

Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018

De la formació inicial a la professió
docent: la inducció a la docència

*MIQUEL MARTÍNEZ
I ANA MARÍN
(AUTORS)*

*JORDI RIERA
(DIRECTOR)*



9

De la formació inicial a la professió docent: la inducció a la docència

Miquel Martínez i Ana Marín

INTRODUCCIÓ

La preparació i idoneïtat dels docents per a la missió de l'escola a la societat actual no pot dependre solament de les seves actituds i vocació. La tasca dels docents i la seva qualitat són una peça clau en el progrés humà, social, cultural i econòmic d'un país. Els països que no conreen la qualitat de l'educació —l'excel·lència en els aprenentatges, l'equitat social i un sistema educatiu inclusiu— són països terminals, sense futur i que malbaraten els seus recursos humans i econòmics en no actuar amb responsabilitat en el seu ús i la seva redistribució al servei de l'educació com a bé comú.

Per aquesta raó, creiem que la qüestió que abordem —el trànsit de la formació inicial a l'acreditació docent mitjançant la inducció— és un dels principals reptes que tenim davant. Una bona formació inicial dels futurs docents és necessària però no és suficient per garantir bons mestres i bon professorat als centres educatius. De la mateixa manera que exigir uns mínims nivells competencials per accedir als estudis que condueixen a les titulacions imprescindibles per ser docent és oportú i necessari però no és suficient per tal que la formació dels futurs docents sigui exitosa, un model formatiu òptim al llarg dels graus i màsters que condueixen a la funció docent és absolutament necessari però tampoc és suficient. Cal acreditar de manera fefaent i, mitjançant l'exercici, que

la formació teòrica i pràctica dels graduats i dels màsters és la que necessita el sistema educatiu i demana la societat actual. Per això, cal disposar d'un sistema d'acreditació més enllà de la titulació que atorguen les universitats que socialment assegurin la qualitat del docent novell i la seva idoneïtat per treballar a l'escola en el context social, familiar, laboral, tecnològic i plurilingüe actual i propi del nostre país.

Les taxes de natalitat, les previsions —sempre febles— dels moviments migratoris, la taxa de reposició de la població docent per jubilacions o les noves necessitats en termes de professionals i especialistes en educació que requereix el sistema educatiu a Catalunya mostren com el moment actual és crític per abordar amb eficàcia i eficiència la incorporació de nous docents al sistema. La incorporació —«inducció» si volem emprar el terme amb més reconeixement internacional— del professorat novell a l'exercici de la professió ha estat els darrers anys, i és avui, un tema recurrent en el disseny de polítiques educatives arreu del món. Una ràpida mirada internacional sobre el tema mostra com aquest és una constant en els discursos sobre els problemes i reptes que té plantejats avui l'educació.

Després de cinc anys de treball continu per part de totes les universitats catalanes en el perfeccionament de la formació inicial dels mestres i, més recentment, de reorganització i millora de la formació del professorat d'educació secundària i en el disseny d'un nou model de formació inicial per a la docència (MIF, 2018), cal completar aquestes accions de millora i d'innovació amb propostes orientades a optimitzar la incorporació dels docents recentment titulats. Cal procurar prosperar en l'accés als estudis i el model formatiu, però també i, especialment, cal millorar l'accés a la professió docent.

Accedir a l'exercici de determinades professions, com és el cas de les professions docents, requereix quelcom més que estar en possessió de la titulació universitària corresponent. Malgrat que la formació inicial que condueixi a l'obtenció d'aquesta titulació combini de manera

adient teoria i pràctica, cal un període de pràctica gairebé professional en el qual poder identificar si aquests requisits estan presents en els graduats i màsters com a docents novells.

Aquest període de pràctica posterior a l'obtenció del títol universitari establert per accedir a la professió docent —període d'inducció o d'acreditació— no es planteja com una manera de cobrir dèficits de la formació rebuda a la universitat sinó per enriquir el desenvolupament professional del docent. Abans, la inducció era considerada com una solució a la manca de formació i als dèficits dels docents, mentre que ara la inducció és considerada un mecanisme per l'assoliment d'alts estàndards en la qualitat docent (Kessels, 2010).

Sabem d'aprenentatges que no es poden construir si no és en la pràctica. Hi ha aspectes de la formació més teòrica i de cultura professional que no es poden aconseguir sense espais i moments de reflexió i d'estudi. Espais que ens permetin reconèixer i comprendre críticament la realitat social i educativa, la professió mateix i ordenar les idees que a partir de l'experiència ens propiciï la pràctica i la realitat educativa. El procés ha de ser d'anada i de tornada: començar observant la pràctica per apropar-s'hi des de la teoria i acabar aprenent de l'exercici mateix.

Hi ha aspectes de la dimensió professional docent que no es poden estudiar, cal viure'ls i cal aprendre'ls a partir de l'experiència. Però l'experiència, solament, no permet aprendre; l'experiència ens permet reflexionar i endreçar les idees sempre que tinguem els inclusors conceptuals i competencials que ens ho facilitin cognitivament. Per endreçar aquestes idees i aprofitar bé el que només l'experiència i la pràctica ens dona, necessitem sabers per integrar i dotar de significació allò que és nou.

El component pràctic és fonamental al llarg de tot el procés formatiu dels futurs docents, i així es fa o s'hauria de fer, mitjançant diferents tipologies i amb més o menys intensitat en els diferents moments dels seus estudis. Però en el procés d'inducció aquest component pràctic

és encara més fonamental perquè fa que la introducció a la professió docent no sigui un procés desconegut: disminueix el «xoc» que suposa la posada en escena i permet un coneixement autèntic de la realitat, un acompanyament curós per ser autònom professionalment i una reducció d'incerteses davant l'escenari de l'aula, els infants i joves expectants, les seves famílies i els col·legues.

Importa que la formació inicial sigui bona. Però no podem esperar, per molt bona que sigui, que prepari per a tots els desafiaments amb els quals s'enfrontaran en el seu primer treball com a docents. Els programes d'inducció i mentoria proporcionen un ajut insubstituïble als novells i poden permetre —si se'n sap aprofitar l'avinentsa— identificar febleses d'aprenentatge en coneixements, competències, actituds i valors que recomanin formació complementària. Aquestes febleses poden ser bons indicadors a les universitats per a la millora de la qualitat en la formació dels seus graduats. Però, en tot cas, la formació inicial ha de reunir les millors condicions per tal que el període d'inducció tingui els efectes que volem.

Es tracta d'abordar la formació i el desenvolupament professional docent com un continu, com una estratègia global que uneix la formació inicial del professorat (Initial Teacher Education) amb la selecció, el reclutament, la inducció i el desenvolupament professional. En les línies següents analitzem els referents més immediats sobre els programes d'inducció fent un repàs bibliogràfic sobre el tema, presentem quatre casos a nivell internacional i, finalment, proposem un programa d'inducció posterior a la formació inicial que ha de permetre avaluar i acreditar el futur docent.

ANÀLISI I DIAGNÒSTIC SOBRE EL REPTE

Als anys 80 es va començar a parlar dels programes d'inducció a l'Estat espanyol. El 1984, el Grup XV, comissió encarregada d'assessorar la reforma de la formació del professorat amb el ministre Jose María

Maravall, va fer incís en la necessitat d'un període de pràctiques d'ini-ciació professional que mai es va posar en pràctica (Rodríguez Martínez, 2016). En aquell moment, José Gimeno Sacristán, un dels coordinadors del Grup XV, va definir la formació del professorat com «una de les pedres angulars imprescindibles» dels processos d'innovació educativa, Gimeno (1982: 177; citat per Marcelo-García, 2009:1).

A nivell internacional, tot i que la discussió apareix el 1950, no és fins els anys 1980-1990 on la inducció docent rep atenció literària i de recerca. Durant la dècada dels noranta es comencen a establir els primers models d'inducció. El 1990 als EUA prop del 40% dels docents novells comptaven amb el recolzament de programes d'inducció formal, i 10 anys més tard aquesta xifra va incrementar-se al 80% (Kessels, 2010).

Pel que fa a la bibliografia, els números disten del moviment aparentment expansiu. En la base ERIC, en la cerca de «programes d'inducció en docent novell», només es registren 621 articles en els darrers 10 anys. Tot i així, la presència de la inducció en les agendes de política educativa és cada cop més indubtable. Els darrers anys, els sistemes educatius de referència a Europa han introduït programes d'inducció com a part de la formació inicial (Alemanya, Estònia, Eslovènia, Regne Unit, Irlanda, Noruega i Països Baixos, entre d'altres) i altres països han ofert als nous docents assistència formal, encara que no des d'un programa d'inducció sistemàtic.

La inducció, a primera línia dels problemes educatius contemporanis

«La inducció està arribant a primera línia dels problemes educatius contemporanis» (Britton, Paine, Pimm i Raizen, 2003). El 2007, la formació docent i la política docent apareixen de manera més explícita en l'agenda europea i això dona pas al reclam d'un suport a la carrera inicial (inducció), així com a fer de la professió docent una elecció professional

més atractiva, a millorar la qualitat de l'educació del professorat i a parar més atenció a l'educació inicial i al desenvolupament professional del professorat (Comissió Europea, 2010).

A més de la Comissió Europea (CE) i el Consell Europeu, el Parlament Europeu va abordar al setembre de 2008 el tema del suport als nous docents en el seu informe sobre la millora de la qualitat de l'educació dels professors. El 2015, també es menciona en la revisió dels objectius d'*Europa 2020*, on apareix com a suport al professorat a l'inici de la seva vida professional i s'exposa, conjuntament, la inquietud de l'escàs nombre de docents a Europa.

Aquesta preocupació general dels Estats membres condueix a la realització de l'estudi *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, que la CE duu a terme, en el marc «Educació i formació 2020». L'estudi té com a objectiu identificar els factors que influeixen l'atractiu de les professions docents a Europa i en quina mesura aquests factors poden tenir el suport d'iniciatives polítiques. A part d'incloure una revisió de literatura i documentació, es va administrar un qüestionari en línia a 31 països i, també, es van dur a terme entrevistes a responsables polítics en el sector educatiu. El qüestionari anava dirigit a 5 categories d'agents del sistema educatiu (docents, estudiants, formadors de docents, directors d'escola i representats polítics) i va rebre més de 80.000 respostes. L'estudi conclou que un suport a l'inici de la carrera és indispensable per reduir el nombre de professors que abandonen la professió i que els programes de suport a la carrera inicial ben dissenyats i complets es perceben com un increment de l'atractiu de la professió docent i la millor manera de conservar els professors. A més, permeten que els professors qualificats se sentin acompanyats durant els seus primers anys en la complexa realitat de la professió (Carlo et al., 2013).

Què és «inducció» i com s'enfoca?

El 2010 la CE publica una guia d'informació pràctica per al desenvolupament de programes d'inducció estructurats per a tots els nous professors, juntament amb exemples de mesures que es poden adoptar per implementar o millorar aquests programes. Aquest document neix com a petició dels Estats membres el 2009, que veuen la necessitat de proveir al docent novell d'un programa d'inducció, oferint suport professional i personal durant els primers anys en un lloc docent (Comissió Europea, 2010).

Existeix un consens generalitzat en la definició d'inducció, entès com un programa de suport al professorat novell. Però, tant les definicions oficials, com les formes que pot prendre i les maneres d'organitzar-la, poden variar molt.

