

Escoles i professorat davant l'autonomia de centre

Reptes de l'avaluació, la millora i la governança escolar

Antoni Verger
Gerard Ferrer-Esteban
Edgar Quilabert
Mauro C. Moschetti
Antonina Levatino



Escoles i professorat davant l'autonomia de centre

Antoni Verger, Gerard Ferrer-Esteban, Edgar Quilabert,
Mauro C. Moschetti i Antonina Levatino

Escoles i professorat davant l'autonomia de centre

Reptes de l'avaluació, la millora i la governança escolar

Antoni Verger, Gerard Ferrer-Esteban, Edgar Quilabert,
Mauro C. Moschetti i Antonina Levatino

Antoni Verger. Catedràtic de Sociologia a la Universitat Autònoma de Barcelona i membre de la Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats (ICREA Acadèmia). Fa recerca i docència en els àmbits de la política educativa, la sociologia de les institucions educatives i l'educació comparada.

Gerard Ferrer-Esteban. Professor als Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat Oberta de Catalunya. Fa recerca i docència en els àmbits d'educació comparada, política educativa i mètodes i tècniques d'investigació.

Edgar Quilabert. Candidat a doctor pel Programa de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona i professor associat al Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia Social de la mateixa universitat. La seva tesi doctoral analitza polítiques d'autonomia de centre i innovació educativa en el context català.

Mauro C. Moschetti. Professor lector Serra Hünter a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Fa recerca i docència en els àmbits de l'educació comparada, i l'economia i la planificació de l'educació.

Antonina Levatino. Professora ajudant doctora al Departament de Sociologia de la Universitat de Sevilla. Fa recerca i docència en els àmbits de l'educació superior, la política educativa comparada, i mètodes i tècniques d'investigació.

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 Bofill, 2024

Girona, 34

08010 Barcelona

fbofill@fbofill.cat

<http://www.fundaciobofill.cat>

Creiem que el coneixement s'ha de compartir. Per això fem servir una llicència Creative Commons **Reconeixement 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**, llevat que en algun material indiquem el contrari. Us animem a copiar, redistribuir, remesclar o transformar i crear els continguts propis d'aquesta publicació, per a qualsevol finalitat, inclosa la comercial. Només us demanem que reconegueu l'autoria de la creació original.



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

Primera edició: juliol de 2024

Autoria: Antoni Verger, Gerard Ferrer-Esteban, Edgar Quilabert, Mauro C. Moschetti, i Antonina Levatino

Edició: Fundació Jaume Bofill
i Bonal·letra Alcompàs
Cap de projectes: Miquel Àngel Alegre
Cap de publicacions: Anna Sadurní

Disseny de la coberta: Anythink
Fotografia de la coberta: Uncle Jun
Maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-124829-5-9

Índex

1	Introducció	1
	Perspectiva de l'estudi i organització del llibre	6
2	Polítiques de governança escolar: marc conceptual i tendències internacionals	11
	Autonomia escolar	14
	Avaluacions externes i rendició de comptes	19
	Models internacionals d'autonomia de centre amb rendició de comptes	26
	Tendències recents de les polítiques d'avaluació escolar i rendició de comptes	34
3	Polítiques d'autonomia, avaluació i RdC escolar en el context català	37
	Autonomia de centre: marc normatiu i evolució	40
	Avaluació escolar i RdC: marc normatiu i evolució	48
	Desenvolupaments recents: èmfasi en la innovació educativa	60
	Conclusió: assumpcions de la política educativa catalana	61
4	Autonomia escolar en el sistema educatiu català	65
	Graus existents d'autonomia educativa i de gestió	68
	Distribució de les decisions preses dins dels centres	74

Autonomia escolar i posició en l'espai educatiu local	76
Autonomia escolar i dinàmiques organitzatives	78
Autonomia escolar, plantejaments pedagògics i estratègies didàctiques	90
5 Avaluacions externes i rendició de comptes en el sistema educatiu català	95
Fonts d'informació per a la millora	98
Ús de les dades de les avaluacions externes	104
Pressió per rendir en les proves de competències bàsiques	118
Pressió de les avaluacions externes, pràctiques escolars i efectes secundaris	127
6 Percepcions i preferències del professorat	143
Escletxa entre autonomia percebuda i desitjada	146
Opinions del professorat i dels equips directius sobre la presa de decisions dins dels centres	150
Percepció de les proves externes per part del personal docent	152
Preferències de models d'avaluació i de rendició de comptes	159
7 Conclusions	165
Autonomia de centre	168
Rendició de comptes i avaluacions externes	171
Efectes sobre l'equitat	175
Recomanacions	177
Bibliografia	187
Annexos	203
Annex 1. Annex metodològic	204
Fase quantitativa	204
Fase qualitativa	210
Annex 2. Acrònims i abreviatures	214

1 Introducció

En les últimes dècades, molts països han iniciat reformes per modernitzar els seus sistemes educatius, amb l'objectiu de millorar-ne l'efectivitat i augmentar els nivells d'equitat en els resultats acadèmics. El rol clau que s'atribueix a l'educació en el desenvolupament de la 'societat del coneixement', els reptes generats per la innovació tecnològica i la globalització i la centralitat adquirida en el debat educatiu per les proves internacionals d'aprenentatge, com ara PISA o PIRLS, són alguns dels factors que expliquen per què les reformes educatives contemporànies posen més èmfasi en la mesura i la millora del rendiment educatiu de tot l'alumnat. Entre altres aspectes, aquestes reformes intervenen en l'àmbit de la governança escolar amb l'objectiu de superar les limitacions dels models burocràtics que caracteritzaven els sistemes educatius de masses del segle XX. Concretament, s'adopten nous instruments de governança educativa amb què promoure l'autonomia dels centres escolars, reforçar la rendició de comptes i introduir noves formes d'avaluació basades en el rendiment acadèmic. Es tracta de polítiques que tenen l'objectiu d'afavorir que els centres educatius prenguin cada cop més decisions sobre aspectes clau de l'organització escolar, elaborin projectes educatius propis i, alhora, s'apropiïn i es responsabilitzin dels resultats educatius obtinguts. Catalunya no ha estat una excepció d'aquesta tendència internacional. Arran sobretot de l'aprovació de la

Llei d'Educació de Catalunya (LEC), l'any 2009, les polítiques d'autonomia, avaluació i millora escolar han adquirit una gran centralitat a l'agenda de la política educativa.

