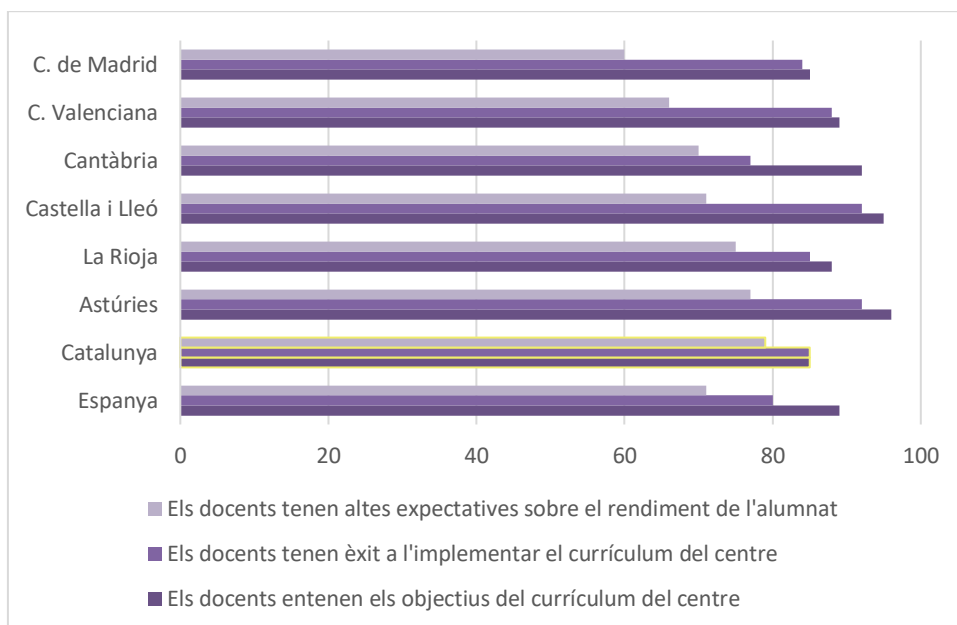
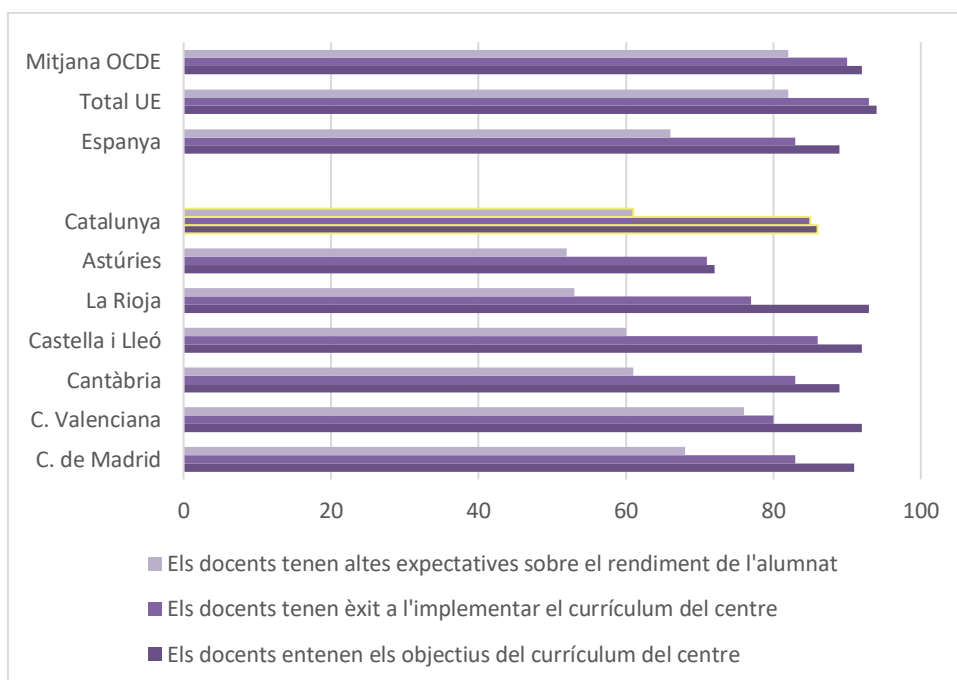


Figura 3.4. Lideratge acadèmic dels docents d'educació secundària. Percentatges



De les tres afirmacions sobre lideratge acadèmic i excel·lència del professorat, la proporció de directors de primària i secundària d'Espanya que mostren el seu acord en el sentit que els docents del seu centre comprenen els objectius del currículum és la

mateixa (89%), mentre que a Catalunya difereixen només d'un punt percentual (85% a primària i 86% a secundària). En canvi, en l'afirmació que els docents tenen èxit en implementar el currículum del centre, només 3 punts percentuals separen els percentatges de directors de primària (80%) dels de secundària (83%), coincidint a Catalunya amb un 85% a les dues etapes.

Finalment, hi ha 5 punts de diferència entre els percentatges de directors de primària (71%) i secundària (66%) que declaren estar d'acord amb el fet que els docents tenen altes expectatives sobre el rendiment dels seus estudiants. La diferència es fa més gran, fins a 12 punts percentuals, a Catalunya (79% a primària i 61% a secundària).

És interessant comparar les proporcions de directors de centres públics i de centres privats que manifesten estar d'acord amb les afirmacions sobre el lideratge i l'excel·lència del professorat. En general, a Espanya la freqüència amb què els directors de centres privats estan d'acord amb l'autonomia que tenen respecte dels continguts de les matèries, les metodologies d'ensenyament, la disciplina de l'alumnat i els deures, és significativament més alta que la dels directors de centres públics, tant a primària com a secundària. Tot i això, en relació amb l'afirmació que els docents comprenen els objectius del currículum del centre, la proporció de directors de secundària de centres públics (96%) és més alta que la de directors de centres privats (85%); en canvi, a l'etapa de primària és al contrari: 95% de directors de centres privats pel 87% de centres públics. A Catalunya aquestes diferències es fan paleses només a primària, essent sempre més alta la proporció en centres privats que en públics.

3.8. Percepció del professorat sobre la valoració de la seva professió

Al conjunt d'Espanya i a les comunitats autònomes participants, en general, els docents de primària creuen, en més proporció que els de secundària, que la seva professió està valorada tant pels responsables polítics com pels mitjans de comunicació, tot i que amb percentatges que en general no superen el 25% del professorat.

On és més gran la diferència, entre les dues etapes educatives, és en l'afirmació que els docents poden influir en les polítiques educatives: 8 punts percentuals al conjunt d'Espanya (25% a primària i 17% a secundària) i també a Catalunya (31% i 23%, respectivament). Hi ha també diferències entre les comunitats autònomes que varien des dels 10 punts percentuals a la Comunitat Valenciana (23% a primària i 13% a secundària) als 4 punts percentuals a la Comunitat de Madrid (21% a primària i 17% a secundària) o de Cantàbria (17% a primària i 13% a secundària), i és sempre més alt el percentatge de docents de primària.

Igualment, és més alta la proporció de docents de primària que creu que les opinions dels docents són valorades pels responsables polítics, si bé en aquest aspecte les diferències no són significatives. A Espanya, la diferència és de només 3 punts percentuals (10%, 7%). A les comunitats autònomes les diferències entre ambdues etapes varien d'entre els 3 punts percentuals a la Comunitat Valenciana (11% a primària i 8% a secundària) i Cantàbria (8% a primària i 5% a secundària) fins a tot just 1 punt percentual a Catalunya (9% a primària i 8% a secundària). En tot cas, la proporció de docents que sent que les seves opinions són valorades pels responsables polítics són molt baixes.

És interessant que, tant a primària com a secundària, és més alta la proporció de docents que creu que pot influir en les polítiques educatives que la proporció dels qui creuen que les seves opinions són valorades pels responsables polítics.

Quant a la valoració de la professió docent pels mitjans de comunicació, tan sols 2 punts percentuals separen, a Espanya, les proporcions de docents de primària (19%) de la dels de secundària (17%) que manifesten que estan “d'acord” o “molt d'acord” amb què aquesta valoració existeix. En aquest aspecte, els resultats indiquen que no es produeix la mateixa tendència a les comunitats autònomes participants. La proporció de docents a primària és més alta que la dels de secundària a la Comunitat Valenciana (5 punts percentuals), La Rioja (8 punts percentuals), Castella i Lleó (6 punts percentuals), i Cantàbria (4 punts percentuals). Tot i això, és més alta la de secundària a la Comunitat de Madrid (6 punts percentuals) i al Principat d'Astúries (3 punts percentuals), i no hi ha diferències a Catalunya (23% en ambdues etapes).

3.9. La col·laboració del professorat: activitats de col·laboració al centre

Com a patró rellevant s'observa que el professorat de primària, a totes les activitats, presenta un major percentatge de participació que el professorat de secundària.