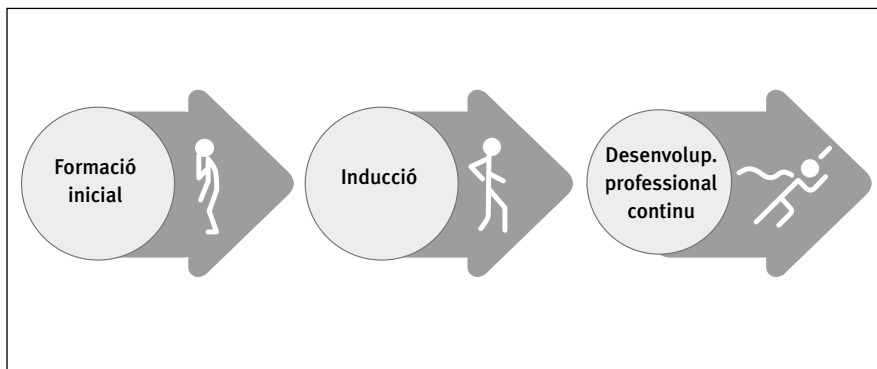
La inducció, en alguns països, s'adreça a nous professors que han finalitzat la formació inicial del professorat, han obtingut la titulació corresponent (un títol) i també la corresponent llicència o permís per ensenyar. En d'altres, la inducció està dirigida al nou professorat que té la titulació requerida, però que encara no té una llicència per ensenyar; en aquests casos, es consideren com a candidats, «en pràctiques» o «aprenents» i la fase d'inducció pot acabar amb una avaluació formal de les seves habilitats docents i una decisió sobre la seva entrada a la professió. També hi ha països on la inducció s'adreça al professorat que encara no està qualificat i que no té una llicència per ensenyar; en aquests casos, la divisió entre l'educació inicial del professorat i la inducció es fa borrosa (Comissió Europea, 2010).

La Unió Europea defineix «inducció» com un procés mitjançant el qual es facilita a professors recentment titulats un suport suplementari durant els primers anys del seu exercici professional —mitjançant tutela, formació, assessorament—, que necessiten per assumir el seu nou paper a l'escola i en la professió. D'aquesta manera es configura un

pont entre la formació inicial com a professors i la veritable pràctica professional (2007).

La CE posiciona la inducció com a fase intermèdia i vincle entre la formació inicial i el desenvolupament professional (figura 1). Per crear un fil conductor entre les diferents etapes en el desenvolupament del professorat, cal abordar diverses perspectives del procés educatiu i les seves interconnexions (Comissió Europea, 2015), així com tenir en compte tots els rols i responsabilitats clau (Caena, 2014), que en el nostre cas afectarien la Conselleria d'Educació, les universitats, els centres educatius i els seus equips directius, el professorat, els moviments de renovació pedagògica i altres grups i organitzacions d'interès educatiu. La primera fase es basa en la preparació del professorat durant la formació inicial i és on s'adquireixen els coneixements i les habilitats bàsiques. La segona fa referència als primers anys d'enfrontament amb la realitat com a professional i és definida com a suport inicial en la carrera professional (*early career support* o ECS), mentre que la tercera és la fase del desenvolupament professional continuat on ja han superat els reptes inicials de ser professor.

Figura 1.
Procés permanent



Font: Elaboració pròpia.

Els programes d'inducció que donen suport als docents durant els seus primers anys en la professió poden millorar la qualitat global de l'ensenyament, donar suport al desenvolupament de la professionalitat del professorat, donar retroalimentació a l'educació inicial del professorat i garantir la continuïtat entre les diferents fases del desenvolupament professional (Comissió Europea, 2010). Així mateix, la UNESCO, com la CE, posiciona la inducció fora de la preparació inicial, però dins del marc de la formació docent.

Pel que fa a la durada mínima de la inducció, l'ETUCE —European Trade Union Committee for Education— especifica que ha de ser d'un any, que hauria de ser tant un dret com una obligació per al professorat novell, i que ha d'implacar una orientació i un suport sistemàtic. Així mateix, la fase d'inducció ha d'incloure (Comissió Europea, 2010):

- Suport de mentors i altres companys de professió.
- Un calendari reduït d'ensenyament sense una disminució de la remuneració.
- Accés als recursos de suport adequats.
- Assistir a un programa d'orientació-assessorament obligatori.
- Oportunitats de relacionar la teoria amb la pràctica d'una manera sistemàtica.

La CE assenyala que un programa d'inducció coherent ha de donar suport a tres dimensions: personal, professional i social. La primera se centra en el suport al professorat novell per desenvolupar la seva identitat com a docent. La segona, dimensió professional, pretén desenvolupar les competències del novell. I, finalment, la dimensió social del programa d'inducció ha de donar suport al novell per ser part i membre de la comunitat escolar i professional, especialment, de la cultura escolar. En aquest sentit, la CE, en un document publicat el 2017, *Desenvolupament escolar i excel·lent ensenyament per a un gran començament de la vida*, reclama la necessitat d'un suport al professorat i als directors dels centres escolars per aconseguir una docència

i un aprenentatge excel·lent i assenyala la inducció com a peça fonamental per poder donar resposta als reptes clau que es plategen els Estats membres, com per exemple la reducció dels problemes que s'enfronten els docents a l'hora d'incorporar-se a la professió. D'aquesta manera el valor de la inducció no s'identifica solament amb la reducció dels costosos abandonaments de la professió, sinó com una acció per a la millora de la qualitat de la docència (Comissió Europea, 2017).

Hi ha moltes investigacions que demostren efectes positius de la implementació dels programes d'inducció. Chubbuck, Clift, Allard i Quinlan (2001); MolnerKelley (2004); Reiman, Alan, Bostick i Dee (1995) han demostrat que els programes d'inducció són importants per al benestar del professorat novell i que contribueixen al sentiment del professorat novell de tenir el suport i de formar part de l'escola. Helsel, DeWert, Babinski i Jones (2003) van més enllà del propi sentiment del benestar i manifesten un efecte positiu sobre la confiança en l'ensenyament, la reducció dels sentiments d'aïllament i l'entusiasme pel treball. A més, també han demostrat que contribueixen a les taxes de retenció dels professors que s'inicien en la professió (Odell i Ferraro, 1992; Scott, 1999; Smith i Ingersoll, 2004; Strong i St. John, 2001; Wilson, Darling-Hammond i Berry, 2001) citat per Kessels (2010).

Ingersoll i Strong (2011) duen a terme una revisió de 15 estudis empírics de mitjan 1980 sobre els efectes dels programes d'inducció i demostren que la majoria dels programes tenen un impacte positiu en tres aspectes: un augment del compromís i de la retenció del professorat novell, una millora en la realització i el rendiment de tasques d'aula i un increment en els resultats acadèmics dels estudiants del professorat novell.

Tot i que hi ha una certa consistència en els estudis, Smith i Ingersoll (2004) afirmen que la majoria de recerques no proporcionen suficient informació sobre les evidències resultants del programa d'inducció, ni si els efectes poden atribuir-se als programes d'inducció. La gran majoria dels estudis se centren en programes específics els resultats dels

quals no poden ser extrapolables, tampoc fan ús de grups de control per contrastar els efectes que causa el programa en qüestió o no controlen altres factors que poden explicar certs efectes.

Quant a activitats i metodologies dels programes d'inducció, Smith i Ingersoll (2004) aposten per activitats d'inducció en grup, ja que s'ha demostrat que el professorat novell que participa en activitats d'inducció en grup és menys probable que abandoni la professió els primers anys de carrera. En canvi, la CE suggereix que els programes d'inducció han d'incloure una combinació de quatre sistemes:

- **Mentoratge:** disposar d'un professor experimentat que es responsabilitza d'ajudar el professorat novell, proporcionant suport en el camp personal-emocional, social (introduint el novell al centre i normes de l'escola) i també professional.
- **Sistema d'experts** per garantir el suport professional als nous docents. En aquest sistema, l'atenció se centra en en potenciar l'accés a coneixements i assessorament extern per tal d'ampliar continguts i millorar l'ensenyament. Les activitats poden centrar-se en seminaris, participació en cursos impartits per experts en docència, però també en facilitar l'accés a materials, recursos i directrius de suport.
- **Suport entre iguals:** reunir docents novells de la mateixa escola o de diferents escoles, que és fonamental per crear un entorn segur en què els participants tinguin les mateixes inquietuds i preocupacions. El grup d'iguals ha de basar-se en reunions presencials, però també pot ser de manera virtual.
- **Autoreflexió:** incloure oportunitats i espais perquè el professorat novell reflexioni sobre el seu procés d'aprenentatge i el pugui compartir amb els altres, «permetent desenvolupar una cultura i un ethos compartits dins de la professió docent» (2010: 20-21).

Britton *et al.* (2003) comparteixen 3 dels 4 aspectes mencionats per la CE i incorporen: fer observacions a altres docents i ser observat, així com disposar de temps per treballar i resoldre, amb activitats i literatura

pertinent, les preocupacions i les qüestions que sorgeixen en el procés d'aprenentatge del propi novell.

Altres característiques que Britton *et al.* consideren rellevants són les reunions d'orientació relacionades amb aspectes del funcionament escolar, distribució de tasques extres, reducció de la càrrega docent, evitar les assignacions a les classes més difícils, possibilitats d'interacció amb col·legues, i un líder pedagògic del centre que faciliti i encoratgi el professorat novell.

Més enllà de la inducció com a programa de suport al professorat novell

L'Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE) està elaborant un document «TALIS Initial Teacher Preparation study» en el qual presenten un estudi a partir d'una anàlisi DAFO per identificar i explorar els reptes comuns, les fortaleses i innovacions en els sistemes de preparació inicial de docents dels països participants, amb la idea de desenvolupar un referent internacional sobre sistemes efectius de preparació inicial de docents. A diferència de la resta, l'OCDE posa el punt d'atenció en la preparació inicial (ITP), en la qual inclou la formació inicial i la fase d'inducció, definint inducció com «activitats dissenyades per donar suport al professorat novell» (OCDE, 2017). L'informe final d'aquest estudi, que encara no està publicat, no només es focalitza en el recolzament del(s) primer(s) any(s) en la professió docent, sinó que també se centra en: l'atracció, selecció, preparació, entrega de formació, certificació, selecció i contractació i suport del professorat novell.

La UNESCO convergeix amb el darrer document de l'OCDE. El 2006 va publicar un informe on relacionaven la preparació, contractació i retenció dels docents. L'informe destaca la necessitat d'interrelacionar aquests tres elements per poder solucionar una de les qüestions principals com

és l'alt percentatge d'abandonament durant els tres primers anys de la professió. El document evidencia que aquesta problemàtica no es dona a tots els països, com per exemple Alemanya, França, Hong Kong i Portugal (Cooper i Alvarado, 2006), i s'argumenta que la causa és la manca d'un marc polític que proveeixi d'una infraestructura coherent de contractació, preparació i programes de suport que connecti tots els aspectes de la trajectòria professional del professorat en un sistema de desenvolupament docent vinculat als objectius educatius nacionals i locals (Darling-Hammond, Berry, Haselkorn i Fideler, 1999, citat per Cooper i Alvarado, 2006). Obtenir això és encara més ardu si els països es caracteritzen per un sistema descentralitzat en el qual no hi ha un control per part del govern central i és més probable l'aparició de buits legals, conflictes i ineficiències en la implementació de diferents polítiques educatives que no són comunes (Cooper i Alvarado, 2006).

En aquesta línia Caena (2014) fa un recopilatori dels pilars bàsics que haurien d'estar integrats en una estratègia global per unir l'educació inicial, la selecció, el reclutament, la inducció i el desenvolupament professional, amb rols i responsabilitats clares per al suport i l'assegurament de la qualitat. Són els següents:

- Un marc de referència per a les competències dels professors, que fos comú per les diferents fases formatives.
- Múltiples mecanismes de selecció, ubicats en diferents punts del desenvolupament professional continu (p. e., en les etapes d'entrada/sortida de la formació inicial, la finalització de la inducció, nous nivells de carrera que reconeixen coneixements avançats), amb flexibilitat en «filtres de selecció» per adaptar-se a necessitats i contextos específics.
- Consistència en l'avaluació i *feedback* del professorat amb estructures i procediments clau que defineixen què, com, per què i quan avaluar i qui ha de fer-ho, en les diferents etapes i escenaris.
- Selecció acurada, preparació, desenvolupament professional i suport al personal docent (mentors, professors, experts, etc.) que

acompanyin els novells, de manera que puguin oferir unes condicions òptimes en els entorns escolars i universitaris.