L'autonomia de centre, l'avaluació escolar i la rendició de comptes (RdC) sovint es consideren polítiques inseparables, atès que es reforcen mútuament en la governança dels sistemes educatius. Això es deu al fet que els governs tendeixen a concedir més autonomia als centres educatius en matèria organitzativa, pressupostària o curricular a canvi d'una supervisió més rigorosa i enfocada en els resultats —a través de, per exemple, proves externes d'aprenentatge, sistemes d'inspecció orientats a revisar l'assoliment de resultats i mesures de rendició de comptes. Aquestes polítiques atorguen més marge de presa de decisions als cossos docents i als equips directius per tal d'afavorir que els centres adaptin el seu projecte educatiu a les peculiaritats i necessitats de l'entorn, i es dotin dels equips de professionals i dels recursos formatius necessaris per desenvolupar aquest projecte. També pretenen encoratjar el professorat i els centres a introduir canvis en els seus mètodes educatius i dotar-los d'eines i recursos amb què dedicar-se a la millora de l'aprenentatge dels estudiants—, sobretot d'aquells amb més dificultats.

Països amb tradicions administratives, nivells de desenvolupament econòmic i educatiu molt diferents estan implementant polítiques d'autonomia i RdC en l'àmbit escolar, fins al punt que alguns acadèmics han identificat una certa convergència internacional en l'adopció d'aquestes polítiques (Breakspear, 2012; Teltemann i Jude, 2019). Paradoxalment, però, els països adopten polítiques d'autonomia i RdC sense evidències concloents sobre els seus beneficis o sobre les condicions necessàries perquè aquestes generin els resultats esperats. La investigació empírica reporta efectes positius d'aquestes polítiques en la mateixa mesura que reporta resultats negatius (Torres, 2021). En alguns casos, les polítiques d'autonomia amb RdC propicien processos de millora i d'innovació educativa, enforteixen les estratègies d'ensenyament a les aules i, en últim terme, milloren els resultats d'aprenentatge dels i de les estudiants

(De Grauwe, 2005; Greany, 2018). Ara bé, sobretot en contextos de quasi-mercat educatiu, aquestes mateixes polítiques poden promoure la competició escolar i aprofundir la segmentació de l'oferta educativa (Ferrer-Esteban 2015; Pagès *et al.*, 2023). També poden afavorir que les escoles adoptin pràctiques educatives més instrumentals que expressives —ens referim a pràctiques orientades a la millora dels resultats com ara el *teaching to the test* (TTT) (dedicació excessiva de temps lectiu a preparar els estudiants per a les proves externes), la reducció del currículum (per enfocar l'ensenyament en els continguts i competències avaluats per les proves) o les agrupacions per nivells que, malgrat poden semblar efectives, tenen implicacions negatives en clau d'equitat i cohesió social (Mittleman i Jennings, 2018; Werler i Færevaa, 2017).

Tanmateix, les polítiques d'autonomia i RdC no s'estan regulant de la mateixa manera arreu, ni s'apliquen pels mateixos motius o per abordar els mateixos problemes educatius. Mentre que en alguns contextos s'adopten per garantir i afavorir el control de la qualitat educativa i reduir les desigualtats dels nivells d'aprenentatge, en altres tenen l'objectiu d'afavorir la diversificació de l'oferta escolar i de promoure dinàmiques competitives entre els centres educatius (Verger, Fontdevila i Parcerisa, 2019). En general, tal com succeeix amb qualsevol altra d'abast internacional, la configuració, la trajectòria i l'impacte de les polítiques d'autonomia i de RdC són molt sensibles al context en què s'implementen. A Catalunya, l'adopció de polítiques d'autonomia escolar i de RdC té un punt d'inflexió a finals de la dècada dels 2000 amb l'aplicació de la LEC (2009) i dels decrets que se'n deriven. Amb aquests instruments s'afavoreix l'autonomia de centre, s'estableixen mecanismes d'avaluació externa i es fomenta un estil de lideratge i de gestió escolar professionalitzat i més enfocat a la planificació estratègica i la definició i millora dels resultats educatius. Així, les anomenades proves de 'Competències Bàsiques', implementades per primer cop pel Departament d'Ensenyament el curs 2000-01 amb l'objectiu de diagnosticar la situació del sistema, agafen una nova embranzida i són cada vegada més usades per a l'avaluació escolar i l'impuls de processos de millora educativa.

No obstant això, a Catalunya encara no hi ha prou recerca sobre la implementació d'aquests nous instruments de governança escolar. Aquest estudi pretén omplir aquest buit.¹ Concretament, a l'estudi ens preguntem:

1. De quina manera i en quina mesura incideixen les noves polítiques de governança escolar en les pràctiques pedagògiques i organitzatives adoptades pels centres?
2. Quin grau d'autonomia tenen el professorat i els equips directius, i en quins àmbits consideren que aquesta autonomia és més prominent o restringida?
3. Com es perceben les avaluacions externes a les escoles i com contribueixen a la pràctica professional del professorat?
4. Quines són les preferències del professorat i dels equips directius pel que fa a les polítiques de governança escolar?

Perspectiva de l'estudi i organització del llibre

L'anàlisi de la implementació de les polítiques de governança escolar presenta grans reptes, ja que són polítiques que es troben en constant evolució, replantejament i canvi. En aquest estudi, explorem la implementació de les polítiques d'autonomia, avaluació i RdC en l'àmbit escolar, la percepció que el professorat i els equips directius en tenen, i el seu efecte en la pràctica educativa i en l'organització escolar. Com a plantejament general, volem copsar el compliment de les principals assumpcions de la política educativa sobre autonomia, avaluació i RdC desplegada a Catalunya els darrers anys en àmbits com ara els processos de millora i

.....