Els docents de primària que imparteixen classes en equip representen el 47% del professorat d'aquesta etapa, més del doble que els de secundària (21%), diferència que encara es fa més gran a Catalunya, amb un 62% a primària davant d'un 27% a secundària. També és important la diferència en proporció, encara que no tant en punts percentuals, del professorat que observa classes d'altres docents i els fa comentaris: a educació primària són el 15%, el triple dels docents que ho fan a secundària (5%). A Catalunya els percentatges són igualment baixos i segueixen la mateixa tendència que al conjunt d'Espanya (13% a primària i 6% a secundària). Una cosa semblant passa en la participació en activitats conjuntes en diferents classes i grups d'edats, que presenta un 32% a primària en oposició al 11% de secundària (48% a primària i 14% a secundària a Catalunya).

Una diferència de 25 punts percentuals separa els resultats referents a l'afirmació: “Participo en activitats conjuntes d'aprenentatge professional”. El 46% dels docents de primària realitza almenys una vegada al mes aquesta activitat, davant del 21% que ho fa a secundària, tendència que es manté a Catalunya (38% a primària i 18% a secundària). Una cosa semblant passa amb l'intercanvi de materials didàctics tant al conjunt d'Espanya (67% a primària i 46% a secundària) com, en concret, al Principat (63% a primària i 44% a secundària). A Catalunya la comunicació entre docents per parlar sobre l'evolució de l'aprenentatge de determinats estudiants i per aconseguir barems comuns per a l'avaluació d'aquest progrés és notablement menor que al conjunt espanyol (entre 10 i 37 punts percentuals).

3.9.1. Mobilitat transnacional

La participació en activitats de mobilitat transnacional presenta patrons similars a primària i a secundària, si bé són més alts els percentatges a secundària en els 4 aspectes analitzats. A primària, Espanya presenta unes xifres superiors a les dels altres països amb què s'ha comparat en aquest informe.

A secundària els docents espanyols que participen en un programa de la Unió Europea representen el 12%, davant respecte del 9% de primària, de manera molt similar a Catalunya hi participen un 12% a secundària i un 7% a primària. A més, la implicació en un programa autonòmic o nacional és d'un 8% a secundària i d'un 6% a

primària (a Catalunya 8% a secundària i 3% a primària, percentatge que representa el més baix de totes les comunitats estudiades).

Pel que fa als programes organitzats per un centre o districte escolar, el percentatge de docents de secundària d'Espanya que indiquen que hi participen és del 16% davant del 6% de primària (a Catalunya són el 31% i el 5%, respectivament; el percentatge de secundària és el més alt del conjunt espanyol), i en activitats de mobilitat per iniciativa pròpia el percentatge és d'un 26% a secundària i un 18% a primària (a Catalunya, 30% i 19%).

3.9.2. Relacions de cooperació professional

Els resultats obtinguts a primària i secundària a Espanya presenten patrons similars pel que fa a les relacions de cooperació professional, i són lleugerament superiors a primària. En tots dos casos es troben en rangs similars als dels altres països analitzats en aquest informe per al mateix nivell educatiu. A més, el percentatge de directors que estan d'acord amb aquestes afirmacions és superior al dels docents.

Pel que fa a la cultura de responsabilitat compartida del centre, els docents espanyols de primària la valoren positivament en un 80%, i és una mica inferior a secundària (73%). A Catalunya la proporció disminueix en ambdues etapes, amb un 75% a primària i un 66% a secundària.

En relació amb la cultura de col·laboració basada en el suport mutu, consideren que hi ha el 84% dels docents de primària, mentre que a secundària ho afirma un 77%. A Catalunya es manté la relació, però de nou amb proporcions menors que a Espanya (78% a primària i 70% a secundària).

Respecte al fet de compartir opinions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, el 85% del professorat de primària ho confirma, mentre que a secundària és del 76%; i de nou les proporcions disminueixen a Catalunya amb un 79% del professorat de primària i el 65% del de secundària.

Finalment, els docents espanyols de primària que consideren que el seu centre anima el personal a liderar noves iniciatives és del 84%, amb un 78% a secundària (a Catalunya 79% i 72%, respectivament).

3.10. Condicions laborals: Estabilitat i flexibilitat horària

3.10.1. Satisfacció amb les condicions laborals

Si comparem les dades de primària i secundària relatives a la satisfacció amb les condicions laborals, les de primària són, en general, inferiors a les de secundària. En concret, el 48% del professorat i el 40% dels directors de primària estan satisfets amb el seu salari (a Catalunya s'amplia la diferència amb un 52% i un 35%, respectivament) davant del 50% de docents i el 42% dels directors dels centres educatius espanyols de secundària (les proporcions més baixes de les recollides a Espanya corresponen a Catalunya, amb un 39% i un 22%, respectivament).

D'altra banda, el 61% dels docents i el 59% dels directors de primària estan satisfets amb els termes del seu contracte (80% dels docents i 91% dels directors a Catalunya, les proporcions més altes de les recollides a Espanya) davant del 62% de docents i el 60% de directors dels centres espanyols de secundària. A Catalunya els percentatges tornen a créixer: el 78% de docents (el més alt a Espanya) i el 68% de directors. Pel

que fa a la resta de les comunitats autònomes estudiades, presenten tendències similars, amb percentatges més alts a secundària que a primària.

3.10.2. Fonts i nivells d'estrès de docents

En aquest àmbit, les xifres de primària i secundària són molt similars: el 35% dels docents espanyols de primària afirmen que pateixen força o molt estrès durant la seva feina, a secundària és un percentatge similar, del 33%. El patró que presenta Catalunya és semblant, amb un 36% a primària i un 30% a secundària.

Figura 3.5. Professorat de primària que experimenta estrès a la feina. Percentatges

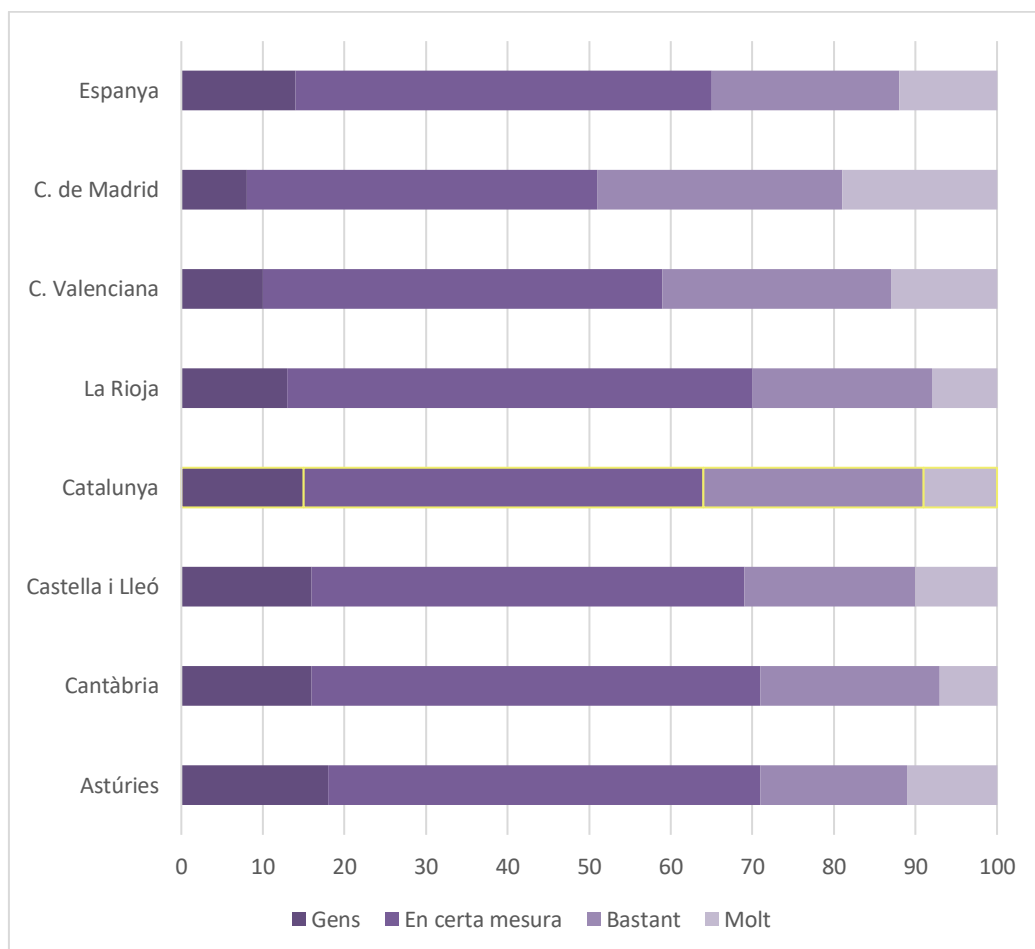
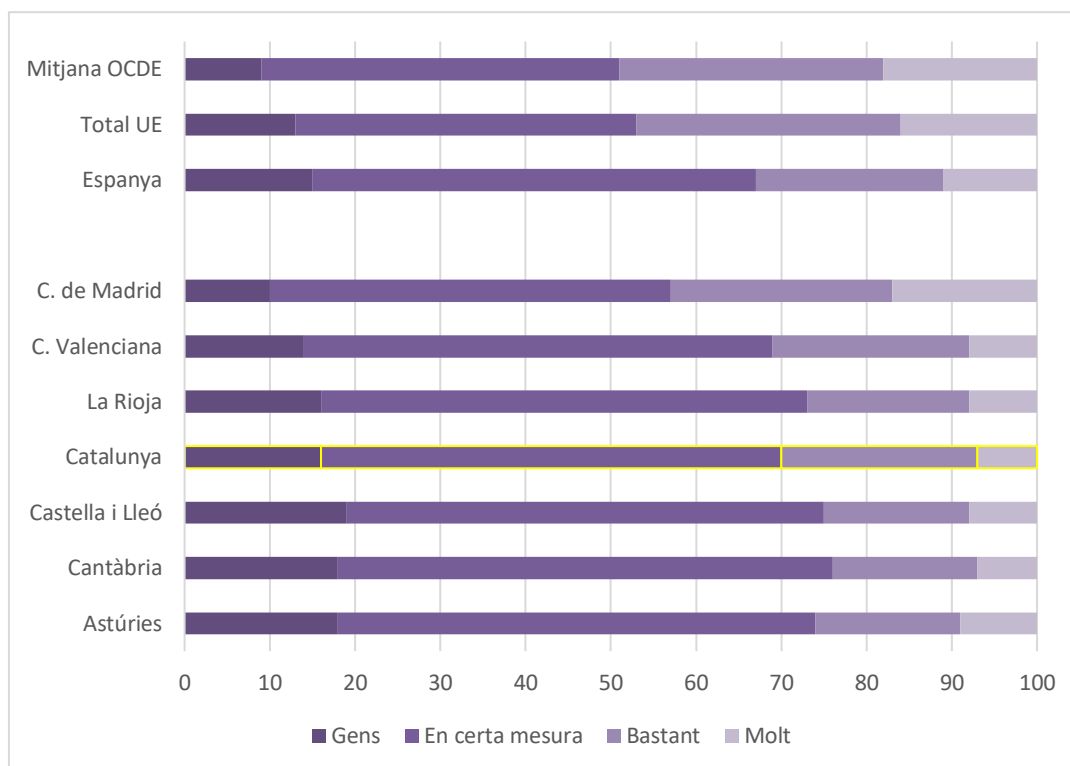