- Un marc de política comú per a un lideratge escolar eficaç, per assegurar una supervisió i suport a la motivació i a la pràctica dels novells.

Requisits dels programes de preparació del professorat

Hi ha diferents elements que contribueixen al fet que els programes de preparació del professorat siguin més efectius. Cooper i Alvarado (2006), en el document publicat per la UNESCO, en destaquen quatre:

- En primer lloc, alts estàndards d'entrada. Durant els darrers anys, hi hagut increments en els requisits d'entrada, tant en la nota mitjana dels aspirants a accedir a la universitat com en les proves estandarditzades. En aquest sentit cal ser prudent, una nota d'accés més alta no és garantia de millors condicions per ser un bon docent. Cal valorar també altres aspectes, com per exemple les competències de raonament i comunicatives, les dimensions emocionals, o el currículum personal i social dels candidats més enllà de l'estrictament acadèmic.
- En segon lloc i en tercer lloc, que els programes de formació estiguin caracteritzats per un fort component pedagògic i per un contingut sòlid de la matèria. Durant molts anys s'ha fet èmfasis especial en el domini complet del contingut en detriment d'altres elements formatius. No obstant això, un cop obtingut el domini de la matèria, afegir més formació de contingut addicional aporta un valor mínim. Mentre que s'ha vist que no és important tenir més domini del contingut, sinó el coneixement suficient del contingut per poder-ho ensenyar correctament.
- En quart lloc i, per últim, la importància de tenir experiències clíniques supervisades en la formació inicial. Aquestes, per

aconseguir el seu màxim profit, haurien d'estar planificades i combinades amb la teoria, i dutes a terme per professorat altament qualificat.

Tanmateix, la CE (2010) assenyala altres elements com a condicionants mínims per assegurar l'èxit dels programes d'inducció.

- Suport financer: és necessària una inversió financera i de temps per poder aplicar mesures de suport per al professorat novell. Entre elles, s'ha de reduir la càrrega del professorat novell i la dels mentors sense disminuir els seus salaris, ja que ambdós necessiten més temps per a la formació pròpia i la tutorització, respectivament. La Comissió afirma que amb una font de recursos financers i temporals escassa, el programa d'inducció no serà eficaç.
- Claredat sobre rols i responsabilitats: els diferents actors participants en el programa han de conèixer els seus rols i les seves responsabilitats. El nombre d'actors variarà en funció de les característiques del sistema en qüestió. Segons la Comissió, els actors clau en les polítiques d'inducció són: professorat novell, mentors, líders escolars, professorat universitari, autoritats locals o nacionals, sindicats / cossos professionals / juntes directives.
- Cooperació entre les diverses parts del sistema: la inducció és una part d'un procés continu, per tant, ha d'haver-hi interrelació i coherència entre les diferents etapes i vincles efectius, així com una forta comunicació amb els centres formadors de docents per poder evitar les duplicitats.
- Cultura enfocada a l'aprenentatge: una cultura que se centra en l'aprenentatge i en la creació d'un entorn que l'afavoreixi, en el qual tots els participants poden beneficiar-se del desenvolupament professional mutu i col·laboratiu.
- Gestió de la qualitat: per assegurar l'eficàcia i la qualitat de la implementació de programes d'inducció, els professionals implicats han de ser competents, especialment els mentors, els directors i

els líders d'escola. Així mateix, s'ha de comptar amb un seguiment, revisió i avaluació periòdica tant a nivell d'institucions participants com del conjunt del programa.

Wong, Britton i Ganser (2005) també coincideixen amb la CE. En l'article «What the World Can Teach Us About New Teacher Induction» fan una breu anàlisi de cinc sistemes d'inducció —Suïssa, la Xina (Shangai), Nova Zelanda, el Japó i França— considerats eficaços, i destaquen tres trets comuns que comparteixen:

- Es caracteritzen perquè són programes d'inducció altament estructurats, comprensius i rigorosament monitorats. Altrament, les responsabilitats i tasques de tots els rols també estan ben definides.
- Els programes d'inducció centren l'atenció en l'aprenentatge professional i en proveir de creixement i professionalització els seus docents novells. Consideren la inducció com una fase inicial de tot el procés al llarg de la vida professional.
- La col·laboració com a punt fort dels cinc sistemes. El treball en grup col·laboratiu s'entén, es fomenta i s'admet com a part de la cultura docent en tots els països examinats. Les experiències, les pràctiques, les eines i el llenguatge es comparteixen i és la funció de la fase d'inducció per engendrar aquest sentit d'identitat grupal en els nous docents i començar a tractar-los com a col·legues.

BENCHMARKING DE REFERENTS INTERNACIONALS

A Europa es troben amb una gran variabilitat de programes d'inducció, des de programes dins de l'educació reglada a reunions espontànies fora del currículum, sense que sigui compulsori. Durant el curs 2008-09, segons la Comissió Europea, només 10 països tenien implementats programes d'inducció reglats i 3 estaven desenvolupant programes pilot. La resta (18) no tenien un programa d'inducció, però molts d'ells

oferien altres tipus de suport. Durant els darrers anys molts països han anat implementat programes d'inducció en els seus sistemes.

A continuació es presenten quatre models de referència europeus que considerem que estableixen un programa d'inducció amb uns elements de desenvolupament personal, professional i social sòlids i que emfatitzen el seguiment i la formació del professorat novell durant els primers anys d'exercici, així com l'avaluació del procés. Aquests són: França, Alemanya, el Regne Unit i Estònia. A banda d'aquest denominador comú, l'elecció d'aquests models també ve donada per motius propis, com és el cas de l'acreditació propera a la comunitat (Alemanya), amb un bagatge en la preparació del professorat, especialment en la fase d'inducció, nivell d'exigència i estàndards establerts (França i el Regne Unit) i iniciatives recents amb forta empenta i compromís polític (Estònia).

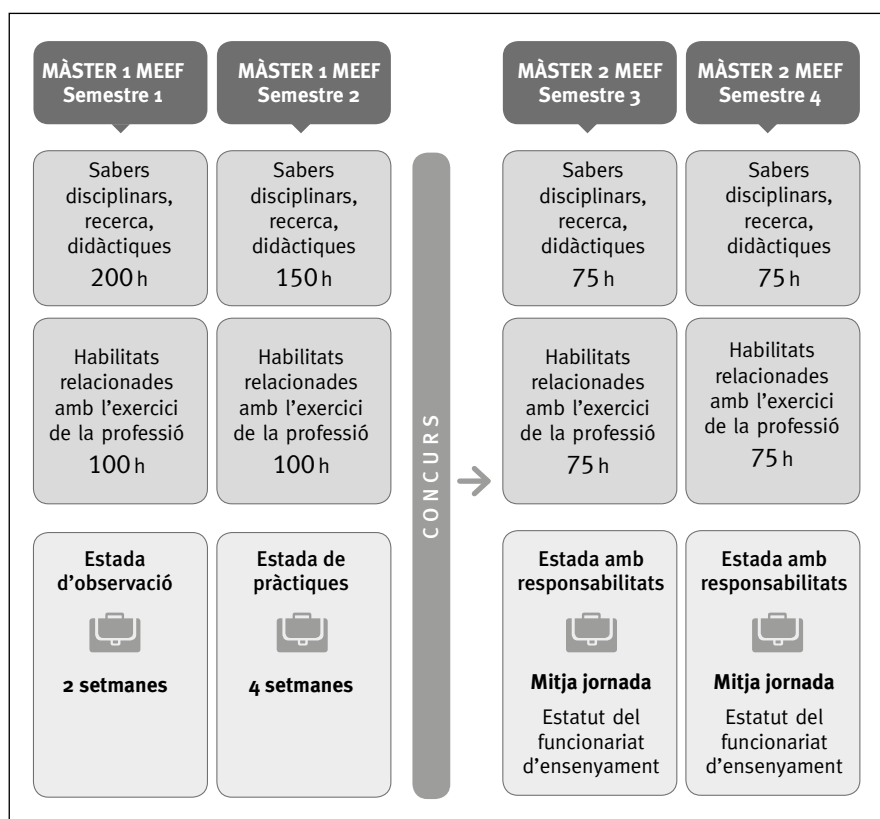
França

El sistema francès és un sistema centralitzat on la formació inicial i el període d'inducció és competència de l'Estat. França va introduir el període d'inducció el 2005 i va ser reformat en dues ocasions, el 2010 i el 2013 (Zuljan i Pozarnik, 2014). Fins el 2013 els Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) s'encarregaven específicament de la formació del professorat i el seu desenvolupament professional. A partir de la darrera reforma, els IUFM van ser substituïts per Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPÉ), que tenen com a objectiu reduir la diferència entre el món acadèmic de la universitat i el món pràctic de les escoles.

Per ser docent a França, després de finalitzar un grau disciplinari, s'ha d'accedir al màster d'educació: *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* (MEEF), que durant el primer any se centra en una formació íntegra amb cursos orientats a la pràctica de la professió i la preparació per al concurs competitiu, que dona pas al segon any del

màster (Ministeri de l'Educació Nacional, 2018). Un cop aprovat el concurs, els estudiants són nomenats *stagiaires* i tenen un any de *stage* a l'escola. Tots els novells que passen a ser *stagiaires* tenen un assessor pedagògic, triat per l'inspector regional. Durant aquest any, els estudiants reben una remuneració i alternen la seva passàntia amb la formació.

Figura 2.
Procés formatiu a França



Font: Elaboració pròpia amb dades de l'ESPÉ.

Fora de l'escola, els novells han d'assistir diversos dies a la setmana a l'ESPÉ on treballen per grups d'*stagiaires* amb un formador. El formador és un docent expert que combina la seva tasca a l'escola i a l'ESPÉ.

Les tasques diàries d'un docent novell se centren en la preparació de classes i a impartir-ne algunes, a tutoritzar un petit grup d'alumnes, a observar i discutir el temari amb l'assessor pedagògic, així com a observar, participar i discutir la classe impartida per un altre docent d'una altra escola i treballar en els aspectes de docència a l'ESPÉ. Els *stagiaires* també s'observen entre ells impartint docència (Wong, Britton i Ganser, 2005). A part de la feina diària, els candidats també han d'elaborar una memòria on es detalla el treball relacionat amb la pràctica i la part més acadèmica.

La perspectiva francesa de treballar amb diferents docents és ideal per a la formació dels novells, perquè aquests estan en contacte amb diferents professionals i rols: formadors, assessors pedagògics, personal de l'escola i altres escoles (administradors i docents), tutor de la memòria, diferents grups d'alumnes, pares i inspector. Cal destacar que aquest sistema emfatitza el treball col·laboratiu, especialment entre els iguals, en el qual treballen junts com a grup de docents la mateixa assignatura i en la mateixa àrea d'especialització, i comparteixen experiències, pràctiques, eines i llengua. Els futurs docents poden arribar a pensar en el grup amb qui treballen com a «tribu» (Wong, Britton i Ganser, 2005).

Un dels punts crítics d'aquest model és la poca claredat que hi ha entre la formació inicial i la inducció: no queda clar quan finalitza la formació inicial i quan s'acaba la inducció o si la inducció forma part de la pròpia formació inicial.

Alemanya

Amb l'objectiu d'ampliar i aprofundir els coneixements tècnics, didàctics i pedagògics, així com experiències i habilitats adquirides en la formació inicial, Alemanya, des del 2014, adopta un nou sistema de formació del docent. Aquest es divideix en dues fases: una primera que inclou

el grau universitari i màster en educació; i, una segona, que conté la «capacitació pràctica escolar i el servei preparatori» (Administració del Senat per l'Educació, Joventut i Família).