1. L'estudi s'ha realitzat en el marc del projecte Reformed (*Reforming Schools Globally: A Multi-Scalar Analysis of Autonomy and Accountability Policies in the Education Sector*), finançat pel Consell de Recerca Europeu (ref. 680172). La implementació del qüestionari del projecte a Catalunya ha comptat amb el suport de la Fundació Bofill. Els dos objectius generals del projecte Reformed consisteixen a analitzar la difusió de les polítiques d'autonomia i de rendició de comptes en l'àmbit internacional, i en explorar com s'articulen i en quines condicions operen aquestes polítiques en diferents sistemes educatius, el català entre ells.

d'innovació educativa i la formació d'equips docents cohesionats. Pa-rem especial atenció a l'associació d'aquestes polítiques amb pràctiques pedagògiques i organitzatives, així com a l'ús que fan els centres de les avaluacions externes, entre d'altres fonts d'informació, per produir canvis i millores escolars.

En aquest estudi entenem que l'associació de les polítiques d'autonomia i d'avaluació, en el sistema, amb les pràctiques escolars concretes, a nivell de centre, no depèn únicament de com l'administració implementa les polítiques. És una associació que també està mediada per una sèrie de variables rellevants de context, com ara la composició social i l'origen de l'alumnat, el caràcter públic o privat dels centres, els seus resultats en les avaluacions de les competències bàsiques. A l'hora d'analitzar els nostres resultats també posem el focus en les percepcions i opinions que els docents i els equips directius tenen tant d'aquestes polítiques com de la pròpia pràctica professional, que estan inevitablement influïdes pel context escolar. Per tant, les anàlisis d'aquest estudi es fan considerant la diversitat dels centres quant a titularitat, nivells de rendiment, composició i vulnerabilitat social de l'alumnat i etapes educatives.

De cara a aprofundir en la importància de les variables de tipus contextual, en les anàlisis també considerem la posició de les escoles dins del seu espai educatiu local (EEL), que ve determinada per tres factors: la reputació dels centres en el seu entorn més immediat, el seu rendiment acadèmic mitjà en les proves de CB, i el nivell de demanda que reben. Malgrat que en recerca educativa es fa servir menys que altres variables de context educatiu —com són la composició social de l'alumnat de l'escola o de la zona escolar—, la variable posició de l'escola dins del seu EEL ens ajuda a entendre per què els centres escolars experimenten de forma diferent i responen amb diferents actuacions davant el marc regulatiu i la pressió competitiva (Maroy i Van Zanten, 2009).

A més, l'adhesió del personal docent a aquest tipus de polítiques —com les viuen i les interpreten— és variable i té implicacions directes en la

implementació de la política educativa (Malen, 2006). Una de les principals premisses teòriques de l'estudi és que els processos de significació de les polítiques per part del professorat —el que en la literatura internacional es coneix com 'enactament'— és clau per entendre com aquestes es tradueixen en diferents decisions i pràctiques en els centres educatius (Ball *et al.*, 2011; Spillane *et al.*, 2002). En aquesta línia, el concepte d'apropiació que desenvolupen Levinson *et al.*, (2009) és particularment útil per entendre com una política és interpretada de manera creativa per un col·lectiu professional, responsable de la seva implementació en funció de les condicions institucionals i les normes culturals i socials que la defineixen.

Aquests processos de significació i interpretació de la política educativa adquireixen encara major centralitat en un context, com l'actual, en què les escoles reben moltes pressions per respondre a un nombre creixent de demandes socials. Davant d'una allau d'expectatives dipositades en les escoles —que en contextos com el català inclouen temes tan diversos com la millora dels resultats acadèmics, però també la digitalització de l'ensenyament, promoure la inclusió social, resoldre problemes de convivència, afavorir l'ús social de la llengua catalana, etc.— la implementació de polítiques esdevé més complexa. Com a conseqüència d'això, i del fet que el nombre de polítiques augmenta a un ritme més ràpid que la capacitat per implementar-les correctament, es fa palesa una major discrecionalitat en els processos d'implementació. En aquest escenari, autors com Diehl i Golann (2023) ens conviden a parar més atenció a com les escoles *filtren* i *adapten* múltiples pressions externes a la seva realitat organitzativa, i quines conseqüències té això per a la pràctica i la diferenciació de l'oferta escolar. Per una banda, el filtratge fa referència als processos a través dels quals diversos elements de l'entorn escolar (problemes, instruments, programes) penetren les agendes de les escoles, mentre que, per altra banda, l'adaptació fa referència a la incorporació dels nous elements al dia a dia de les organitzacions escolars. Microprocessos de canvi organitzatiu com són la creació de noves rutines, la constitució de xarxes i la interpretació de prerrogatives polítiques són clau

per entendre com les escoles interactuen amb la realitat canviant que les envolta. Es tracta d'una perspectiva d'investigació que ens permet entendre millor com funciona la implementació de polítiques educatives en sistemes educatius que disposen d'un ventall cada cop més ample d'instruments i programes amb els quals respondre a un també creixent nombre de pressions, problemes i demandes externes.

La metodologia de l'estudi consisteix en una estratègia de mètodes mixtos que combina l'administració d'un qüestionari a una mostra representativa de centres d'ensenyament obligatori de Catalunya i entrevistes a personal docent i a membres d'equips directius de centres d'educació primària. També s'han utilitzat fonts secundàries obtingudes del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, les quals han estat clau per caracteritzar els contextos escolars on s'implementen les polítiques —per exemple, la categoria de complexitat de l'escola,² el percentatge d'alumnes d'origen estranger, o la mida del claustre i el nombre d'estudiants total. D'altra banda, les entrevistes realitzades a membres d'equips directius i docents d'una mostra més reduïda d'escoles ens han ajudat a explorar, interpretar i analitzar amb profunditat les associacions identificades amb el qüestionari. Amb els objectius de triangular les fonts de dades i d'interpretar de manera acurada les observacions fetes en els centres, també hem entrevistat informadors clau del sistema educatiu: representants del Departament d'Educació, del Consell Superior d'Avaluació i del servei d'inspecció educativa (vegeu més detalls de la perspectiva metodològica a l'Annex 1).