Figura 3.6. Professorat de secundària que experimenta estrès a la feina. Percentatges



En general, les causes d'estrès entre el professorat de Catalunya segueix la mateixa tendència que al conjunt d'Espanya tant a primària com a secundària i per a totes les fonts considerades a l'enquesta.

D'entre els principals factors causants de l'estrès a secundària, hi ha el fet de tenir massa feina de correcció, amb un 50% a secundària davant del 38% a primària (52% i 35% a Catalunya, respectivament) i tenir massa feina administrativa (46% secundària, 43% primària), a Catalunya són més baixes (42% a secundària, 33% a primària); mantenir la disciplina a l'aula (43% a secundària i 38% a primària, i de manera similar a Catalunya amb un 42% i un 40%, respectivament), i mantenir-se al dia amb els requisits canviants de l'administració (amb un 43% a secundària i un 37% a primària). En aquest darrer aspecte les proporcions disminueixen a Catalunya tot mantenint la tendència (34% a secundària i 30% a primària).

Els factors que provoquen més estrès entre el professorat de primària sovint presenten percentatges similars també a secundària. Destaquen a primària el fet de considerar-se responsable dels èxits de l'alumnat, amb un 44% davant d'un 40% a secundària, i atendre les preocupacions de les famílies (40% a primària i 37% a secundària). A Catalunya el 55% dels docents de primària i el 46% dels de secundària situen la responsabilitat de l'èxit de l'alumnat com a causa d'estrès, entre 6 i 10 punts més que a la resta d'Espanya, mentre que atendre les preocupacions de les famílies presenta un resultat similar (40% a primària i 34% a secundària).

Pel que fa a la càrrega excessiva de preparació de classes, representa un factor que provoca estrès en un 33% dels docents de primària i un 30% a secundària (a Catalunya 35% i 25%, respectivament); consideren que tenen massa classes per impartir un 32% a primària i un 33% a secundària (resultats que a Catalunya baixen fins al 28% a primària i al 25% a secundària), i el fet d'haver de modificar les classes

per tal d'atendre l'alumnat amb necessitats educatives especials és considerat una font d'estrès en el 34% dels casos de primària i el 29% a secundària. En aquest darrer aspecte els percentatges de Catalunya són significativament més alts, amb un 42% a primària i un 38% a secundària.

Les causes que representen una menor proporció de generació d'estrès són la responsabilitat extra per l'absentisme dels docents (16% a primària, 15% a secundària) i el fet de ser intimidats o insultats per l'alumnat (8% a primària i 12% a secundària). A Catalunya la proporció creix en el primer factor a secundària (17% a primària i 21% a secundària), mentre que es redueix en el segon en ambdues etapes (6% a primària i 9% a secundària).

3.10.2. Fonts i nivells d'estrès de directors

Analitzant les causes d'estrès entre els directors, menys del 30%, tant als centres de primària com als de secundària d'Espanya, consideren que tenen massa feina d'avaluació i d'observacions als docents (a Catalunya representen un 28% a primària i un 35% a secundària). Una situació similar, però lleugerament superior al 30%, passa amb la modificació de les classes per a estudiants amb necessitats educatives especials, que per al 38% dels directors de primària i el 30% dels directors de secundària és considerada una font d'estrès. Aquestes proporcions augmenten lleugerament a Catalunya, i es mantenen els directors de primària (42%) per sobre dels de secundària (38%).

El fet de ser intimidat o insultat verbalment pels estudiants suposa un motiu d'estrès per a menys del 5% dels directors a totes les comunitats autònomes analitzades, concretament del 3% a Catalunya, tant a primària com a secundària.

Mantenir la disciplina a l'aula és una font d'estrès superior a secundària (55%) que a primària (40%). Això passa a totes les comunitats autònomes (també a Catalunya, amb un 53% a secundària i un 37% a primària), especialment a la Comunitat Valenciana i a La Rioja on més del 70% dels directors consideren aquesta qüestió motiu d'estrès.

Els requisits canviants de l'Administració (41% a primària i 66% a secundària a Catalunya) i atendre les preocupacions de les famílies (62% a primària, 58% a secundària a Catalunya) representen una causa d'estrès per a més del 60% dels directors de primària i de secundària a la majoria de les comunitats autònomes. La responsabilitat extra per l'absentisme dels docents també forma part dels motius d'estrès per als directors tant de primària (21%) com de secundària (22%). A Catalunya la proporció és més alta a primària (29%) que a secundària (22%).

Finalment, la font d'estrès més gran considerada per els directors dels centres educatius és tenir massa feina administrativa. Els percentatges presentats a Espanya són del 85% a primària i del 78% a secundària i els de Catalunya inverteixen la tendència amb un 68% a primària i un 83% a secundària.

3.11. L'avaluació del professorat

Pel que fa a l'avaluació del professorat, tant a primària com a secundària, Espanya se situa entre els països amb els percentatges més alts de docents que treballen en centres on mai s'avalua el professorat. La proporció de docents de primària que treballa en centres on mai s'avalua els docents és 4 punts percentuals més alta (29%)

que a secundària (25%), distància que creix fins als 9 punts a Catalunya (34% a primària i 23% a secundària).