La primera fase té una durada de 5 anys (3+2) i finalitza amb un examen del màster per poder accedir a la segona fase. Pel que fa a la segona fase o període d'inducció *Referendariat*, té una durada de 18 mesos i conclou amb una avaluació i un examen estatal. Ambdues fases tenen diferents sistemes de sol·licitud, accés i admissió. En el cas de la segona fase, s'apliquen uns criteris de selecció entre els quals destaca la nota obtinguda en el màster. En finalitzar el grau s'obté el *teaching credential*, però no dona accés a la professió docent, exceptuant les escoles privades o instituts per refugiats.

Tot el procés formatiu, tant la formació inicial com la fase d'inducció, està determinada per l'especialització que el futur mestre escull des del grau universitari. Depenent del grau d'educació escollit, l'especialització en assignatures serà una o una altra i aquesta serà permanent durant tot el procés formatiu. En totes les opcions hi ha dues assignatures d'especialització, tot i que el grau de mestre (generalista) té menor càrrega de crèdits en les dues assignatures.

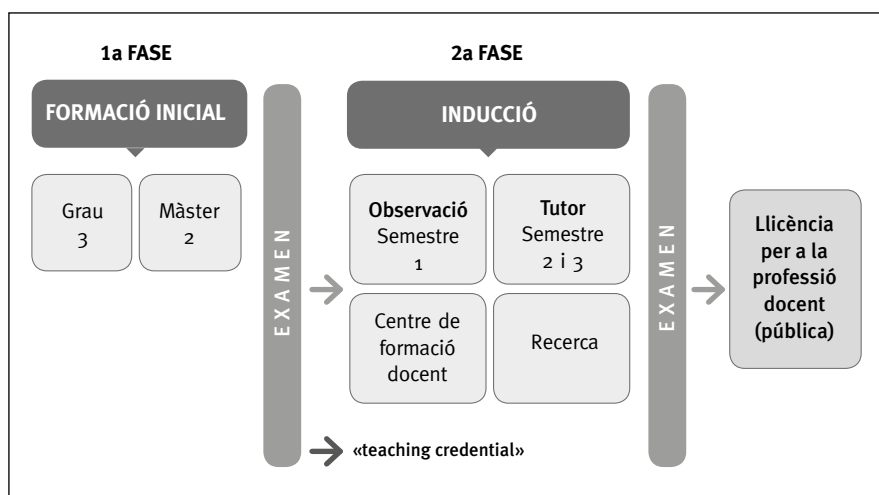
La fase d'inducció consta de 3 semestres. El primer se centra a observar i ajudar altres docents amb les seves classes. En finalitzar aquest primer semestre hi ha una avaluació des del centre; si aquesta és positiva, s'assigna una classe com a professor titular per al següent any (2 semestres), on el novell ha de gestionar-la amb les tasques que això comporta. Al marge de l'escola, el novell ha d'assistir com a estudiant al centre de formació docent per rebre classes de pedagogia, dret legal, didàctiques específiques de l'especialitat escollida i reflexió sobre la pràctica. D'altra banda, el futur mestre ha d'elaborar un treball de recerca i innovació. En aquests dos semestres, el novell és observat pel seu mentor durant diverses vegades i en sis ocasions per part del personal del ministeri.

La fase d'inducció s'avalua amb un segon examen estatal que inclou la nota del mentor (fase d'inducció i el document de recerca), les qualificacions de les observacions per part del ministeri i quatre exàmens orals (funcionament de l'escola i sistema legal, pedagogia i els dos exàmens de les dues especialitats).

L'accés a la funció docent és competència regional i pot dependre de la nota dels dos exàmens estatals i de l'oferta disponible segons la petició del novell. Cal mencionar que el reglament sobre la fase d'inducció i l'accés a la funció docent pot variar segons l'Estat federal.

Entre els aspectes crítics d'aquest sistema es troba el fet que la formació inicial i la inducció no estan alineades. A més, el fet de tenir diferents professors per a diferents tipus d'escola (general, vocacional, etc.) no permet gaire flexibilitat (Zuljan i Pozarnik, 2014). Finalment, és crítica l'absència d'estàndards competencials en l'avaluació del professorat novell (Eifler, 2018).

Figura 3.
Procés formatiu a Alemanya



Font: Elaboració pròpia.

Anglaterra

A Anglaterra, el programa d'inducció es va introduir el 2012 i va dirigit a persones qualificades, que han obtingut el *Qualified Teacher Status* (QTS), però que encara no tenen llicència per exercir (Comissió Europea, 2010). Un cop obtingut el QTS el docent novell passa a ser candidat a *New Qualified Teacher* (NQT).

En el període d'inducció, el centre està vinculat a un organisme públic, que pot ser una autoritat local, una escola de docents o el Comitè nacional d'inducció pel professorat (*National Induction Panel for Teachers*). Tant el director del centre com l'organisme assignat seran els responsables de garantir la supervisió i la capacitació de l'estudiant, així com de la qualitat del procés d'inducció.

En el cas anglès, a diferència de l'alemany, els estàndards marquen l'avaluació de l'estudiant en el període d'inducció. Aquests es van introduir per establir una línia base clara de les expectatives per a la pràctica professional i la conducta dels docents.

La fase d'inducció té una durada d'1 any si és a temps complet, i 2 anys en cas de ser a temps parcial. La durada pot ampliar-se si en l'avaluació final el comitè d'avaluació ho creu necessari. Durant aquest període se li assigna al docent novell un tutor experimentat i amb disponibilitat de temps per proporcionar-li les tasques necessàries, experiència i suport. El novell ha de demostrar una realització de la inducció satisfactòria davant dels estàndards en tot el procés. El director també donarà recomanacions sobre si l'actuació del NQT va en línia amb els estàndards.

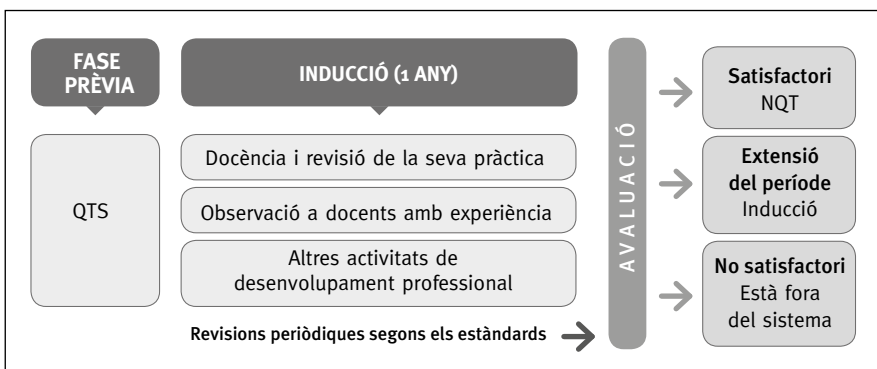
El futur docent ha d'impartir docència, regularment en la mateixa classe, així com involucrar-se en processos de planificació, ensenyament i avaluació i observar altres docents en llocs similars en la institució o fora d'ella. Per poder desenvolupar les activitats externes a la docència, el novell tindrà una reducció horària com a docent al centre. Al marge de

la tasca a l'aula, el novell també ha de presentar evidències de la pràctica del seu progrés d'acord amb els objectius establerts i els estàndards.

D'altra banda, ha d'haver-hi tres avaluacions formals, al final de cada trimestre, per part del director o el tutor. S'han de realitzar informes per part dels avaluadors, en les dues primeres, demostrant l'acompliment de l'estudiant respecte dels estàndards en el moment de la seva avaluació. La darrera reunió avaluadora, al tercer trimestre, es realitza al final de període d'inducció i serà la base de la recomanació final del director que entregarà a l'organisme assignat: satisfactòria, insatisfactòria o prolongació de l'estada. El novell només té una oportunitat per passar el període d'inducció.

Cal esmentar, a diferència dels altres models d'inducció, la descentralització del sistema anglès i el rol significatiu que el director de centre assumeix. A part dels actors esmentats, el document oficial publicat pel Departament d'Educació (2018) que regula la inducció també menciona l'equip directiu i l'agència de regulació de l'ensenyament (*Teaching Regulation Agency*), encarregades de tasques de caire més administratiu i burocràtic.

Figura 4.
Procés formatiu a Anglaterra



Font: Elaboració pròpia.

Estònia

En primer lloc cal destacar la connotació que té la formació del docent pel sistema d'Estònia. Aquesta és considerada com un procés d'aprenentatge permanent i al llarg de la carrera, que consisteix en la preparació del professorat, el suport del professorat novell i el desenvolupament professional continu (CPD). «Aquest concepte és central per a tota formació i pràctica del docent a Estònia» (Sarv, 2014: 111).

L'any 2004 es va iniciar el programa d'inducció, amb els objectius de desenvolupar les competències del professorat i donar suport a la resolució de problemes pràctics. La inducció a Estònia es basa en els principis establerts en els Requisits marc per a l'educació dels professors i en el Pla nacional de desenvolupament per a l'educació dels professors, redactats el 2000 i el 2003, respectivament. D'altra banda, també van definir uns estàndards que inclouen una descripció dels requisits per a la professió docent, així com els coneixements i les habilitats professionals (Fransson i Gustafsson, 2008).

La descripció de les habilitats professionals estan organitzades en 8 categories: planificació i lideratge, desenvolupament de l'entorn d'aprenentatge, supervisió de l'aprenentatge, motivació dels estudiants, cooperació, socialització, anàlisi i avaluació del procés de desenvolupament i aprenentatge de l'estudiant, autoanàlisi i desenvolupament professional. A l'inici del període d'inducció el candidat ha de realitzar un autoinforme respecte de les categories esmentades anteriorment, i a partir d'aquí, els docents novells descobriran els seus punts forts i les àrees que cal desenvolupar. Els resultats dels autoinformes es comparteixen amb els mentors i, conjuntament, acorden els objectius i els plans d'acció per al període d'inducció.

Previ a la inducció, el mestre de primària (generalista) ha d'haver cursat un grau i màster (3+2), mitjançant un model simultani, o un model consecutiu amb un grau disciplinari (3) + màster (2). L'accés a la formació

inicial pot variar segons el programa escollit. Per a alguns programes de grau i màster d'educació es duu a terme una prova d'aptitud professional en forma d'entrevista oral en dues parts. La primera consta d'una discussió individual amb l'objectiu de conèixer la motivació del sol·licitant per treballar com a docent, mentre que la segona, és un treball en grup on els estudiants han de trobar la solució a una situació pedagògica problemàtica i fonamentar-la.

Les condicions d'admissió a l'entrada de programes generals també poden variar. Quant al grau, en bona part, el sistema té en compte els resultats dels exàmens nacionals (50%) i un examen d'ingrés (50%). Aquest pot incloure entrevistes o discussions en grup, assaig, proves de competències o proves pràctiques. Pel que fa al màster, l'estudiant ha de superar una prova (en format entrevista o redacció) i ha d'haver cursat un grau disciplinari i com a mínim 45 crèdits ECTS d'una matèria que s'imparteix a l'escola.