El llibre està organitzat de la següent manera. Després d'aquesta breu introducció (capítol 1), en el segon capítol revisem la literatura internacional sobre polítiques d'autonomia, avaluació escolar i rendició de comptes, i posem en relleu quins són els principals debats i l'impacte que han tingut aquestes polítiques. En el tercer capítol fem un repàs de la trajectòria i configuració de les polítiques d'autonomia, avaluació i rendició

.....

2. La categoria de complexitat correspon a la classificació anterior a l'actualització del 2021.

de comptes en el context català i, sobre la base de fonts secundàries provinents de l'estudi PISA, mostrem quin és el seu grau d'implementació en relació amb altres països. En els capítols següents presentem els principals resultats de l'estudi: el quart està dedicat a l'autonomia escolar —referida tant als aspectes pedagògics com a les pràctiques de gestió escolar—, el cinquè a les avaluacions externes i a les polítiques de rendició de comptes, i el sisè a les percepcions i preferències del professorat pel que fa a aquestes polítiques. Concloem el llibre amb una síntesi dels resultats, una discussió sobre les implicacions de l'estudi en clau d'equitat educativa i les recomanacions de polítiques que se'n deriven.

2

Polítiques de governança escolar: marc conceptual i tendències internacionals

La política educativa recent, arran de l'èmfasi que posa en l'autonomia escolar i la RdC, preveu una major responsabilització dels centres escolars en grans àmbits de governança educativa. D'una banda, en el vessant de l'autonomia, se'ls responsabilitza de la presa de decisions sobre assumptes clau de la provisió educativa, com ara l'organització i la planificació escolar, l'elaboració de projectes educatius singulars, la participació en convocatòries de concurrència competitiva per a l'obtenció de recursos addicionals, l'establiment d'aliances amb agents externs o la definició dels mètodes d'ensenyament i d'avaluació dels alumnes; mentre que, en el vessant de l'avaluació i la rendició de comptes, se'ls responsabilitza dels resultats acadèmics obtinguts pels estudiants i del compliment d'altres tipus d'objectius, com els definits en els seus plans anuals o de millora. Ara bé, les polítiques d'autonomia i de RdC es poden configurar i regular de maneres diferents. El fet que existeixin diferents maneres de concebre i aplicar mesures d'autonomia escolar, d'avaluació escolar i de RdC genera, en realitat, una àmplia gamma de combinacions de polítiques possibles (Fahey i Köster, 2019). En aquest capítol, definim cada una d'aquestes polítiques i detallem com s'han articulat, internacionalment, en diferents models de governança.

Autonomia escolar

Les polítiques d'autonomia escolar formen part de processos amplis de descentralització educativa i representen una transferència total o parcial de competències administratives i/o educatives als centres escolars. L'autonomia escolar és, per tant, un concepte que interpel·la la capacitat que tenen els centres educatius per prendre decisions en diferents àmbits. Podem distingir dos grans àmbits d'autonomia escolar: l'autonomia de *gestió*, que consisteix a transferir les competències administratives necessàries a l'escola amb l'objectiu que gestioni els recursos humans, materials i econòmics de manera més eficient (Gunter i Forrester, 2009); i l'autonomia *pedagògica*, amb què s'afavoreix que les escoles desenvolupin projectes educatius propis i adoptin continguts curriculars i mètodes d'ensenyament i d'avaluació adaptats al context o a les preferències educatives de l'equip docent (Bolívar, 2019). Hi ha qui argumenta que els dos tipus d'autonomia van necessàriament plegats, ja que l'autonomia de gestió és necessària per configurar equips docents cohesionats amb què impulsar projectes educatius innovadors i adaptats al context (Greany i Waterhouse, 2016; Hashim, Torres i Kumar, 2021).

En lloc de distingir entre els àmbits competencials de l'autonomia (pedagògic i de gestió), Frostenson (2015) proposa una classificació ben diferent en què distingeix tres *nivells* d'autonomia escolar: professional, col·legial i individual. L'autonomia *professional* es refereix al poder del professorat per definir els límits i el marc d'actuació de la pròpia tasca professional. Es manifesta a través de la presa de decisions relativa als principis generals d'organització escolar, als requisits d'accés a la professió, a la formació del professorat, als plans d'estudis, etc. (Frostenson, 2015). En aquest cas, cal que el professorat estigui organitzat en col·legis professionals i que aquests —i altres representants del professorat— siguin reconeguts com a actors col·lectius i interlocutors polítics vàlids per part de l'administració educativa. D'altra banda, a través de l'autonomia *col·legial*, el professorat té capacitat col·lectiva d'influència i decisió sobre les principals estratègies i pràctiques del centre escolar, tant en la

dimensió organitzativa com en l'educativa. Per assolir aquest tipus d'autonomia és clau que la cooperació i el suport mutu siguin principis que defineixin i vertebrin la política escolar (Frostenson, 2015). Finalment, l'autonomia *individual* fa referència a l'oportunitat i la capacitat del personal docent per definir les pròpies pràctiques i estratègies docents. L'autonomia individual «implica l'existència d'una formulació de la pròpia pràctica en relació amb els continguts, marcs i controls del treball professional» i «inclou l'elecció dels materials didàctics, la pedagogia, el mandat de decidir les condicions temporals i espacials del treball i d'influir en els sistemes d'avaluació de la pràctica professional docent» (Frostenson, 2015, p. 24).³ Aquest darrer tipus d'autonomia requereix, però, un alt grau de confiança entre professorat, centres educatius i autoritats educatives.