Figura 3.7. Professorat d'educació primària que no rep cap tipus d'avaluació formal. Percentatges

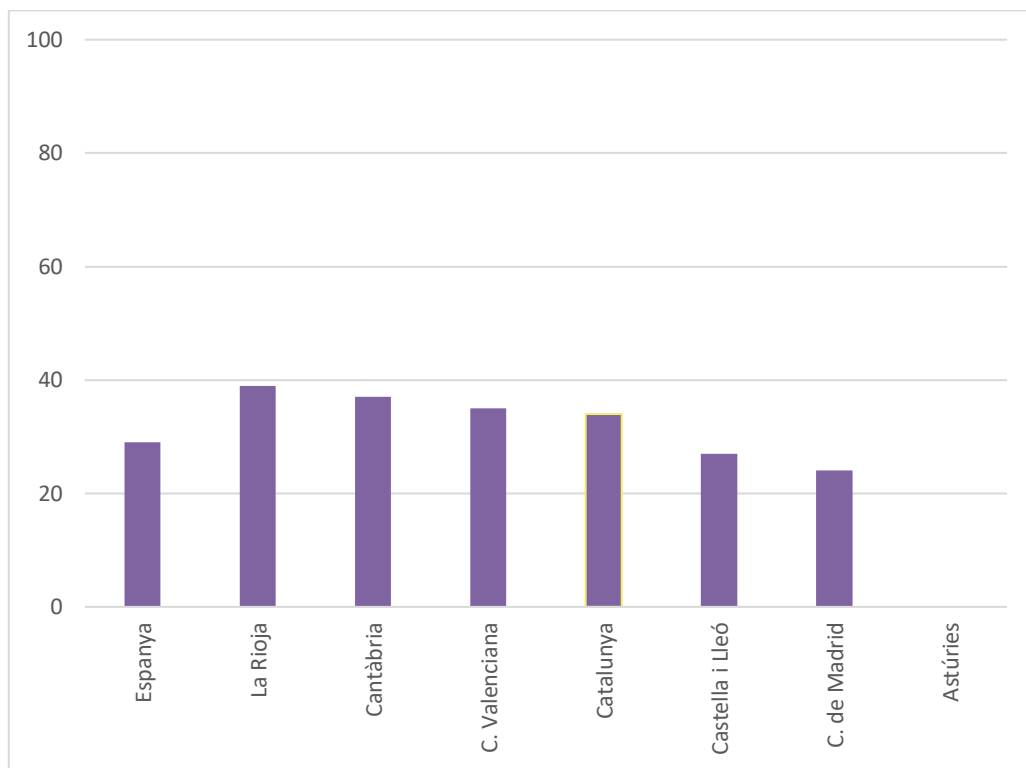
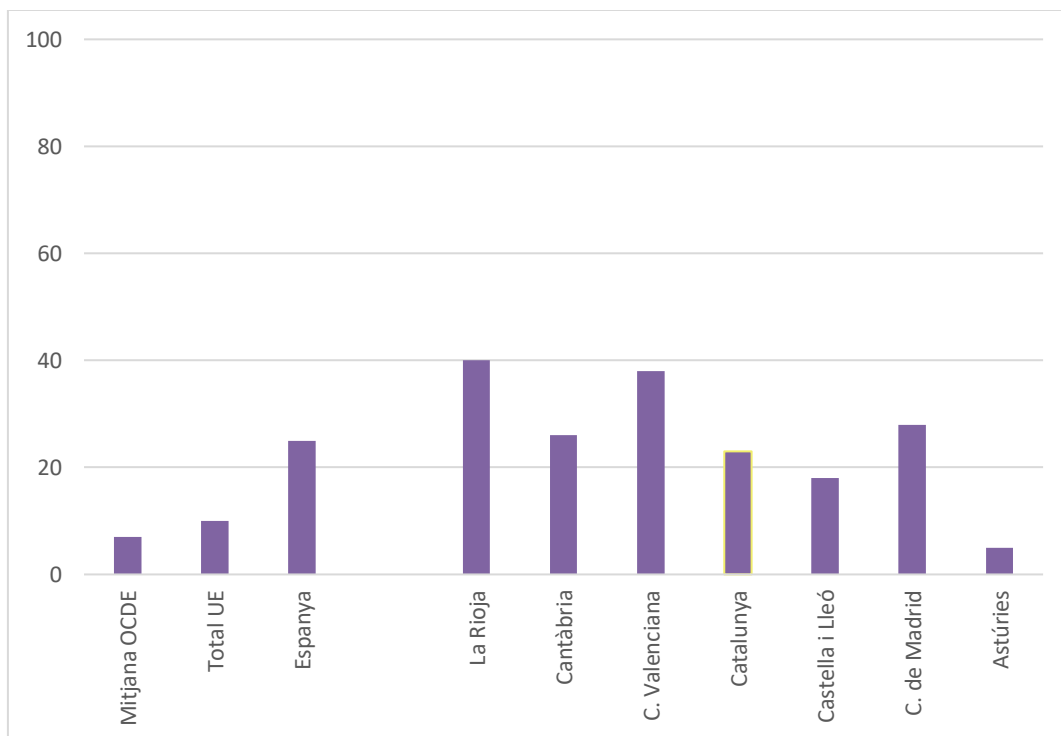


Figura 3.8. Professorat d'educació secundària que no rep cap tipus d'avaluació formal. Percentatges



Aquesta diferència no és uniforme a les comunitats autònomes participants a TALIS 2018, ja que assoleix els 11 punts percentuals a Cantàbria (37% a primària i 26% a secundària) i Catalunya (34% a primària i 23% a secundària) o els 9 punts percentuals a Castella i Lleó (27% a primària i 18% a secundària), mentre que a La Rioja les proporcions són similars (39% a primària i 40% a secundària). A la resta de comunitats autònomes participants s'inverteixen les diferències i són més grans les proporcions de docents de secundària que treballen en centres on mai s'avalua el professorat, encara que amb diferències més baixes.

Pel que fa a qui avalua el professorat, la majoria de les avaluacions són realitzades pel director o altres membres de l'equip directiu del centre. A Espanya, tot just 1 punt percentual és la diferència entre el professorat que treballa en centres on els directors o altres membres de l'equip directiu avaluen cada docent almenys una vegada a l'any (35% a primària i 36% a secundària), que és també la diferència que es dona al Principat d'Astúries, encara que en aquesta darrera comunitat amb xifres molt més altes (89% a primària i 88% a secundària). A la resta de comunitats autònomes, les dades mostren una alta variabilitat en les diferències entre primària i secundària, com ara a Catalunya amb un 34% a primària i un 41% a secundària.

Quant a l'avaluació pels mateixos companys, a Espanya només 1 punt percentual separa les proporcions de docents de primària (22%) i de secundària (21%) que treballa en centres on els docents són avaluats almenys una vegada a l'any per altres docents, inclosos els seus mentors. Aquesta proporció és més alta a primària que a secundària a La Rioja (22 punts percentuals), la Comunitat de Madrid (17 punts percentuals), el Principat d'Astúries (15 punts percentuals) i Cantàbria (12 punts percentuals). A la resta de comunitats participants, les proporcions són més baixes a primària: Catalunya (-7 punts percentuals: 24% a primària i 31% a secundària), Comunitat Valenciana (-4 punts) i Castella i Lleó (-3 punts).

Aproximadament 2 punts percentuals més alta és la proporció de docents de primària (23%) que de secundària (21%) que treballa a centres on el professorat és avaluat almenys una vegada a l'any per persones o organismes externs. En aquest aspecte, amb l'excepció de Cantàbria, la proporció de docents de primària és més alta que la de secundària (26% i 23%, respectivament, a Catalunya) i les diferències més altes es poden observar a La Rioja (18 punts percentuals), la Comunitat Valenciana (15 punts percentuals) i Principat d'Astúries (12 punts percentuals).

Les dades mostren, en general, que la proporció dels docents de primària que treballen en centres on, almenys una vegada a l'any, s'avalua el professorat a Espanya és similar a la de secundària, ja que no hi ha diferències estadísticament significatives entre les dues. Aquesta situació es repeteix en algunes comunitats autònomes, en funció de la font d'avaluació. No obstant això, a les comunitats autònomes, en termes generals, són més altes les proporcions de docents de primària que treballen en centres on, almenys una vegada a l'any, s'avalua els docents i, en alguns casos, les diferències són molt significatives.

Figura 3.9. Qui avalua els docents de primària en els centres on almenys una vegada l'any són avaluats. Percentatges