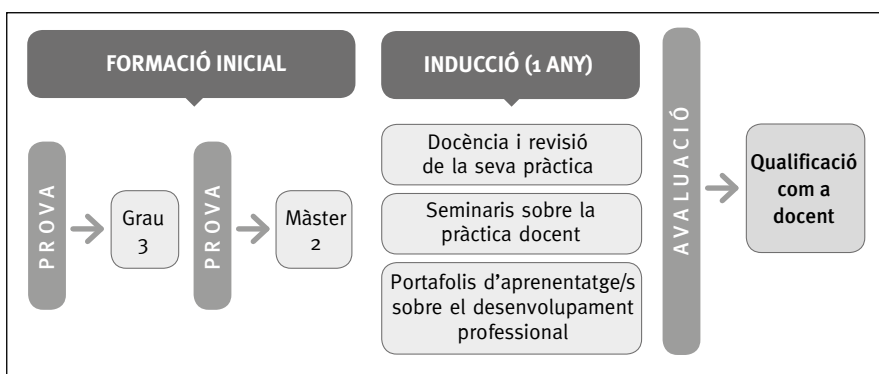
Durant l'any d'inducció, el mentor observa el docent novell com a mínim vuit vegades i elabora una anàlisi d'observació per cadascuna. Així mateix, els mentors han de donar suport al professorat novell en la seva adaptació a l'escola, la reflexió i l'aprenentatge a través del treball. Al marge de l'escola, la universitat organitza seminaris grupals per a professorat novell durant les vacances escolars (4 vegades l'any). Aquests seminaris són sessions d'assessorament grupal que se centren en qüestions professionals i preguntes procedents de professors novells. Junts, discuteixen els problemes que han sorgit, els analitzen i ofereixen solucions. Aquesta anàlisi promou la capacitat dels professors novells d'analitzar les arrels dels problemes, comprendre'ls i buscar solucions. Al mateix temps, és una valuosa retroalimentació a les institucions docents per a la millora de la formació inicial (Fransson i Gustafsson, 2008).

Cal destacar que en aquest cas, la universitat també s'encarrega d'organitzar seminaris de formació per als mentors.

Al final del període, el novell ha de presentar un certificat de realització del programa emès per una universitat, un portafolis d'aprenentatge amb el desenvolupament individual i una avaluació de l'any per part de l'escola, que ha de reflectir la correspondència del professor novell amb les competències docents que es descriuen al document dels estàndards de la professió docent. Si s'obté una avaluació positiva, el novell és qualificat com a docent.

Zuljan i Pozarnik situen aquest sistema «molt a prop de la forma ideal d'inducció del docent» (2014:197).

Figura 5.
Procés formatiu a Estònia



Font: Elaboració pròpia.

PROPOSTES PER AVANÇAR CAP A L'ACREDITACIÓ DOCENT MITJANÇANT UN PROCÉS D'INDUCCIÓ

Propostes envers la formació inicial com a primera fase del desenvolupament professional del docent

Dèiem en els primers paràgrafs que formació inicial no és quelcom aïllat en el procés de desenvolupament professional del docent. Cal

una formació inicial alineada amb allò que volem que sigui el professorat avui i la qualitat de l'educació. Les funcions i responsabilitats que ha d'exercir el professorat a la societat actual requereixen un nivell de formació que correspon al d'un professional que s'enfronta a situacions caracteritzades per una alta complexitat i uns nivells d'incertesa elevats. La societat de l'economia del coneixement i de la diversitat, en la qual vivim, requereix docents que siguin capaços de resoldre problemes en entorns nous i no només capaços d'aplicar coneixements. Per això, cal que hagin adquirit coneixements avançats en les diferents disciplines que estudien l'educació i l'aprenentatge, i en les didàctiques específiques i que tinguin un ampli coneixement del currículum de les diferents etapes educatives i un domini profund en algun o alguns dels seus àmbits. Però, a més, el docent ha de ser capaç d'integrar coneixements per prendre decisions que afecten els alumnes i les seves famílies i que, amb freqüència, aniran acompanyats de conseqüències socials i ètiques. El professorat ha de saber comunicar els seus coneixements i les raons que sustenten les seves accions i ha de posseir les actituds i competències que li permetin treballar col·laborativament, participar en projectes d'innovació i ser capaç d'assumir la responsabilitat del seu propi desenvolupament professional i continuar estudiant de manera autodirigida i autònoma al llarg de la seva vida.

Així doncs, aquest conjunt de coneixements i competències que es proclamen amb freqüència com a bàsiques per a l'exercici de la professió docent són competències pròpies dels estudis de màster. És cert que algunes s'adquireixen millor en la pràctica professional o mitjançant la formació contínua però requereixen una formació inicial de partida més complexa que la que facilita el nivell de grau. Si això és així, les titulacions que condueixin a la docència hauran de tenir no només un nombre de tres-cents crèdits com a mínim, tal com succeeix ara en el cas del professorat d'educació secundària, sinó també una formació equivalent al nivell de màster. I això ha de ser vàlid per a tot el professorat. La complexitat de la seva feina, malgrat que sigui diferent la d'infantil o primària i la de secundària, no és menor o major en funció

de l'edat dels alumnes amb què treballa. Com que la titulació és condició necessària per accedir a la professió regulada de la docència, hauria de tenir un cost per a l'estudiant en tots els cursos —els de grau i els de màster— idèntic al que s'estableix per als graus, ja que sense el màster no es podria accedir a la professió. L'accés al màster anirà en funció del nombre de places de centres formadors de pràctiques i de la taxa de reposició de docents. En aquest sentit, és important que el grau en educació permeti l'accés a altres màsters i altres feines del sector educatiu diferents a la docència.

Conseqüentment, una formació inicial alineada amb els objectius d'una educació de qualitat ha de partir d'un model de formació que garanteixi les condicions bàsiques per a la incorporació dels ja titulats a l'aula i el centre en el seu primer any d'activitat docent. El procés d'inducció que s'iniciï serà fonamental per a la seva acreditació i preparació com a docent, però el profit d'aquesta segona fase del seu desenvolupament professional depèn també de com sigui la seva formació inicial.

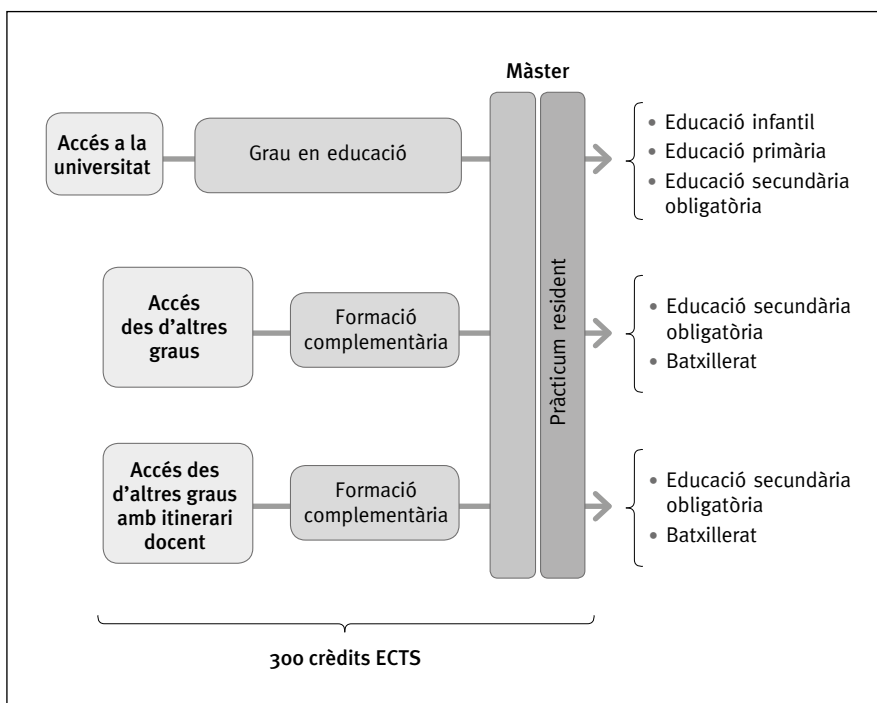
Convé que aquesta formació, a més de facilitar els coneixements i les competències bàsiques per a l'exercici de la docència avui, garanteixi que els docents titulats han viscut un procés formatiu en el qual teoria i pràctica han estat estretament lligades. És a dir, ha de ser una formació construïda al voltant del centre educatiu i de la pràctica docent com a eix vertebrador de la formació del docent i de la seva identitat personal i professional; que prepari el futur docent per tal que sigui un bon referent en llenguatge, raonament, lectura, expressió, comprensió crítica i valors, i ha de fonamentar-se en metodologies alineades amb l'enfocament transversal globalitzador necessari per a una bona praxi docent a l'escola actual, integrant pràctica reflexiva, cultura d'avaluació i una concepció del centre educatiu com una organització que aprèn (Grupo Palma, 2018).

Convé també que l'arquitectura de la formació inicial dels docents possibiliti la mobilitat horitzontal i vertical al llarg de la vida professional;

amb sistemes de formació complementària àgils, que permetin, juntament amb la formació contínua, actualització i preparació per a l'exercici docent en espais diferents dels previstos inicialment.

En síntesi, la proposta de model formatiu en la qual ens situem té en compte que per accedir a la professió docent cal haver cursat tres-cents crèdits d'estudis de grau i estudis de màster en educació, amb un fort component de pràcticum resident el darrer any i que l'accés al màster s'ha de poder fer des de diferents graus amb la formació complementària que calgui per assolir els coneixements i les competències necessaris en cada etapa i àmbit curricular d'ensenyament i aprenentatge.

Figura 6.
Proposta de formació inicial



Font: Elaboració pròpia a partir del document «Millora de la formació Inicial per a la docència. Reflexions i propostes» del grup de treball sobre el model formatiu (MIF, 2017).

Proposta d'un període d'inducció per a l'acreditació docent com a segona fase del desenvolupament professional

Com a continuació del període de formació inicial, proposem un període d'inducció d'un mínim d'un curs escolar de durada posterior a la finalització dels estudis de màster, abans esmentats com a millor via per a la incorporació dels docents novells a la feina com a docent. L'avaluació favorable d'aquest període per part del novell suposa esdevenir docent acreditat. Aquesta acreditació s'ha d'entendre com un indicador de qualitat docent. Ha de ser requisit per accedir a la funció docent en tots els centres de titularitat pública i sufragats amb fons públics de l'educació obligatòria, de formació professional i de batxillerat i, especialment, valorada com a mèrit en el desenvolupament professional de tot docent.

Òbviament, l'accés al període d'inducció ha d'estar en funció del nombre de places ofertes pel sistema en centres formadors de pràctiques d'inducció amb pla de mentoria reconeguda i cal que l'ordenació dels candidats es faci en funció de diferents aspectes de la seva trajectòria personal, de les seves competències docents, de l'expedient acadèmic i de l'informe del pràcticum resident fet als estudis de màster. En tot cas, caldrà garantir que coneix el sistema educatiu català, i els coneixements i les competències necessàries per ser docent en el marc d'un sistema educatiu inclusiu i plurilingüe.

Convé que els centres que acullin novells en aquest període siguin centres amb projectes de millora de la qualitat i d'atenció a la diversitat, que permetin als nous docents aprendre i iniciar-se en la recerca i la innovació en temes rellevants de l'escola avui. Interessa que siguin centres compromesos amb la inclusió social i en la cerca de les vies de millora des de l'escola per assolir més equitat en el sistema.

Com ha de succeir en el darrer any del màster, la clau de volta d'aquest període d'inducció és l'acurada selecció dels centres on els novells

iniciaran la seva feina, la qualitat de l'acompanyament del professorat mentor i l'existència d'un pla de mentoria que formi part del projecte educatiu de centre. Disposar d'un pla de mentoria i d'una persona responsable de la coordinació de la formació del professorat novell serà condició necessària per esdevenir centre formador per a l'acreditació de docents. La mentoria, entesa com el suport d'un professor veterà al novell que arriba al centre, és una bona via per començar bé aquest període d'immersió i aprenentatge intensiu en el centre. Aquesta tasca serà reconeguda i formarà part de la dedicació del professorat. Per esdevenir mentor o mentora, caldrà una preparació específica i una trajectòria docent de qualitat.

La incorporació de novells comportarà que una part del professorat del centre dediqui temps a tasques de mentoria. I en el cas que fos necessari, es requerirà més professorat per atendre les necessitats docents que el centre tenia abans d'assumir docents novells.