Finalment, també hi ha qui posa l'accent en el caràcter dinàmic de l'autonomia del professorat. Més que una noció estàtica i estructurada externament, es considera que l'autonomia evoluciona amb l'adquisició d'experiència per part del professorat. Des d'aquesta perspectiva, el grau d'autonomia no emana únicament de la normativa vigent, sinó també de la capacitat del professorat per negociar i guanyar un espai propi en la presa de decisions, tant de manera col·lectiva com individual. Per aquest motiu, alguns autors prefereixen utilitzar el concepte d'«espai professional» en lloc d'«autonomia» educativa (vegeu Oolbekkink-Marchand *et al.*, 2017; Maaranen i Afdal, 2020).

3. Traducció pròpia. En l'original: «*It involves the existence of a practice-related auto-formulation of the contents, frames and controls of professional work*» (...) «*includes choice of teaching materials, pedagogy, mandate to decide on the temporal and spatial conditions of work, and to influence the evaluation systems of professional teaching practice*».

Dinàmiques i efectes de l'autonomia de centre: Què en diu l'evidència internacional?

Hi ha avantatges associats al desenvolupament de polítiques d'autonomia, en tant que afavoririen que els centres responguin millor a les demandes socials de l'entorn i a les necessitats educatives de l'alumnat. De fet, els centres escolars amb nivells més alts d'autonomia haurien de saber molt millor que l'administració central com proveir els serveis educatius d'una manera eficient i eficaç. La creença del professorat sobre el valor i la importància d'escollir les activitats més apropiades, juntament amb l'augment d'un clima de participació, és un altre factor que propiciaria el desenvolupament de les polítiques d'autonomia i que ha estat reconegut des de fa molt de temps per la recerca educativa (Beck i Murphy, 1998; Heck *et al.*, 2001). L'autonomia s'entén, des d'aquesta perspectiva formativa, com un motor per a la millora pedagògica que promou l'apoderament local i la professionalització del personal docent i dels equips directius. Una gestió propera a la realitat dels centres hauria de facilitar que els diferents agents assumissin més poder (*apoderament*), és a dir, més veu, responsabilitat i influència dins el centre, que n'augmentés la participació i el sentiment de pertinença envers el centre i el seu projecte educatiu. Així, el foment dels processos d'atorgament de responsabilitats tindria un efecte positiu que revertiria en més implicació i compromís docent respecte als objectius del centre (Murphy i Beck, 1995). A més a més, en el marc d'un projecte de centre autònom, s'entén que la relació amb la comunitat és un factor clau (Fullan i Watson, 2000). A tall d'exemple, la recerca educativa identifica una major satisfacció entre les famílies i l'alumnat de centres amb marges rellevants d'autonomia (Beck i Murphy, 1998; Bulkley i Fisler, 2003; Heck *et al.*, 2001). Una satisfacció que, en molts casos, es tradueix en més implicació i participació de les famílies en els espais de decisió del centre (Bulkley i Fisler, 2003).

La literatura existent acostuma a distingir els efectes de l'autonomia en funció de l'àmbit de presa de decisions: pedagògic o de gestió. Les evidències recollides en el context europeu ens diuen que els sistemes

educatius amb un major grau d'autonomia *pedagògica* tendeixen a ser més efectius i més equitatius. En canvi, en aquells sistemes amb un major grau d'autonomia de gestió, però amb una autonomia pedagògica menys desenvolupada, no s'observa aquesta relació amb el rendiment escolar (European Commission, 2018; Eurydice, 2020). Un estudi recent amb dades PISA arriba a una conclusió similar i conclou que, quan l'autonomia pedagògica es tradueix en una major participació del claustre de professorat en els processos de presa de decisions, l'autonomia s'associa a un major rendiment escolar:

Hem trobat que, tot i que els acords de governança escolar variïn substancialment d'un país a l'altre, l'augment de les responsabilitats del professorat en la presa de decisions està relacionada de manera sòlida i positiva amb el rendiment dels estudiants en matemàtiques, llengua i ciències, un cop s'obvia la influència d'altres variables. A més, quan analitzem el lideratge dels directors, les relacions positives i significatives entre la presa de decisions del professorat i el rendiment de l'estudiant no canvia substancialment, fet que suggereix que l'impacte dels professors pot ser independent de les actituds i les accions dels directors dels centres (Luschei i Jeong, 2021, 1).⁴

No obstant això, diversos autors posen en dubte que una major autonomia escolar, per si sola, generi beneficis per al sistema educatiu, tant en termes de resultats educatius com d'equitat. L'autonomia de centre és una política molt sensible al context que, segons l'entorn social i

.....

4. Traducció pròpia. En l'original: «We find that although school governance arrangements vary substantially across countries, increases in teacher decision-making responsibilities are consistently and positively related to student achievement in math, reading, and science, all else equal. Furthermore, controlling for school principals' leadership style does not fundamentally change the positive and significant relationships between teacher decision making and student achievement, suggesting that the impact of teachers may be independent of school principals' attitudes and actions».

institucional en què s'apliqui, pot tenir efectes diferents que, fins i tot, vagin en sentits oposats (Hanushek *et al.*, 2013). De fet, nombrosos estudis assenyalen la naturalesa contingent i contradictòria de les polítiques de governança escolar. Els mateixos autors que assenyalen els beneficis de l'autonomia en qüestions de gestió del personal i de currículum també observen que aquesta mateixa autonomia pot perjudicar l'equitat, sobretot quan els centres assumeixen tota la responsabilitat en matèria de contractació del professorat (Schütz *et al.*, 2007). L'efectivitat de les polítiques d'autonomia depèn, en gran mesura, del nivell formatiu, de la capacitat organitzativa i de les oportunitats de desenvolupament professional del professorat. També depèn de variables de context social i econòmic. No és el mateix disposar de marges d'autonomia per desenvolupar projectes educatius singulars en contextos afavorits socialment que fer-ho en escoles amb un alt percentatge d'alumnes amb dificultats socials o d'aprenentatge. En sistemes educatius segmentats (és a dir, amb marcades desigualtats entre escoles), una política educativa que gira al voltant de l'autonomia de centre dificultaria una distribució equitativa de les oportunitats d'aprenentatge (Keddie, 2016). A més, en contextos escolars altament descentralitzats, les famílies desafavorides no tenen la capacitat que tenen les famílies més benestants de fer sentir la seva veu, cosa que redueix encara més les oportunitats de rebre un millor servei educatiu (Galiani *et al.*, 2008).