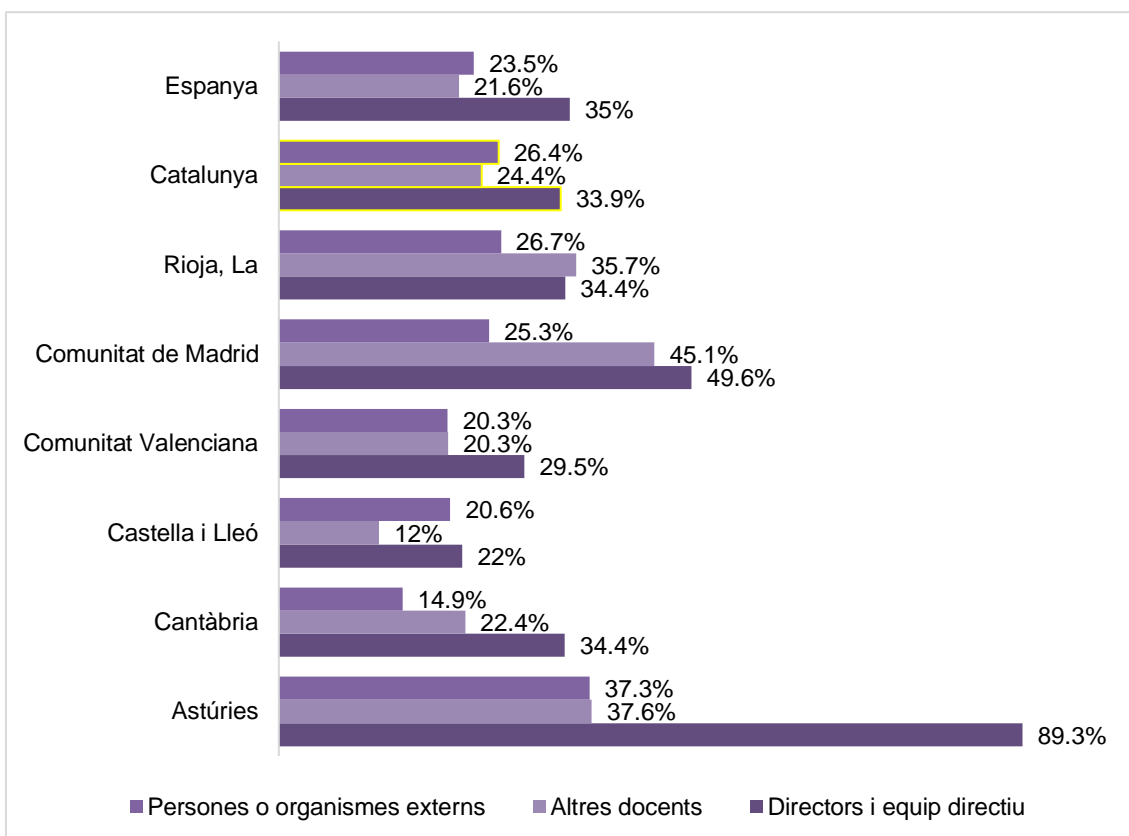
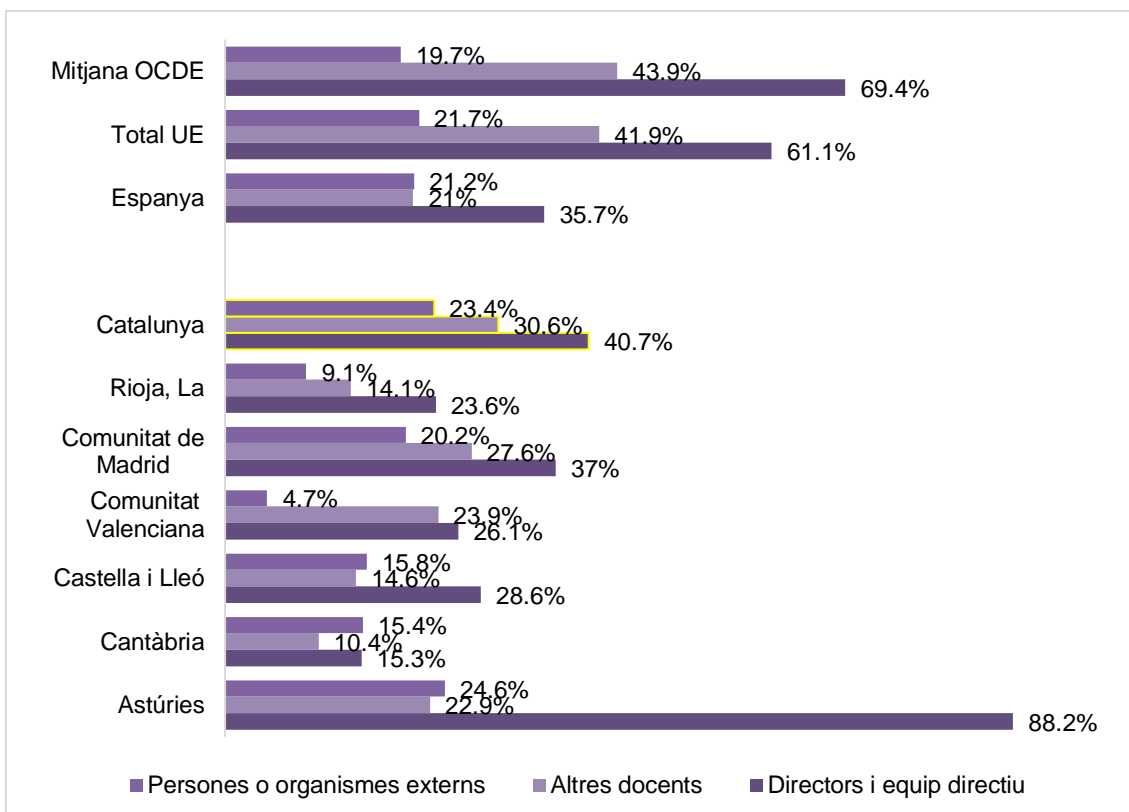


Figura 3.10. Qui avalua els docents de secundària en els centres on almenys una vegada l'any són avaluats. Percentatges



3.12. Mètodes d'avaluació del professorat

En aquest apartat les estimacions s'han realitzat tenint en compte només els centres on s'utilitza almenys un dels procediments d'avaluació del professorat esmentats a l'estudi, i s'hi han exclòs, per tant, els centres on no n'hi ha cap.

A Espanya, la proporció de docents que treballa en centres on s'utilitza l'observació directa de l'activitat docent a l'aula és més alta a primària (85%) que a secundària (79%), diferència que no és estadísticament significativa. A Catalunya la diferència és d'un sol punt percentual, 91% a primària i 92% a secundària. La mateixa diferència (6 punts percentuals) es produeix en l'ús del mètode d'avaluació del coneixement dels docents sobre els continguts (42% primària, 36% secundària) i tampoc no és significativa (a Catalunya en aquest cas sí que ho és, amb un 51% a primària i un 30% a secundària). Aquesta diferència es redueix a la meitat en relació amb l'ús de l'autoavaluació del treball dels docents (69% a primària i 66% a secundària). Els percentatges de Catalunya (29% a primària, 60% a secundària) presenten una gran diferència provocada principalment per una proporció molt baixa a primària (molt per sota dels resultats a Espanya).

En conclusió, aquests tres procediments es duen a terme amb més freqüència a primària que a secundària, encara que les diferències no són significatives des del punt de vista estadístic. No és així a Catalunya, on els resultats mostren grans diferències en l'avaluació de coneixements i l'autoavaluació (en aquest darrer cas, a més, la tendència s'inverteix).

Les enquestes de l'alumnat sobre l'activitat docent són utilitzades amb molta menor freqüència a primària (63%) que a secundària (84%), diferència que sí que és estadísticament significativa i que potser és motivada per la diferència d'edat dels estudiants entre ambdues etapes educatives. A Catalunya es manté la tendència tot i que amb proporcions menors (52% a primària, 75% a secundària).

Finalment, entre els centres que utilitzen almenys un mètode d'avaluació, la gran majoria dels docents treballen en centres on s'utilitzen els resultats dels estudiants tant a primària com a secundària, i això passa tant si es refereixen a resultats externs (92% a primària i 93% a secundària) com de centre i classe (97% a primària i 98% a secundària). A Catalunya aquests resultats s'utilitzen amb un 93% a primària i un 100% a secundària en tots dos casos.

Pel que fa a les comunitats autònomes participants a l'enquesta, no es pot oferir un patró general definit, i les dades constaten diferències importants entre les comunitats quant a la diferència entre les proporcions d'ús de cadascun dels 6 mètodes d'avaluació analitzats en aquesta secció. En tot cas, es pot afirmar que el mètode utilitzat amb menys freqüència, tant a primària com a secundària, és el de l'avaluació del coneixement dels docents sobre els continguts, encara que en unes comunitats és

més gran la proporció a primària i en altres ho és a secundària. També es pot afirmar que, tant a primària com a secundària, els mètodes més utilitzats són els dels resultats (externs i interns) dels estudiants, mentre que l'observació directa de l'activitat docent queda com el tercer procediment més utilitzat per a l'avaluació del professorat.