També és clau que aquest treball del professorat mentor en els centres estigui ben acompanyat pel professorat universitari. Convé que les universitats no es desvinculin dels seus titulats en aquesta fase d'inici de l'activitat professional i que aprenguin de les avaluacions de les competències professionals dels seus antics estudiants per millorar la seva activitat docent. Així mateix, és necessari que les universitats, com a centres de formació inicial i contínua de docents, col·laborin en aquest període d'inducció compartint amb el professorat mentor dels centres la formació teòrica i pràctica que cal que acompanyi els novells al llarg d'aquest curs escolar d'inducció i que els ha d'ajudar a analitzar la pràctica de manera reflexiva, construir coneixement pràctic (Clarrà i Mauri, 2010b), fer propostes de millora i viure el centre educatiu com una organització que aprèn avaluant-se contínuament. Aquest període d'inducció ha de ser especialment un període d'intensificació en la construcció de coneixement pràctic per part del novell. Aquesta construcció de coneixement pràctic, que cal iniciar en el pràcticum resident del darrer any del màster, no és simplement una reflexió sobre

la pràctica ni és el mateix que el coneixement que es mobilitza en la pràctica, és el coneixement que permet als pràctics definir i construir les situacions concretes de la seva pràctica (Clarà i Mauri, 2010a). Aquesta és una de les raons per les quals convé avançar en la definició d'un nou perfil de professorat universitari —el professorat vinculat— que, sent docent i coordinador de formació de novells en un centre, sigui també docent d'una universitat fent el seguiment del professorat novell del seu centre, i s'impliqui en projectes de formació contínua, innovació i recerca que integrin escoles, organitzacions educatives i universitats. Aquest serà un nou perfil de docent a les facultats d'educació juntament amb el professorat d'itinerari clàssicament acadèmic i el professorat associat.

El treball col·laboratiu entre els tutors d'universitat i els mentors dels centres és cabdal per poder compartir espais per tal que els novells puguin construir coneixement pràctic i per fer un bon seguiment de la seva identitat docent en els terrenys personal, professional i social.

A més a més, el treball en xarxa entre universitats i centres, per dur a terme aquests programes de millora i avaluar la seva qualitat, és un valor afegit que permet avançar cap a models de formació contínua del professorat més lligats al seu desenvolupament professional i més arrelats al context i territori.

El programa d'inducció ha de donar suport a tres dimensions: personal, professional i social.

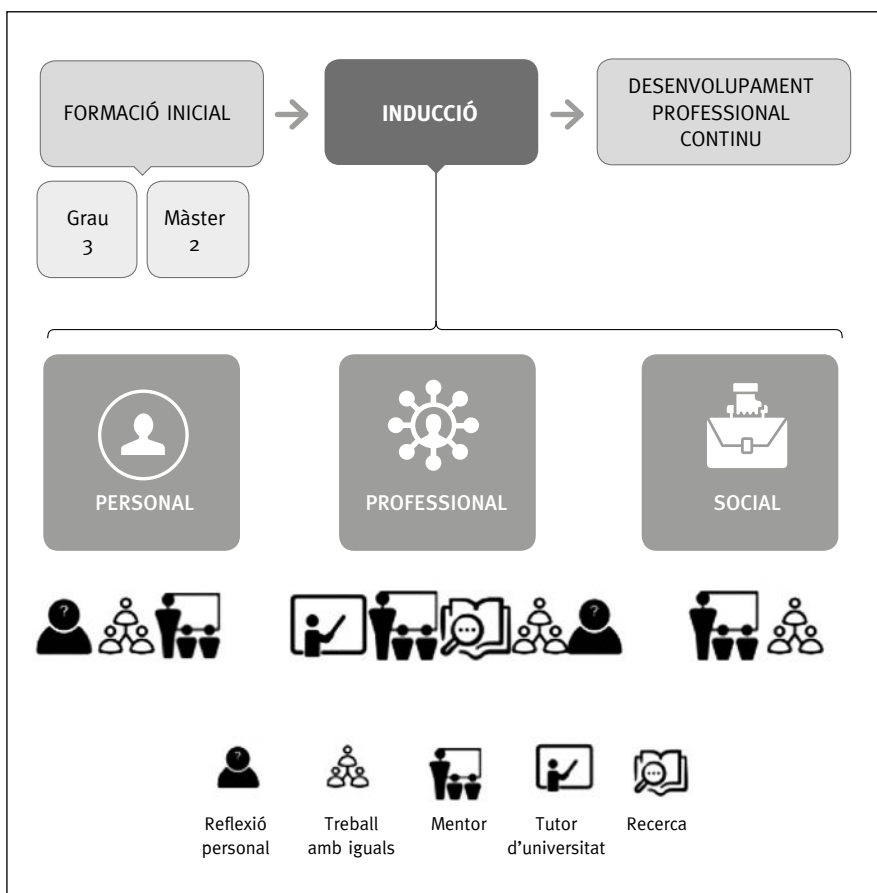
- En la dimensió personal, s'ha de donar suport al novell per desenvolupar la seva identitat com a docent i superar les situacions de dificultats en les quals es troba els primers mesos i anys, quan minva la confiança i s'incrementa l'ansietat i l'estrès.
- La dimensió professional pretén desenvolupar les competències del novell. Aquest suport ha d'anar focalitzat en el desenvolupament d'habilitats per saber regular la convivència i la dinàmica a l'aula

i aprofundir en el coneixement dels continguts objecte de la seva docència i de les estratègies d'aprenentatge i ensenyament.

- Finalment, en la dimensió social, el programa d'inducció ha de permetre crear i donar suport al novell per formar part de la comunitat escolar i professional en un entorn d'aprenentatge col·laboratiu al centre i entre els grups d'interès del sistema educatiu com ara les famílies i la comunitat propera.

Figura 7.

Proposta d'àrees treballades en el programa d'inducció



Font: Elaboració pròpia.

El novell, durant el període, haurà d'impartir docència al centre educatiu amb les tasques que això comporta, a més d'observar i discutir la seva actuació docent amb el mentor; observar, participar i discutir classes impartides per un altre docent, i ser observat en la realització de la seva tasca. D'altra banda, el novell treballarà aspectes de docència a la universitat com ara reflexió sobre la pràctica, aspectes d'ètica de la professió i anàlisi de casos. També haurà d'elaborar una memòria on relacionarà el coneixement teòric, coneixement pràctic i pràctica docent, així com un treball de recerca i innovació que podrà ser aplicat. Aquesta dedicació serà remunerada proporcionalment a la dedicació d'un professorat acreditat.

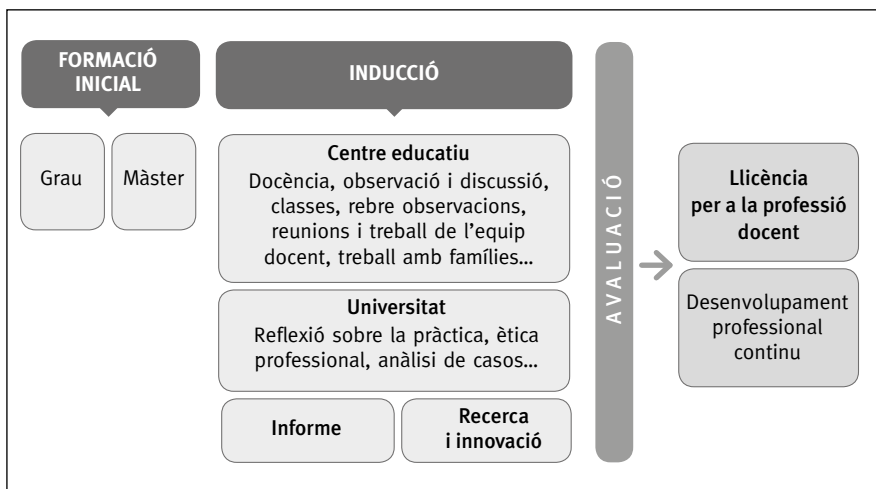
En aquest procés, a part dels aprenentatges adquirits a la pràctica i els seminaris a la universitat, els futurs docents participaran en sessions de treball de l'equip docent del centre, sessions d'avaluació dels alumnes, reunions i entrevistes amb les famílies, i sessions de treball entre docents dels centres i especialistes de serveis socials, d'orientació i psicopedagògics, amb l'objectiu d'aprendre la seva funció en aquestes situacions professionals.

El professorat mentor, d'acord amb el coordinador del pla de mentoria, farà el seguiment i l'avaluació del novell a partir de les observacions i informacions recollides de l'equip docent, dels resultats d'aprenentatge dels alumnes, de la direcció dels centres i d'altres agents implicats, com ara les famílies. L'avaluació d'aquest període d'inducció que condueix a l'acreditació ha d'integrar autoavaluació, avaluació interna i avaluació externa i ha de propiciar que l'avaluació sigui viscuda com a pràctica habitual i necessària al llarg del desenvolupament professional. Per això, cal que sigui garantista, fonamentada i, en el cas de ser externa, responsabilitat de més de dos avaluadors. Aquesta avaluació vindrà acompanyada d'un consell orientador que, en el cas que sigui desfavorable, indicarà propostes de formació complementàries adreçades al novell per tal de millorar la seva qualitat com a docent i completar la formació rebuda o ajustar-la a les necessitats dels centres i del sistema educatiu.

Per assegurar la qualitat i la realització satisfactòria del període d'inducció és necessari un marc de política comú per a un lideratge escolar eficaç, per assegurar una supervisió i un suport a la motivació i a la pràctica dels novells, i un marc de referència per a les competències dels professors, que sigui comú per a les diferents fases formatives i, d'aquesta manera, poder superar el dèficit de l'absència d'estàndards competencials en l'avaluació del professorat novell.

Entenem, des de la nostra proposta, que el disseny del sistema d'accés i el seguiment acadèmic del període d'inducció hauria de ser compartit entre universitats formadores de docents i administració educativa. D'altra banda, la gestió del programa hauria de ser competència de l'administració.

Figura 8.
Proposta del programa d'inducció



Font: Elaboració pròpia.

Una vegada el docent és acreditat, es podrà incorporar a les places vacants i, tant la primera avaluació —la que l'ha acreditat— com les següents durant els anys d'exercici docent, haurien de ser components

principals dels diferents processos d'estabilitat, promoció, reconeixement i increments salarials que han de propiciar la mobilitat horitzontal i vertical del docent.

Consideracions i proposta d'accions a curt termini

Analitzades les diferents realitats sobre la incorporació a la professió docent en països del nostre entorn i abans de fer algunes consideracions i propostes finals a partir del model que proposem, volem fer una breu mirada interna al que succeeix al nostre territori.

Actualment el Departament d'Ensenyament, pel que fa als centres públics, duu a terme un curs d'iniciació per al personal interí i un període de prova inicial del personal interí o substitut docent. En el curs d'iniciació, el personal interí o substitut nomenats per a tot un curs escolar en un mateix centre hauran de seguir un curs d'iniciació a la tasca docent guiat per un professor experimentat del centre destinat. Al final del curs, el personal interí i substitut podrà ser avaluat de la seva competència docent (Generalitat de Catalunya, 2007). En aquesta avaluació intervenen el docent del centre que fa de tutor, el director i la inspecció, i només és desfavorable quan concorren condicions clarament contràries a la pràctica docent. Pel que fa al període de prova, té una durada de quatre mesos d'exercici docent a partir de la primera incorporació a un centre i s'avaluarà la planificació de l'activitat docent, el seu desenvolupament, així com l'avaluació que es faci dels aprenentatges dels alumnes, la gestió d'aula i la participació de l'interí en el centre (Generalitat de Catalunya, 2014). En la pràctica, aquesta avaluació posterior als quatre primers mesos és una valoració que identifica els novells que no poden, de cap manera, exercir com a docents.

D'altra banda, també s'estan desenvolupant en el nostre context programes d'acompanyament; alguns es realitzen durant la formació inicial, com és el cas d'*Empieza por Educar* (ExE) (Costa, 2018) i altres

durant el desenvolupament professional, com són els de la Fundació Jesuïtes Educació i la Fundació Vedruna Catalunya. Però són experiències que, tot i sent reeixides, són de generalització difícil.