Els processos de descentralització educativa i d'autonomia escolar poden ser problemàtics quan interactuen amb dinàmiques de mercat educatiu. En contextos amb elevats graus d'elecció escolar o en què es publiquen classificacions de centres escolars segons els resultats obtinguts en les avaluacions externes, les polítiques d'autonomia poden obrir la porta a pràctiques de competició i clausura institucional que intensifiquin, encara més, la segmentació del sistema educatiu i l'estigmatització de determinats centres (González, 2017). Així, uns nivells alts d'autonomia poden acabar eixamplant les diferències entre els centres —tant pel que fa al projecte educatiu com a la qualitat de l'educació oferta— i, per tant, consolidant la jerarquització dels centres escolars, amb efectes perjudicials

per a l'equitat educativa (Altrichter *et al.*, 2014; Ferrer-Esteban, 2015). En aquests contextos, les escoles, emparades en la seva autonomia, competeixen per mantenir-se o pujar posicions en la jerarquia escolar i desenvolupen estratègies pedagògiques, organitzatives i comunicatives per intentar atreure estudiants més avantatjats (Maroy i Van Zanten, 2009; Zancajo, 2019). Les polítiques d'autonomia, per tant, si bé tenen nombrosos beneficis potencials, també poden comportar efectes adversos que posin en risc la igualtat de tractament i la distribució d'oportunitats educatives.

En l'àmbit internacional, els sistemes educatius són molt diversos pel que fa al nivell d'autonomia de centre, tant en l'àmbit pedagògic com en l'àmbit de gestió (vegeu OECD, 2011; Eurydice, 2020). Aquestes diferències no només depenen de com es regula l'autonomia de centre a cada país, sinó també de com es regulen els processos de formació docent i de desenvolupament professional, de les polítiques curriculars i, com detallem a continuació, de les polítiques d'avaluació escolar i de rendició de comptes.

Avaluacions externes i rendició de comptes

Els processos de descentralització i d'autonomia escolar acostumen a anar acompanyats de noves formes d'avaluació i de control per part de l'administració pública (Cribb i Gewirtz, 2007; Eurydice, 2007). No és una coincidència que, en paral·lel a la creixent adopció de mesures de descentralització educativa i d'autonomia de centre, les polítiques d'avaluació escolar i de rendició de comptes hagin adquirit una major rellevància en l'agenda de la política educativa. Les polítiques d'autonomia i RdC comporten que agents educatius, en diferents nivells i àmbits, es responsabilitzin de les seves accions i dels seus resultats davant de l'administració, les famílies o la comunitat educativa. Les polítiques de rendició de comptes es configuren a partir de diferents instruments,

com ara estàndards d'aprenentatge i marcs de competències, sistemes d'avaluació i de monitoratge dels resultats d'aprenentatge, mesures de retorn dels resultats, d'informació i de retroalimentació, plans de millora, sistemes d'incentius i altres intervencions administratives vinculades als resultats.

En els models de RdC actuals, els actors que solen retre comptes són els docents i els equips directius de les escoles. El tret distintiu dels sistemes de rendició de comptes contemporanis és la importància atorgada als resultats educatius o d'aprenentatge. La implementació d'aquests sistemes es basa en avaluacions externes de diferents àrees de coneixement, els resultats de les quals esdevenen indicadors de qualitat de les escoles, del cos docent i, en termes agregats, de zones educatives concretes i del sistema en conjunt (Nichols i Harris, 2016). Ara bé, en la majoria dels països, els sistemes de RdC basats en resultats conviuen amb processos d'inspecció educativa de tall més burocràtic, més aviat centrats en els *inputs* i el compliment de la normativa. A molts llocs, conviuen també amb sistemes d'autoavaluació i d'avaluació entre iguals que implementen les mateixes escoles.

En els darrers anys, el nombre de països que disposen d'una o més avaluacions externes del sistema educatiu ha augmentat exponencialment (UNESCO, 2019). Les avaluacions externes del rendiment educatiu poden ser mostrals o censals, si bé la tendència de les darreres dues dècades ha sigut que cada cop hi ha més avaluacions de caràcter censal (Verger *et al.*, 2019). Les avaluacions proporcionen informació sobre el rendiment dels estudiants en una o més àrees de coneixement, principalment en llengua i matemàtiques, i en unes edats o nivells educatius determinats. El rendiment dels estudiants individuals s'agreguen per estimar el nivell d'assoliment de l'alumnat en conjunt i a diferents àmbits (aula, escola, zona, municipi, etc.).

Les avaluacions externes varien en funció de moltes variables com són la població, els nivells educatius i les matèries que es cobreixen, el tipus

de preguntes (competencials o de continguts, obertes o tancades), la freqüència amb què s'implementen, la modalitat d'administració o la inclusió de qüestionaris de context social i escolar. Ara bé, un dels aspectes fonamentals és el de les seves funcions i usos, és a dir, amb quina finalitat s'utilitzen els resultats de les proves. En la majoria dels casos, els resultats s'usen per prendre decisions sobre polítiques de professorat i desenvolupament professional, reforma del currículum i assignació equitativa de recursos a les escoles (Clarke *et al.*, 2021). Tanmateix, tendeix a augmentar el nombre de països que apliquen aquesta mena d'instruments amb l'objectiu de promoure processos de rendició de comptes amb els quals responsabilitzar els agents educatius —escoles, professorat, equips directius, etc.— del rendiment del seu alumnat i implicar-los en processos de canvi i millora en l'àmbit escolar.