Figura 3.11. Mètodes d'avaluació del professorat de primària dels centres en els que se n'utilitza almenys un. Percentatges

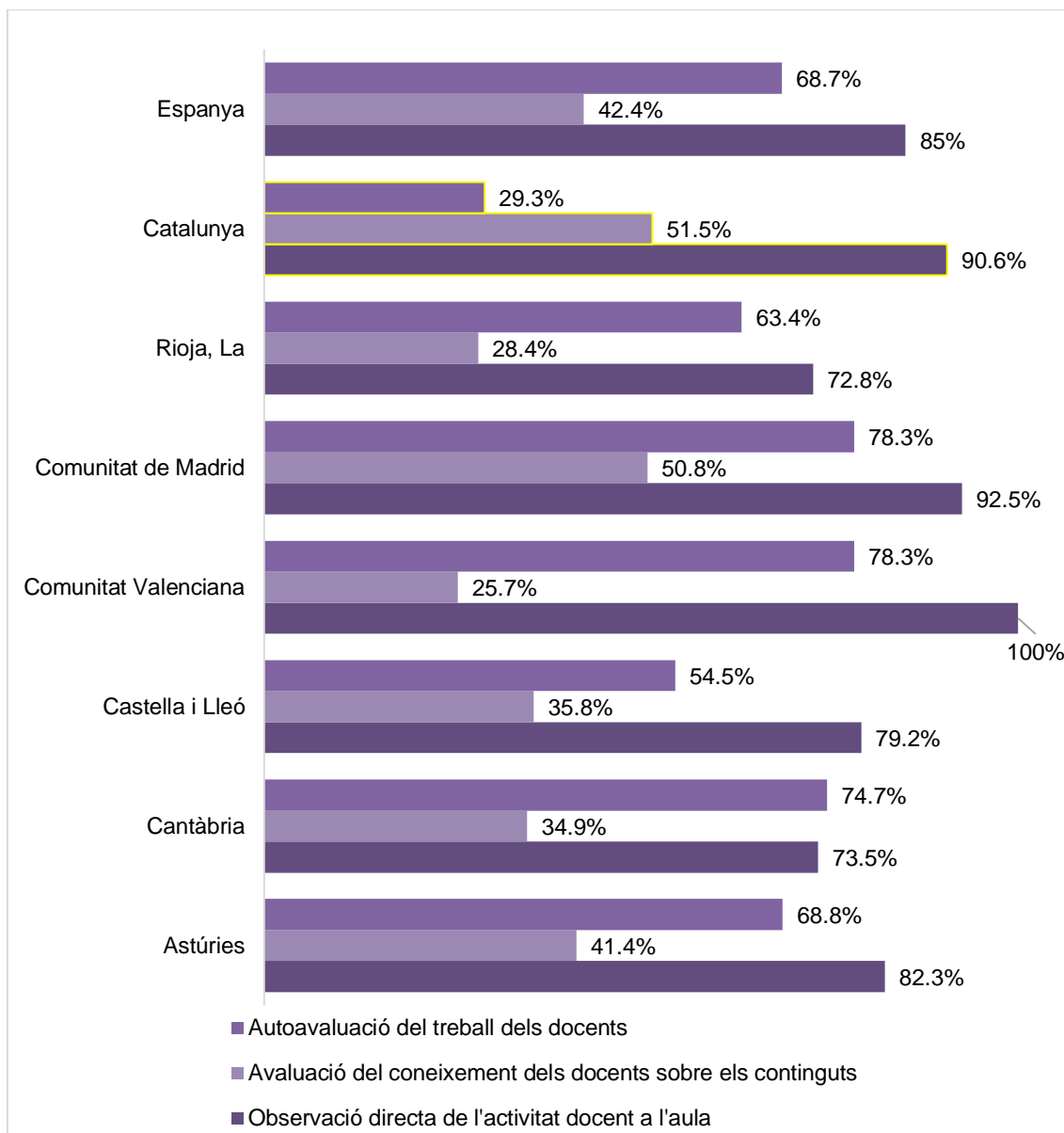
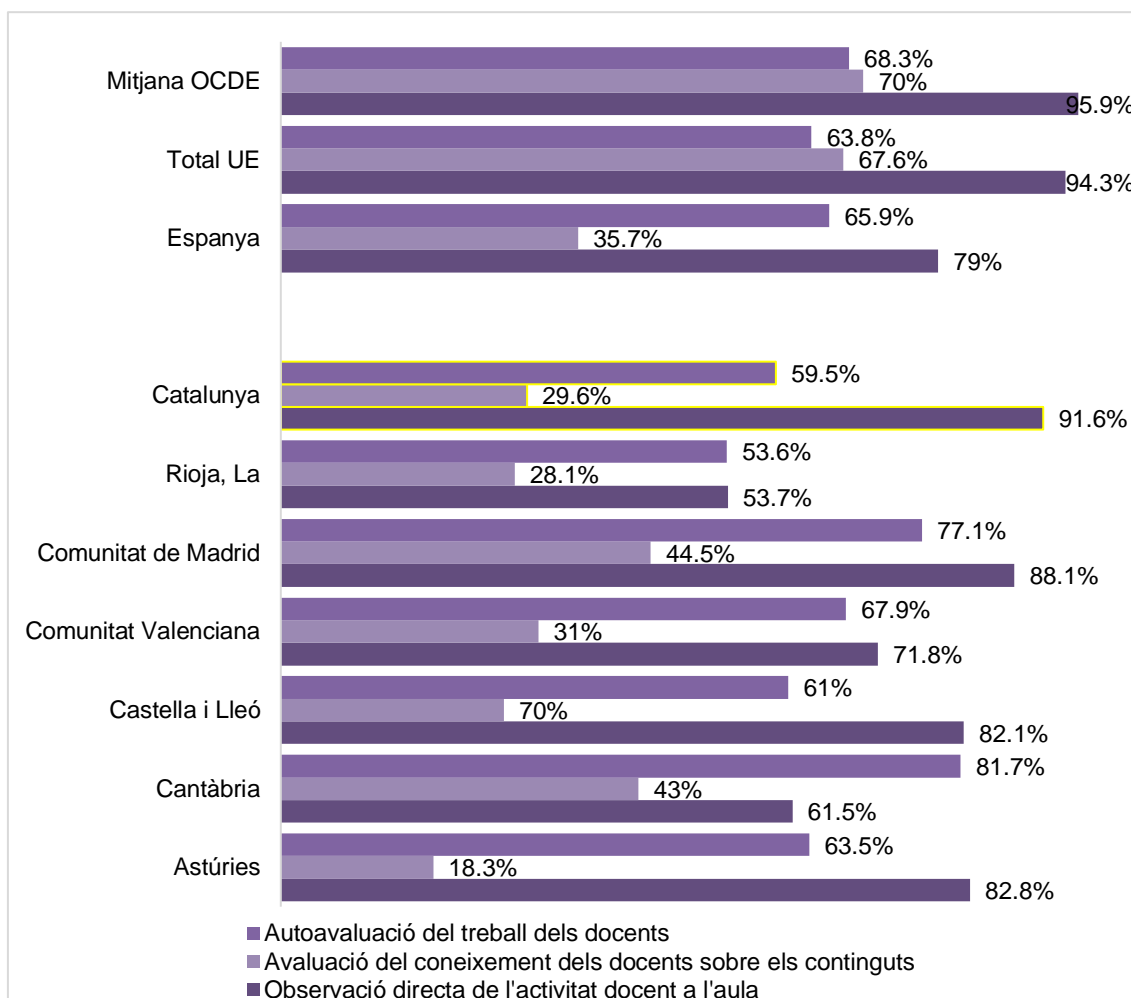


Figura 3.12. Mètodes d'avaluació del professorat de secundària dels centres en els que se n'utilitza almenys un. Percentatges



3.13. Repercussions de l'avaluació del professorat

L'estimació dels percentatges, en aquest apartat, s'ha realitzat tenint en compte només els centres on s'utilitza almenys un dels procediments d'avaluació del professorat esmentats a l'enquesta, excloent-hi, per tant, els centres on no es realitza cap d'aquests tipus d'avaluació.

A Espanya, la proporció de docents que treballa en centres on almenys "de vegades" l'avaluació del professorat té com a conseqüència la discussió de mesures per corregir els punts febles de l'activitat docent és més alta a primària (96%) que a secundària (88%), també a Catalunya (100% a primària i 97% a secundària).

En les altres mesures recollides a l'enquesta, no s'observen diferències significatives entre les dues etapes en la proporció de docents que treballen en centres on s'aplica almenys un procediment d'avaluació del professorat. En aquelles mesures que s'apliquen amb menys freqüència després d'un procés d'avaluació, la diferència de percentatges de docents afectats és petita. És el cas de la imposició de sancions materials (1% a primària, 5% a secundària) o de l'augment en el salari del docent o una bonificació econòmica (6% a primària i 11% a secundària). A Catalunya també són baixes, amb un 0% a primària i un 5% a secundària pel que fa a la imposició de sancions materials, i un 11% a primària i un 0% a secundària, en el segon cas.

La diferència de les proporcions estimades és de 2 punts percentuals o menys en totes elles pel que fa als resultats al conjunt d'Espanya. En l'establiment d'un pla de desenvolupament o formació (86% a primària i 84% a secundària), a Catalunya les diferències són superiors (77% a primària i 81% a secundària), en un canvi en les responsabilitats laborals del docent (47% a primària i 45% a secundària) són una mica més altes les proporcions a Catalunya (54% a primària i 59% a secundària), en l'acomiadament o no renovació de contracte (28% a primària i 30% a secundària) a Catalunya creixen força més que a la resta de comunitats a excepció de Madrid (50% a primària i 52% a secundària), en un canvi en les possibilitats de promoció professional (27% a primària i 28% a secundària) es repeteix la tendència a l'alça a Catalunya (45% a primària i 47% a secundària) i en l'assignació d'un tutor perquè ajudi el docent a millorar la seva pràctica (41% a primària i 41% a secundària) a Catalunya la proporció és molt més alta a secundària, amb un 72% davant del 37% de primària.