En l'àmbit espanyol, cal destacar el conjunt d'informes i articles recollits en el monogràfic especial sobre la professió docent, número 489, de *Cuadernos de Pedagogía* i el document a debat amb la comunitat educativa i la societat que COTEC-Atlántida presenta en aquest monogràfic (diversos autors, 2018). També cal destacar respecte d'això el document proposat pel *Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias* (Valle i Manso, 2018) sobre un model d'accés a la docència basat en docents interns residents (DIR) a partir de tendències internacionals presentat el maig de 2018.

Precisament per aquestes darreres consideracions que mostren la rellevància i notorietat del tema avui, ens hem atrevit a formular una proposta que no està exempta d'un cert grau d'utopia. Però volem també ser realistes i plantejar a la vegada un pla d'acció en dos moments: un a curt termini i un altre a mitjà i llarg termini.

Les propostes presentades les formulem com a desitjable amb tots els canvis i totes les millores que calgui incorporar, en el mitjà i llarg termini, si de veritat volem fets coherents amb les declaracions sobre la rellevància de la qualitat de l'educació i la dels seus docents com un dels factors clau de l'èxit educatiu d'un país. En qüestions com la que ens ocupa, cal ser realista però sense deixar-se portar per les dificultats que, sens dubte, poden comportar canvis com els proposats. La inèrcia i aquestes dificultats són les causes de per què els canvis en la formació dels docents i en la professió docent han estat sovint, massa sovint, canvis dissenyats però no assolits.

Mentrestant, en el curt termini, proposem les accions següents, més properes a la realitat dels nostres centres educatius i de la formació universitària, i que poden permetre una avaluació acurada dels punts més febles

i forts de la proposta i la seva sostenibilitat. Les, encara, presents limitacions pressupostàries que fan que no arribem al mínim establert per la LEC en termes d'inversió en educació a Catalunya, les limitacions legals derivades del fet que estem parlant de professions regulades a nivell de l'Estat espanyol i les condicions d'accés a la borsa de treball i a la funció pública docent a Catalunya, obliguen a ser prudents i a cercar aquelles esquerdes o vies més oportunes que permetin avançar cap al model proposat més ràpid i segur possible.

És així que proposem les tres accions següents:

- Identificar per part de l'administració educativa centres de titularitat pública i centres concertats que per les seves característiques pedagògiques puguin ser centres formadors de pràctiques per a l'acreditació docent. Aquests centres hauran d'oferir un projecte educatiu de centre que integri un pla de mentoria per l'acollida i seguiment de professorat novell amb un equip de mentors, un coordinador del pla, i oferir un mínim de sis places per professorat novell per a cada etapa. L'activitat dels mentors i del coordinador del centre tindrà reconeixement laboral i efectes en el seu desenvolupament professional. En la identificació d'aquests centres caldrà tenir present la seva implicació en accions orientades a aprofundir en les condicions d'un sistema educatiu inclusiu i la seva participació en programes de millora de la qualitat, innovació i/o recerca en educació.
- Considerar l'acreditació després d'un període d'inducció, com el que formulem, com a equivalent a l'avaluació positiva del període de pràctiques actualment establert després del primer any d'exercici docent en una plaça de la borsa; com a requisit per accedir a places amb perfils relacionats amb les característiques dels centres en els quals el docent s'ha acreditat i, en tot cas, com a mèrit d'especial rellevància per accedir a qualsevol plaça.
- Aprofitar l'impuls dels Institut-Escola com a centres d'especial interès i de referència per acollir els actuals mestres i màsters en

professorat d'educació secundària com a novells d'acord amb el que s'ha proposat en el document d'accions estratègiques elaborat per la comissió tècnica del MIF (MIF, 2018). En aquest cas, i d'acord amb les universitats, caldrà oferir a aquests novells una formació complementària de postgrau en relació amb els continguts i les competències necessàries per exercir com a docent en totes les etapes de l'educació bàsica (3/6-16). Obtenir l'acreditació en un Institut-Escola i el postgrau corresponent serà una condició per a l'accés a la borsa de places d'aquests centres de manera preferent.

BIBLIOGRAFIA I RECURSOS

- ADMINISTRACIÓ DEL SENAT PER L'EDUCACIÓ, JOVENTUT I FAMÍLIA D'ALEMANYA (s.d.). *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie*. Berlin. Recuperat de: <https://www.berlin.de/sen/bjf/>
- BRITTON, E.; PAINE, L.; PIMM, D. i RAIZEN, S. (2003). *Comprehensive Teacher Induction. Systems for Early Career Learning*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- CAENA, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues, Background note for the ET2020 Working Group on Schools Policy*, Comissió Europea. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- CARLO, A.; MICHEL, A.; CHABANNE, J. C.; BUCHETON, D.; DEMOUGIN, P.; GORDON, J. i VALETTE, S. (2013). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, vol. 1, Final report. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- CLARÀ, M. i MAURI, T. (2010a). «El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa». *Infancia y Aprendizaje*, vol. 33, núm. 2, p. 131-141.

- CLARÀ, M. i MAURI, T. (2010b). «Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica». *Infancia y Aprendizaje*, vol. 33, núm. 2, p. 199-207.
- COMISSIÓ EUROPEA (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Staff Working Document SEC (2010), 538 final.
- COMISSIÓ EUROPEA (2015). *SchoolsPolicy. Shaping career-long perspectives on teaching A guide on policies to improve Initial Teacher Education*. Education&Training 2020. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- COMISSIÓ EUROPEA (2017). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida*. Bruselas: COM (2017), 248 final.
- COOPER, J. M. i ALVARADO, A. (2006). «Preparation, recruitment, and retention of teachers». *Education policy series*, UNESCO. Recuperat de: <http://www.unesco.org/iiep>.
- COSTA, M. (2018). «El modelo de residencia, acompañando a los nuevos docentes en el comienzo de su carrera». *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 489, p. 84-90.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ DEL REGNE UNIT (2018). *Induction for newly qualified teachers (England). Statutory guidance for appropriate bodies, headteachers, school staff and governing bodies*. Londres: Information Policy Team, The National Archives.
- DIVERSOS AUTORS (2018). «Profesión docente, desafíos y perspectivas». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. especial 489.
- EIFLER, A. (2018). *Entrevista amb la mestra Anja Eifler*. Comunicació personal, 20 d'agost de 2018.
- FRANSSON, G. i GUSTAFSSON, C. (eds.) (2008). *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. Gävle: Gävle University Press.

- GENERALITAT DE CATALUNYA(2007). RESOLUCIÓ EDU/3219/2007, de 25 d'octubre, per la qual es dicten instruccions per regular el curs d'iniciació del personal interí que preveu el Decret 172/2005, de 23 d'agost, que modifica el Decret 133/2001, de 29 de maig, sobre la regulació de la borsa de treball del personal interí docent. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 30 d'octubre de 2007, 41873.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2014). RESOLUCIÓ ENS/1703/2014, de 16 de juliol, per la qual s'aproven les instruccions sobre el període de prova inicial del personal interí o substitut docent. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 22 de juliol de 2014, 6669.
- GRUPO PALMA PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO (2018). «La universidad y la formación inicial del profesorado». Palma de Mallorca: Universitat Illes Balears (Document intern no publicat).
- INGERSOLL, R. M. i STRONG, M. (2011). «The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research». *Review of Education Research*, vol. 81, núm. 2, p. 201-233.
- KESSELS, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development*. ICLON, Leiden Universtiy Graduate School of Teaching.
- MARCELO-GARCÍA C. (1988). «Profesores principiantes y programas de inducción a la pràctica docente». *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*; vol. 6, núm. 0, p. 61-80. Recuperat de: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3365>
- MIF (Programa de millora i Innovació en la Formació De Mestres) (2018). *Millora de la formació inicial per a la docència. Accions estratègiques*. Consulta el 5 de desembre de 2018. Recuperat de: <http://mif.cat>.
- MINISTERI DE L'EDUCACIÓ NACIONAL DE FRANÇA (2018). Devenir Enseignant: *Être Professeur des écoles*. Recuperat de: <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98883/etre-professeur-des-ecoles.html>
- OCDE (2017). *OECD Initial Teacher Preparation (ITP) Study*.

- PROGRAMA DE MILLORA I INNOVACIÓ EN LA FORMACIÓ DE MESTRES (MIF) (2017). *Millora de la formació inicial per a la docència. Reflexions i propostes*. Consulta el 9 d'octubre de 2018. Recuperat de <http://mif.cat>.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (2016). «El acceso a la función docente». *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 469, p. 44-47.
- SARV, E-S. (2014). «A status paper on school teacher training». *Journal of International Forum of Educational Research*, vol. 1, núm. 2, p. 106-158.
- SMITH, T. M. i INGERSOLL, R. M. (2004). «What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turn over?». *American Educational Research Journal*, vol. 41, núm. 3, p. 681-714.
- UNESCO (2015). *Teacher policy development guide*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural.
- UNIÓ EUROPEA (2007). *Conclusions del Consell i dels Representants dels Governos dels Estats membres, reunits en el si del Consell, de 15 de novembre de 2007, sobre la millora de la qualitat de l'educació del professorat*. Diari Oficial de la Unió Europea C 300, 12 de desembre de 2007, p. 6-9.
- UNIÓ EUROPEA (2015). *Informe conjunt de 2015 del Consell i de la Comissió sobre l'aplicació del marc estratègic per a la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i la formació (ET 2020). Noves prioritats per a la cooperació europea en educació i formació*. Diari Oficial de la Unió Europea C 417, 15 de desembre de 2015, p. 25-35.
- VALLE, J.M. i MANSO, J. (2018). *El acceso a la docencia basado en docentes internos residentes (DIR). Propuesta de un modelo a partir de tendencias internacionales*. Madrid: Consejo General.
- WONG, H.K.; BRITTON, T. i GANSER, T. (2005). «What the World Can Teach Us About New Teacher Induction». *Phi Delta Kappan*, vol. 86, núm. 5, p. 379-384.
- ZULJLAN, M.V., i POZARNIK, B.M. (2014). «Induction and Early-career Support of Teachers in Europe». *European Journal of Education*, vol. 49, núm. 2, p. 192-205.