Els defensors de la rendició de comptes basada en resultats argumenten que les proves externes permeten distribuir incentius per a la millora educativa de manera efectiva i objectiva. Així, la RdC impactaria positivament en almenys quatre aspectes. Primerament, la pressió pels resultats generada per les proves externes incentivaria els docents i equips directius a centrar-se i destinar més esforços a la millora dels aprenentatges dels estudiants i a augmentar les seves expectatives de rendiment (Dee i Jacob, 2011). En segon lloc, els resultats de les proves servirien per identificar bones pràctiques i desenvolupar actuacions basades en l'evidència, deixant de banda esforços que no contribueixen necessàriament a la millora (vegeu, per exemple, Datnow *et al.*, 2007; Vogler, 2008; Matteucci *et al.*, 2017). En tercer lloc, es considera que les dades generades per les proves externes tindrien una gran vàlua per identificar els grups d'alumnes o les escoles amb majors dificultats i adoptar mesures compensatòries específiques amb les quals contribuir a donar resposta als problemes tant de qualitat com d'equitat a les escoles i als sistemes educatius (Chiang, 2009). Finalment, hi ha qui afirma que la rendició de comptes podria contribuir a crear una cultura de 'millora contínua' i transparència a les escoles i fomentar un sentit de responsabilitat compartida entre el professorat pel rendiment dels estudiants, especialment

si es fan servir les dades de les proves de manera sistemàtica per detectar els punts febles de les actuacions docents (Datnow *et al.*, 2007).

Cal destacar, però, que la majoria d'estudis que observen resultats positius en la línia del que s'ha esmentat ho fan cada cop amb més cautela. A partir de dades dels primers informes PISA, per exemple, l'OCDE defensava que la RdC tenia efectes positius quan preveia la publicació de resultats escolars a les proves i es combinava amb alts nivells d'autonomia en l'àmbit de la gestió dels recursos econòmics i humans (OECD, 2011; vegeu també Hanushek *et al.*, 2006). Concretament, segons aquest organisme internacional:

En els països on les escoles reten comptes dels seus resultats mitjançant la publicació de dades de rendiment acadèmic, les escoles amb més autonomia en la gestió dels recursos tendeixen a mostrar millors puntuacions que les escoles amb menys autonomia. En aquells països que no disposen d'aquests instruments de rendició de comptes, en canvi, les escoles amb més autonomia en la gestió de recursos solen obtenir unes pitjors puntuacions. (OECD, 2011, p. 1).⁵

No obstant això, l'associació entre RdC, autonomia de gestió i rendiment escolar és estadísticament feble, fet que ha portat recentment a la mateixa OECD a assumir un discurs més prudent (Torres, 2021). De fet, la Comissió Europea va fer la seva pròpia explotació de dades d'edicions posteriors del PISA i va copsar que l'associació entre autonomia i RdC s'afeblia encara més en el cas dels països europeus, fins al punt d'afirmar que «cap dels indicadors de rendició de comptes disponibles al PISA 2015 (és a dir, realitzar proves obligatòries, recollir i monitorar al llarg del

.....

5. Traducció pròpia. En l'original: «*In countries where schools account for their results by posting achievement data publicly, schools that enjoy greater autonomy in resource allocation tend to show better student performance than those with less autonomy. In countries where there are no such accountability arrangements, schools with greater autonomy in resource allocation tend to perform worse.*».

temps dades de rendiment i publicar-les) es correlaciona significativa-
ment amb la proporció dels països amb millors o pitjors resultats». I afe-
geix: «això també és cert quan [els indicadors de RdC] interaccionen amb
indicadors d'autonomia escolar» (European Commission, 2018, p. 102).⁶

Ara bé, com passa amb les polítiques d'autonomia, les polítiques de RdC
també són molt sensibles al context i, també, al disseny de la política
que s'adopta. Per exemple, la rendició de comptes basada en avaluacions
externes pot ser *high-stakes* o *low-stakes*—és a dir, d'altres o de baixes
conseqüències (Mons i Dupriez, 2010), en funció de les implicacions i del
tipus de conseqüències a què poden fer front els actors escolars segons
els resultats obtinguts. També hi ha qui distingeix entre RdC 'gruixuda'
o 'prima', en funció de la presència que tenen les avaluacions externes
i altres dispositius de RdC basats en resultats en el dia a dia escolar: és
'gruixuda' si condiciona més el dia a dia i la presa de decisions a les es-
coles, i 'prima' si té una influència més superficial; o entre horitzontal i
vertical en funció de les relacions, més o menys jeràrquiques, que s'es-
tableixen entre l'agent avaluador i el subjecte de la rendició de comptes
(Högberg i Lindgren, 2020).

A grans trets, el disseny de sistemes de RdC *high-stakes* —o d'altres con-
seqüències— concep les avaluacions externes com un instrument que,
acompanyat d'incentius o de sancions potencialment severes, hauria d'afa-
vorir la millora del conjunt del sistema escolar (Wößmann, 2007). Entre
les mesures més habituals d'aquest tipus de rendició de comptes trobem
la publicació dels resultats de les proves estandarditzades, els incentius
econòmics a les escoles o al professorat i les implicacions per a la carrera
i promoció docent i del personal directiu en funció dels resultats (Maroy,
2015). En la literatura acadèmica, aquest tipus de rendició de comptes s'ha
relacionat amb comportaments no desitjats, com ara el *teaching to the test*

6. Traducció pròpia. En l'original: «*none of the indicators of accountability available in PISA 2015 (i.e. mandatory tests, achievement data posted publicly, achievement data tracked over time) is significantly correlated with the shares of top performers or low achievers*» (...) «*This holds true also when they are interacted with indicators of school autonomy*».

—és a dir, un entrenament i preparació de les proves externes excessiu— la reducció del currículum —és a dir, que les escoles dediquin més temps i recursos a les matèries instrumentals avaluades externament en detriment d'aquelles més expressives— o l'augment d'estrès entre el professorat i l'alumnat (Jerrim i Sims, 2021, entre d'altres). Malgrat que la rendició de comptes també s'adopta per identificar desigualtats educatives i entre grups socials, sovint ha generat l'efecte indesitjat de promoure pràctiques educatives no inclusives com l'agrupació per nivells, la selecció de determinats perfils d'estudiants per part de les escoles o el 'triatge' dels estudiants (és a dir, l'assignació de més atenció i recursos als estudiants amb més probabilitats de millorar les puntuacions de les proves estandarditzades) (Mittleman i Jennings, 2018). Per aquest motiu, la RdC d'altres conseqüències és un disseny que es qüestiona cada cop més, fins i tot pels mateixos organismes internacionals que la promouien activament ara fa uns anys (vegeu Burns i Köster, 2016, OECD, 2013; Torres, 2021).