Pel que fa a les comunitats autònomes participants a l'enquesta, es pot afirmar que, tant a primària com a secundària, a totes les comunitats és molt petita la proporció de docents que treballa en centres on, després d'un procés d'avaluació, s'imposen sancions materials. En aquest aspecte, la diferència més alta es dona a Catalunya (0% a primària i 5% a secundària). També són baixes les diferències en les proporcions de docents que treballen en centres on després de l'avaluació es pot produir un augment en el salari del docent o una bonificació econòmica. En aquest cas, la diferència més alta es dona al Principat d'Astúries (3% a primària i 10% a secundària).

Tampoc no s'observen diferències significatives entre les proporcions de primària i secundària pel que fa a un canvi en les possibilitats de promoció professional, excepte a La Rioja (38% a primària i 9% a secundària). Quant a l'acomiadament o no renovació de contracte com a mesura després d'un procés d'avaluació, només hi ha diferència significativa a Cantàbria (39% a primària i 27% a secundària).

L'assignació d'un tutor o mentor és més freqüent a secundària que a primària a 5 de les 7 comunitats participants, amb la diferència més gran a Catalunya (37% a primària i 72% a secundària). No obstant això, aquesta mesura és molt més freqüent a primària que a secundària a la Comunitat de Madrid (72% a secundària i 48% a primària). Pel que fa al canvi en les responsabilitats laborals, no s'observen, en general, diferències significatives entre primària i secundària, amb les excepcions de La Rioja (70% a primària i 40% a secundària) i el Principat d'Astúries (42% a primària i 28% a secundària), on les proporcions són significativament més altes a primària que a secundària.

3.14. Augment salarial i/o renovació de contracte com a resultat de l'avaluació del professorat

L'estimació dels percentatges, en aquest apartat, s'ha realitzat tenint en compte només els centres on s'utilitza almenys un dels procediments d'avaluació del professorat esmentats a l'enquesta, excloent-hi, per tant, els centres on no hi ha cap d'aquests tipus d'avaluació.

A Espanya, la proporció de docents que treballa en centres on l'augment salarial depèn dels resultats de l'avaluació del professorat és 5 punts més alta a secundària (11%) que a primària (6%), encara que, en qualsevol cas, són percentatges molt baixos en les dues etapes. Aquesta diferència és encara menor pel que fa a la renovació del contracte: es redueix a 2 punts percentuals entre primària (28%) i

secundària (30%). Diferències que, en tots dos casos, no són estadísticament significatives.

A les comunitats autònomes participants a l'enquesta, en general no es detecten diferències significatives entre primària i secundària, ni quant a l'augment salarial ni a la renovació del contracte. A Catalunya, pel que fa a l'augment salarial, les proporcions són de l'11% a primària i el 10% a secundària, i en el segon cas, 50% a primària i 52% a secundària. La diferència més alta entre primària i secundària en la proporció de docents de l'avaluació dels quals depèn un augment salarial la té el Principat d'Astúries on hi ha una diferència de 7 punts entre les dues etapes (3% a primària i 10% a secundària). Diferències que arriben a 12 punts percentuals pel que fa a la renovació del contracte a Cantàbria (39% a primària i 27% a secundària).

A Espanya i a les comunitats autònomes participants, el percentatge de docents de centres privats de l'avaluació dels quals depèn un augment salarial o la renovació del contracte és significativament més alt que el dels centres públics, tant a primària com a secundària. En alguns casos, no s'ha pogut establir que la diferència sigui estadísticament significativa a causa dels errors de les estimacions.

4. CONCLUSIONS

Com hem anat veient al llarg d'aquest document, les dades que proporciona l'estudi internacional TALIS ens permeten obtenir informació comparada sobre l'educació des de la perspectiva de la professió docent.

Al llarg de l'estudi s'ha analitzat l'estatus de la professió docent a partir del seu reconeixement social, de la remuneració que rep respecte d'altres amb el seu mateix nivell formatiu, i de com els mitjans tracten aquests professionals i el paper de l'escola.

Una de les conclusions principals és que el valor que s'atorga a l'educació influeix clarament en les tries acadèmiques i professionals de l'alumnat i, sobretot, en el fet que l'alumnat més ben preparat i capacitat vulgui accedir a la carrera docent. També que aquest valor que s'atorga a l'educació afecta el respecte de la societat vers els educadors.

Segons aquest estudi sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge, només el 26% dels docents dels països que en van formar part considera que la seva professió és reconeguda positivament per les seves societats, tot i que aquestes percepcions varien significativament segons els països. Des de menys d'un 7% a França, a Eslovènia o a Eslovàquia, fins per sobre del 70% a Singapur, als Emirats Àrabs o al Vietnam.

Una gran majoria de docents (90%) manifesta que va optar per aquesta professió per contribuir a la societat ajudant els infants i els joves a tenir una vida millor, la qual cosa demostra que els sistemes educatius tenen accés a una força de treball altament compromesa amb el servei públic i el valor social de la seva tasca. Però per mantenir aquest compromís a llarg termini, els sistemes educatius han d'oferir condicions de treball i carreres intel·lectualment atractives tant als futurs professors com als que ja estan en actiu.

Una dada important és que la majoria de –el 66%– no es penedeix d'haver escollit la carrera docent. Tanmateix, un terç del professorat es pregunta si haurien d'haver pres un camí professional diferent. Les dades de TALIS mostren que a 13 països i economies, són els docents més joves els qui es qüestionen la seva elecció (menors de 30 anys, amb cinc anys d'experiència o menys i que treballen a l'escola pública) i també una forta relació entre la satisfacció laboral i el risc de desgast. És important destacar que a 44 països i economies, com més alt és el nivell de satisfacció laboral, menys probabilitats hi ha que el professorat abandoni la seva feina prematurament. Per tant, afavorir la satisfacció dels docents amb la seva feina hauria de ser un objectiu compartit dels sistemes educatius.

Prestar atenció al desgast del professorat més jove és important atesa la manca de professorat que pateixen diversos països. Per això cal que els sistemes educatius replantegin els sistemes d'accés a la professió docent i garanteixin que tots els docents iniciïn la seva carrera docent amb una formació adequada i de qualitat.

TALIS també mostra que la majoria del professorat que rep alguna mena de feed-back respecte de la seva tasca considera que millora, la qual cosa demostra que implementar l'avaluació de manera regular afavoreix el desenvolupament d'espais d'aprenentatge continuat i de reconeixement als docents.

També és interessant adonar-se que mentre el 90% del professorat creu que el que passa a l'aula depèn d'ell mateix, pocs manifesten estar implicats en el currículum i en

les decisions del centre. Tot plegat cal tenir-ho en compte, ja que l'autonomia docent i l'aplicació de pràctiques innovadores sovint van juntes. És a dir, donar als docents més llibertat a l'hora d'ensenyar i adaptar el currículum contribueix a incrementar l'estatus de la seva professió.

Un altre aspecte en què TALIS s'ha fixat amb deteniment és en els sistemes d'accés al sistema educatiu, ja que atreure, seleccionar, desenvolupar, donar suport, empoderar i retenir els millors professors, així com adequar el professorat a les necessitats de cada alumne, són requisits previs essencials per disposar de sistemes educatius equitatius i que ofereixin resultats d'alta qualitat. Per això s'hi han analitzat els processos de selecció, la formació inicial, el suport al professorat novell, els mentoratges i la formació continuada, així com els incentius professionals en relació a la bona pràctica docent i als suports per a aquells que cal millorar.

Els criteris de selecció i l'estatus social del professorat tenen un impacte directe en la qualitat de l'educació com demostren sistemes tan diferents com Finlàndia, Singapur o Estònia.

El salari és un altre element determinant en la satisfacció del professorat. A la majoria de sistemes educatius, els governs estableixen el marc i proporcionen el finançament per a l'ocupació i la progressió professional de professors i directors. Atès que el salari dels professors molt sovint no s'equipara amb els salaris mitjans dels treballadors amb formació similar, no és d'estranyar que només el 39% del professorat manifesti estar satisfets amb el seu sou. La satisfacció amb el sou disminueix a mesura que s'incrementa l'experiència del professorat, atès que, sobretot a l'escola pública i en gairebé tots els sistemes educatius, l'escala salarial és relativament plana (és a dir, la relació entre els sous després de 15 anys d'experiència i els sous inicials és inferior a 1,25).