Relació de participants al seminari

Miquel Martínez i Ana Marín

- Jaume Ametller, Universitat de Girona
- Carlota Bujons, Escola Projecte
- Francesc Buscà, Universitat de Barcelona
- Mercè Garcés, Escola Baixeras
- Ignasi Garcia Plata, Departament d'Educació
- Alberto del Pozo, Departament d'Educació
- Manel Salas, Escoles Vedruna
- Lluís Vallvé, Consorci d'Educació de Barcelona

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ

LA NOVA RELACIÓ EDUCATIVA I LA DINÀMICA DE LA INNOVACIÓ: DOS EIXOS CRÍTIKS DE LA TRANSFORMACIÓ EDUCATIVA ACTUAL

Jordi Riera

17

L'autèntic dilema

19

L'eix de la nova relació educativa: temps, contingut i forma

24

Temps: de Cronos a Kairós, el canvi necessari
en el temps d'educar

26

Contingut de la relació: de la fragmentació del
saber i l'acumulació de continguts, al connectivisme
i les competències

31

Forma de la relació: de la relació educativa
a l'educació relacional

41

L'eix de les noves dinàmiques de la innovació educativa

46

Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus
en els àmbits institucionals: de la insularitat
a la dinàmica sistèmica

47

Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus
en l'aprenentatge i la innovació: de la insularitat
a l'ecosistema d'aprenentatge

56

A la cruïlla dels dos eixos: deu reptes específics seleccionats per a l'anyari 2018

63

Bibliografia

77

**1. DE L'APRENDRE PER SER AVALUAT A L'AVALUACIÓ PER APRENDRE:
PERSPECTIVES I PROSPECTIVES**

Carles Monereo

81

Introducció: l'impacte de l'avaluació en els processos
d'aprenentatge i ensenyament 83

Avaluar competències: estat de la qüestió 90

L'avaluació de competències en
l'ensenyament obligatori 92

Projectes i eines rellevants d'avaluació competencial 94

**Iniciatives i mesures per promoure la competència
avaluadora dels docents** 101

Avaluar processos i productes subseqüents 102

Promoure la metaavaluació 104

La qualitat de la retroalimentació 108

**Mesures per promoure l'avaluació de competències
en l'àmbit de centre i del sistema educatiu** 112

Mesures en l'àmbit de centre 113

Mesures en l'àmbit del sistema educatiu 115

Bibliografia 123

**2. EDUCACIÓ I TECNOLOGIA. POLÍTIQUES PÚBLIQUES I QUALITAT:
DIMENSIONS PRIORITÀRIES PER A UN ÚS EFICIENT**

Mercè Gisbert i Miquel Àngel Prats

129

Introducció 131

**El repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania
(Digital Citizenship Education)** 134

Un context digital en canvi continu: la revolució 4.0 134

Reptes de la revolució 4.0 en l'àmbit educatiu 137

Perfil del ciutadà digital i competències associades 141

Els indicadors dels informes internacionals 146

Una mirada a les polítiques públiques a Catalunya al voltant del repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania	155
Catalunya davant del repte de la societat digital	155
Indicacions i propostes generals per a polítiques públiques d'aplicació de la tecnologia a l'educació	166
Sis recomanacions de política pública de base sociodigital	169
La recerca i l'avaluació com a base documental de totes les propostes de polítiques públiques en educació i tecnologia	173
Bibliografia	175
3. L'ORIENTACIÓ, UN REPTE DE PAÍS	181
<i>Montserrat Oliveras, Josep Lluís Segú i Sílvia Amblàs</i>	
Per què l'orientació ha de ser a l'agenda política?	183
Europa ens diu que l'orientació és un bé públic que hauria de ser d'accés universal	186
La cooperació i coordinació dels sistemes d'orientació	189
L'accés i la qualitat dels serveis i programes, clau per garantir l'equitat	200
Les competències per a la gestió de la carrera (CMS), l'apoderament de la ciutadania	207
Els resultats i l'impacte de l'acció orientadora, evidències per millorar el disseny i la implementació	213
Per què no avancem en orientació en el context escolar?	221
Propostes per a una orientació transformadora.	
Les polítiques, palanques de canvi del sistema	224
Quina aproximació a l'orientació cal adoptar? Per què ha de servir?	224
Com es concreta? Sobre la base de quines polítiques?	225
Bibliografia	230

4. TRANSICIONS A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA POSTOBLIGATÒRIA A CATALUNYA	235
<i>Aina Tarabini i Judith Jacovkis</i>	
Introducció: transicions a l'educació postobligatòria i desigualtats	237
Contextualització: transicions educatives i desigualtats a Catalunya	239
El model d'educació secundària postobligatòria: sistema, oferta i orientació	247
L'estructura de l'educació secundària postobligatòria: dos itineraris de valor diferent i desigual	248
La planificació de l'oferta de l'educació secundària postobligatòria	256
L'orientació de les trajectòries formatives dels joves	263
Models de referència per a un model d'educació postobligatòria en clau d'equitat	271
Connexions entre l'itinerari acadèmic i el professional	272
Model territorial de la formació professional	274
Tipus de relació educació-empresa	276
Estratègies d'orientació i acompanyament	278
Criteris de política pública per a un model d'educació secundària postobligatòria	280
Planificació	280
Oferta	283
Orientació	284
Conclusions	285
Bibliografia	289

5. EL CENTRE COM A EIX DE LA MILLORA DEL SISTEMA EDUCATIU	291
<i>Joan Badia</i>	
Introducció	293
Reformes educatives i canvi i millora del sistema	296
Per què és important ocupar-se dels centres educatius?	297
Una mirada als nostres centres educatius	299
Què hem après dels intents de reforma? Una visió internacional	304
Conclusions (provisionals) dels moviments de la millora dels centres educatius	314
El canvi en els centres	317
Procés i dificultats del canvi	317
Com s'inicia el canvi educatiu en un centre?	321
Bases per a una proposta de millora amb els centres com a eix	323
L'aprenentatge dels alumnes, missió fonamental de l'escola	323
Capacitar els centres educatius: pràctica reflexiva, avaluació interna i comunitat professional d'aprenentatge	325
El lideratge, peça clau per a la millora de l'aprenentatge i per a la construcció de capacitats del centre	335
Les xarxes, un element clau i actual per a la millora dels centres	338
Propostes finals	343
Bibliografia	349
6. CLAUS PER REPENSAR EL PAPER DE LES FAMÍLIES DINS LA COMUNITAT EDUCATIVA	355
<i>Marta Comas</i>	
Introducció	357
Anàlisi de la participació de les famílies en el sistema educatiu català: estat de la qüestió	359

L'escola en l'engranatge de la reproducció social	359
Què esperen els docents de les famílies?	362
Com participen les famílies a les escoles catalanes?	366
L'AMPA, escola de ciutadania	372
Polítiques públiques que regulen la participació de les famílies	375
Prevalença d'una promoció de la participació familiar centrada en la parentalitat positiva	379
Requisits per a una escola democràtica	381
Unes propostes de millora democràtica focalitzades a cada context i amb la corresponsabilitat de totes les parts	385
Recapitulant: tres principals reptes de millora	385
Objectius i mesures possibles per a la millora de la participació de les famílies a l'escola	387
Bibliografia	392
7. LES POLÍTIQUES EDUCATIVES D'ATENCIÓ ALS CENTRES ESCOLARS SOCIALMENT DESAFAVORITS: ANÀLISI I PROPOSTES	
<i>Xavier Bonal i Marcel Pagès</i>	395
Introducció	397
Una revisió de models internacionals de polítiques educatives d'acció prioritària	399
Els precedents de les polítiques d'educació prioritària als EUA	400
El Regne Unit: de la implicació comunitària a l'aliança publicoprivada	401
França: una política territorial amb efectes adversos i limitats	403
Portugal: una política d'intervenció territorial contra l'abandonament escolar	405
Un breu recorregut per les polítiques d'atenció als centres escolars desfavorits a Catalunya	407
Primera etapa: el programa d'educació compensatòria	407
Segona etapa: el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social	412

Tercera etapa: l'atenció als centres desafavorits
en el marc de la LEC 414

**Anàlisi de la situació actual dels centres de màxima
complexitat a Catalunya 419**

El nou sistema de classificació de la complexitat social
dels centres 420

Una fotografia dels centres de màxima complexitat
social a Catalunya 423

**Propostes per a un política d'atenció als centres
socialment desafavorits 430**

Objectius i principis orientadors d'una política educativa
adreçada als centres socialment més desafavorits 431

Propostes 436

Bibliografia 442

**8. XARXES DE CORRESPONSABILITAT SOCIOEDUCATIVA:
UN NOU REPTE PER A LA GOVERNANÇA DEL SISTEMA EDUCATIU
Jordi Longás i Mireia Civís 447**

Emergència d'un nou paradigma en educació 449

Corresponsabilitat educativa: un camí per recórrer
amb accent comunitari 455

Xarxes socioeducatives avui 460

Una nova proposta de governança socioeducativa 473

Idees per avançar a Catalunya 477

Bibliografia 485

**9. DE LA FORMACIÓ INICIAL A LA PROFESSIÓ DOCENT:
LA INDUCCIÓ A LA DOCÈNCIA
Miquel Martínez i Ana Marín 491**

Introducció 493

Anàlisi i diagnòstic sobre el repte 496

La inducció, a primera línia dels problemes educatius contemporanis	497
Què és «inducció» i com s'enfoca?	499
Més enllà de la inducció com a programa de suport al professorat novell	504
Requisits dels programes de preparació del professorat	506
Benchmarking de referents internacionals	508
França	509
Alemanya	511
Anglaterra	514
Estònia	516
Propostes per avançar cap a l'acreditació docent mitjançant un procés d'inducció	518
Propostes envers la formació inicial com a primera fase del desenvolupament professional del docent	518
Proposta d'un període d'inducció per a l'acreditació docent com a segona fase del desenvolupament professional	522
Consideracions i proposta d'accions a curt termini	528
Bibliografia i recursos	531

**10. LA RECERCA EDUCATIVA, TAMBÉ AL SERVEI DE LES ESCOLES.
MODELS EMERGENTS PER A LA MILLORA DE L'IMPACTE
DE LA RECERCA EDUCATIVA**

<i>Xavier Martínez-Celorio</i>	537
Introducció	539
La recerca educativa a examen: resultats i singularitat epistemològica	544
Temes, contribucions i externalitats de la recerca educativa	544
La singularitat de la recerca educativa envers altres ciències	547

La recerca educativa: resultats discrets i oportunitats	550
El feble reconeixement institucional de la recerca educativa a Catalunya	550
Un balanç internacional de resultats discrets en recerca educativa	552
Modalitats de relació entre recerca i pràctica: obstacles i oportunitats	555
Models emergents per vincular la recerca i la pràctica educativa	559
Cap als models de relació i sistemes integrats	559
El repte de la mobilització del coneixement: exemples internacionals i una referència a Catalunya	561
Propostes per impulsar un ecosistema català de recerca educativa	567
Per una agenda política d'R+D+I educativa: objectius	567
Per un enfocament sistèmic de l'R+D+I educativa: funcions i principis rectors	569
Per on comencem?: decisions operatives	574
Bibliografia	577
EPÍLEG	
<i>Jordi Riera</i>	583
Reflexió final	606

La col·lecció «Polítiques» és la col·lecció de referència de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen les recerques i els treballs promoguts per la Fundació amb més rellevància social i política. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

© Fundació Jaume Bofill, 2019
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixemen-CompartirIgual (by-sa)-Internacional**. Es permet l'ús comercial de l'obra i de les possibles obres derivades, la distribució de les quals cal fer-la amb una llicència igual a la que regula l'obra original.



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

Capítol de mostra Edició no venal

Primera edició: juny de 2019

Autoria: Jordi Riera (director), Sílvia Amblàs, Joan Badia, Xavier Bonal, Mireia Civís, Marta Comas, Mercè Gisbert, Judith Jacovkis, Jordi Longás, Ana Marín, Miquel Martínez, Xavier Martínez-Celorrío, Carles Monereo, Montserrat Oliveras, Marcel Pagès, Miquel Àngel Prats, Josep Lluís Segú i Aina Tarabini

Edició: Fundació Jaume Bofill
i Bonal·letra Alcompàs
Coordinació tècnica: Natàlia Llorente
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Direcció àrea de recerca: Mònica Nadal
Cap de projectes: Miquel Àngel Alegre

Disseny de la col·lecció: Martí Abril
Disseny de la coberta: Amador Garrell
Fotografia de la coberta: Lluís Salvadó
Maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-947887-5-8

DL: B 16075-2019

Impressió: ServicePoint FMI, SA

L'*Anuari 2018* de la Fundació Jaume Bofill analitza un seguit de reptes clau de l'educació a Catalunya i planteja algunes de les qüestions prioritàries en matèria de política educativa per tal d'aconseguir un sistema de qualitat i amb equitat.

Estructurat en deu capítols, l'*Anuari* aprofundeix en temes clau com l'avaluació competencial, la tecnologia en educació, l'orientació i les transicions durant l'etapa escolar, el rol del centre educatiu i el paper de les famílies, els centres escolars socialment desafavorits, les xarxes de corresponsabilitat educativa, la formació inicial del professorat i la recerca educativa al servei de les escoles.

L'*Anuari* inclou un seguit de propostes d'acció en els diversos reptes estudiats que configuren una agenda per a la transformació educativa del nostre país. *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* està dirigit per Jordi Riera, i té la col·laboració de disset experts en les distintes matèries i àmbits del sistema educatiu.