Tanmateix, el salari no és l'únic que cal tenir en compte a l'hora de pensar què fa que l'ensenyament sigui una carrera satisfactòria i gratificant. En l'estudi TALIS, com hem anat veient, la satisfacció dels professors amb la seva feina s'ha mesurat a partir dels factors següents: la docència com a primera opció professional, haver participat en qualsevol activitat formativa (formal o informal) a l'escola actual, les activitats de mentoratge amb l'equip de professorat experimentat del centre i les activitats de desenvolupament professional.

La valoració de la professió per part de la societat, l'índex de benestar i d'estrès en el lloc de treball, l'índex de col·laboració professional i l'índex d'autonomia a la classe són els altres factors analitzats per TALIS 2018 que ens donen un coneixement prou detallat de la professió docent.

Pel que fa als aspectes pedagògics i metodològics, TALIS posa de manifest tres aspectes als quals caldria que els responsables de les polítiques educatives i els directors dels centres paressin atenció.

D'una banda, hi ha la millora de les pràctiques d'ensenyament. Les idees, pràctiques i actituds dels professors són importants per comprendre i millorar els processos educatius. El professorat manifesta que la seva pràctica se centra, sobretot, en el suport a l'aprenentatge actiu per sobre de la transmissió directa d'informació, tot i que les dades ens mostren que això es produeix principalment als països de l'Europa del nord i occidental, a Austràlia i a Corea més que no pas a l'Europa del sud, el Brasil o Malàisia, on les pràctiques estructurades són més comunes que les orientades a l'alumne o al treball de projectes.

En segon lloc, l'avaluació i el retorn d'informació, si es fa mitjançant una avaluació rigorosa del centre educatiu, tendeix a millorar la pràctica docent.

Tanmateix, al voltant del 13% dels professors no rep cap avaluació ni retorn d'informació sobre el seu treball, com per exemple a Espanya, on al voltant de la meitat dels professors no va tenir aquests estímuls. La major part del professorat treballa en centres que no recompensen els professionals eficaços ni acomiada els de baix rendiment i, per tant, el retorn d'informació sobre el seu treball tendeix a tenir un impacte limitat sobre la promoció professional.

Finalment, TALIS es fixa també en la direcció escolar, la qual exerceix una funció fonamental en la vida laboral dels professors i sobre la seva eficàcia. El model de direcció escolar ha tingut, els darrers anys, canvis molt significatius que l'han apartat d'una administració bàsicament burocràtica per convertir-lo en un paradigma de «direcció per a l'ensenyament», en què el director del centre desenvolupa el paper de líder, també pedagògic. TALIS és el primer estudi internacional que s'ocupa detalladament de la conducta dels directius i de l'estil dels directors de centres a l'ensenyament secundari, i analitza la presència de noves tendències en el lideratge escolar i el seu impacte sobre els equips docents.

REVISTA DE LLIBRES



TALIS 2018. Marco conceptual. Madrid, Ministerio de Educación i Formació Profesional. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020.

TALIS (Teaching and Learning International Survey), TALIS 18. Marco conceptual. Estudi internacional d'educació i aprenentatge quinquennal promogut per l'OCDE, el qual recull l'opinió de docents i directors a través d'una sèrie de qüestionaris relacionats amb el món de la docència, com la pràctica docent, el reconeixement social de la professió, l'avaluació, el grau de satisfacció professional....

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis.html>

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.html>

PUBLICACIONS RECENTS DEL CONSELL

Quaderns d'avaluació

- Quaderns d'avaluació 51. TIMSS 2019. Síntesi de resultats
- Quaderns d'avaluació 50. L'avaluació de sisè d'educació primària 2021
- Quaderns d'avaluació 49. L'avaluació de quart d'ESO 2021
- Quaderns d'avaluació. 48. Anàlisi dels contextos de l'alumnat de 4t d'ESO, el professorat i les direccions (2018-2019)
- Quaderns d'avaluació. 47. PISA 2018. Síntesi de resultats de la comprensió lectora
- Quaderns d'avaluació. 46 - L'avaluació de quart d'ESO 2020. Síntesi de resultats
- Quaderns d'avaluació. 45 - PISA 2018. Síntesi de resultats
- Quaderns d'avaluació. 44 - L'avaluació de sisè d'educació primària 2019

Col·lecció «Documents»

- 45 - Marc conceptual de la competència matemàtica. PISA 2021
- 44 - Marc conceptual de l'avaluació de quart d'educació secundària obligatòria
- 43 - Marc conceptual de l'avaluació de sisè d'educació primària
- 42 - Criteris de classificació de centres en 10 països de l'OCDE. Anàlisi de la complexitat
- 41 - TIMSS 2019. Disseny de l'avaluació i ítems alliberats
- 40 - TIMSS 2019. Síntesi dels marcs conceptuals de matemàtiques i ciències de quart d'educació primària
- 39 - Marc de la competència global. PISA 2018

Col·lecció «Informes d'avaluació»

- 31 - Variables que influeixen en els resultats acadèmics i en els usos lingüístics de l'alumnat de 4t d'ESO. Curs 2020-2021
- 30 - Anàlisi del context de l'alumnat de quart d'ESO. Curs 2020-2021
- 29 - Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de quart d'ESO

Catalunya 2006-2013-2021

- 28 - L'impacte del confinament en els resultats de l'avaluació de quart d'ESO. Curs 2020-2021. Juny 2021
- 27 - Efectes del confinament en l'alumnat de quart d'ESO. Maig 2021
- 26 - Com classificar els centres educatius segons la complexitat?
- 25 - Anàlisi del context professorat de quart d'ESO. Curs 2018-2019

Col·lecció «Tast de dades»

- Tast de dades 36. Juny de 2022. Què és el que més influeix en l'ús del català?
- Tast de dades 35. Maig de 2022. La formació dels progenitors o tutors/es influeix en els resultats de l'alumnat?
- Tast de dades 34. Abril de 2021. Més hores d'estudi, millors resultats en les proves?
- Tast de dades 33. Març de 2021. Quina és l'evolució de la bretxa entre noies i nois en la competència matemàtica i científicotecnològica de quart d'ESO?
- Tast de dades 32. Febrer de 2021. L'alumnat desitja usar el català a l'escola i a la seva feina futura?
- Tast de dades 31. Novembre de 2021. Quina percepció té l'alumnat de l'evolució dels usos del català?
- Tast de dades 30. Octubre 2021. Quina és l'evolució de la bretxa entre noies i nois en matemàtiques i medi natural de sisè de primària?
- Tast de dades 29. Setembre 2021. L'alumnat que té un bon coneixement del català, el té també del castellà?
- Tast de dades 28. Juliol 2021. Ha canviat la importància del capital de l'alumnat nouvingut després del confinament?
- Tast de dades 27. Juny 2021. Com han canviat els resultats d'aprenentatge en l'alumnat de 4t d'ESO amb el tancament dels centres?
- Tast de dades 26. Maig 2021. Quin alumnat s'ha angoixat més durant el confinament?
- Tast de dades 25. Abril 2021. És la repetició de curs una estratègia efectiva per millorar els resultats acadèmics?
- Tast de dades 24. Març 2021. Quins efectes ha tingut el tancament d'escoles i el confinament en l'alumnat de quart d'ESO a Catalunya?
- Tast de dades 23. Febrer 2021. L'alumnat desfavorit és resilient en comprensió lectora a Catalunya?
- Tast de dades 22. Gener 2021. Quines estratègies d'avaluació utilitzen els docents de Catalunya?
- Tast de dades 21. Desembre 2020. Quin model de funció directiva tenen els centres d'educació secundària a Catalunya?
- Tast de dades 20. Novembre 2020. Els resultats de l'expressió oral en una llengua estan relacionats amb els de les altres llengües?
- Tast de dades 19. Octubre 2020. Les expectatives de l'alumnat i de la

família influeixen en els resultats de l'avaluació de quart d'ESO?

- Tast de dades 18. Setembre 2020. Les expectatives dels altres incideixen en els resultats de l'avaluació de quart d'ESO?
- Tast de dades 17. Juliol 2020. Quina incidència té el clima escolar en l'avaluació de quart d'ESO?
- Tast de dades 16. Juny 2020. La Xarxa Cb millora els resultats de l'avaluació de quart d'ESO?
- Tast de dades 15. Maig 2020. L'índex socioeconòmic i el de capital cultural, tenen idèntica influència en l'avaluació de quart d'ESO?
- Tast de dades 14. Abril 2020. Quin és el percentatge d'alumnat situat al nivell baix de competència a PISA 2018?
- Tast de dades 13. Març 2020. Quina és l'evolució dels resultats de Catalunya a l'avaluació PISA?

Totes aquestes publicacions es poden consultar a la pàgina web del Consell, que trobareu al portal del Departament d'Ensenyament:
<http://csda.gencat.cat/ca/arees-actuacio>