D'altra banda, la rendició de comptes de *low-stakes* —o de baixes conseqüències— concep les avaluacions externes com un instrument de diagnòstic de la situació educativa del sistema i de les escoles. Quan contempla algun tipus de sanció o d'intervenció administrativa, són molt més tous o només s'activen en casos excepcionals —per exemple, quan determinades escoles han mostrat de manera continuada un rendiment molt baix. Els sistemes *low-stakes* conceben les avaluacions externes com una eina eminentment formativa que hauria de servir per rebre comentaris constructius i retroacció, estimular el pensament crític del professorat sobre la pròpia pràctica i aportar dades útils per a la millora educativa (Maroy i Voisin, 2017). Hi ha menys literatura internacional sobre els efectes d'aquest vessant de la rendició de comptes. Arran de la seva naturalesa *low-stakes* i de la menor pressió que, suposadament, exerceix sobre les escoles, aquesta modalitat de rendició de comptes hauria d'afavorir la reflexivitat respecte a les pròpies pràctiques educatives i incentivar així la identificació d'àrees de millora, tant en les pràctiques com en les creences dels docents (Maroy, 2015). No obstant això, també s'han documentat casos en què el professorat rebutja aquests tipus de polítiques, ja sigui

perquè no veu que els resultats de les proves estandarditzades reflecteixin la qualitat de la seva acció docent, o perquè les percep com una imposició externa fruit d'una manca de confiança de les autoritats educatives envers la seva feina (Barbana, Dumay i Dupriez, 2020). En aquests casos, es podrien acabar generant uns efectes secundaris com els que s'observen en sistemes amb una RdC *high-stakes*, (Thiel, Schweizer i Bellman, 2017).

També hi ha qui assenyala que la combinació de polítiques d'autonomia escolar amb sistemes de rendició de comptes podria reforçar determinades dinàmiques de competició entre centres i, consegüentment, generar processos de segregació escolar (Hamilton *et al.*, 2002). Així, les polítiques d'autonomia amb rendició de comptes podrien enfortir un cercle d'elecció de doble sentit entre certs perfils de centres escolars i certs perfils de famílies: d'una banda, els centres dotats d'autonomia, una composició avantatjada i bons resultats mitjans actuarien de manera estratègica per atraure alumnat amb un origen social avantatjat. A la vegada, les famílies amb un major capital social i cultural i, per tant, un major accés a la informació dels resultats de les escoles, escollirien estratègicament aquells centres amb nivells més alts de rendiment acadèmic i una composició avantatjada, fent que la xarxa escolar s'anés polaritzant progressivament (Allen i Vignoles, 2007).

Molts dels efectes desitjats i no desitjats dels sistemes de RdC deriven de l'ús que es fa de les dades de rendiment de les escoles. Per aquest motiu, un bon ús de les dades per part de diferents actors i a diferents àmbits —famílies, docents i equips directius a nivell d'aula i escola, inspecció educativa a nivell d'escola, administració i investigadors/es a nivell de sistema— esdevé un dels principals reptes a entomar des dels àmbits de decisió política. Es podrien assenyalar dues condicions bàsiques per garantir que les dades s'utilitzin de manera pertinent: en primer lloc, les parts interessades han de veure-les com a recursos útils i vàlids per a la presa de decisions educatives. En segon lloc, les dades són útils si les parts interessades hi tenen accés i es garanteixen els recursos necessaris —formació, temps— per processar-les i adoptar les mesures oportunes.

No obstant això, tot i la difusió de les avaluacions externes de tipus censal, hi ha una infrautilització paradoxal de les dades i uns graus limitats d'institucionalització en la gestió i en els usos de les dades amb fins formatius (p. ex., Terhart, 2013). Atenent a la UNESCO (2019), es podria considerar que la infrautilització de les dades és tan desafortunada com una utilització indiscriminada: «atès que calen molts recursos per a l'administració de les avaluacions [externes], l'ús de les dades resultants té una importància cabdal perquè aquest exercici no sigui inútil ni es percebi com un malbaratament de recursos públics» (p. 12).⁷

Models internacionals d'autonomia de centre amb rendició de comptes

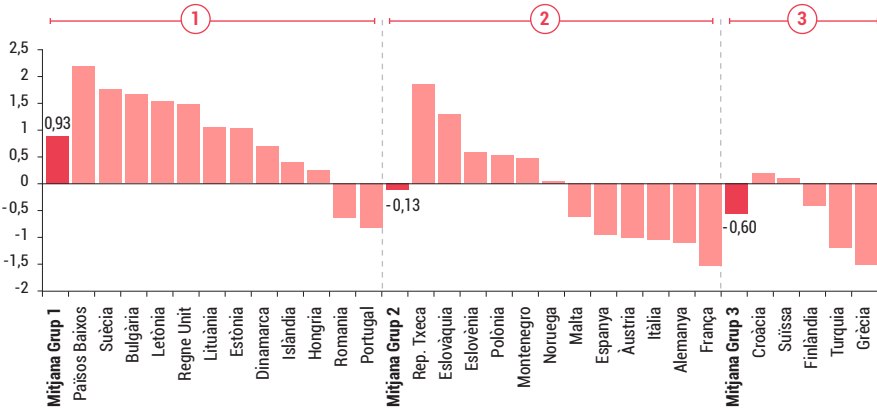
Un informe recent d'Eurydice, *Equity in school education in Europe (2020)*, posa en relleu la gran diversitat de configuracions de polítiques de governança escolar existents en el context europeu (vegeu també Green i Mostafa, 2013; Hogberg i Lindgren, 2021). Aquestes diferències estan molt relacionades amb els objectius que es persegueixen amb l'adopció de les polítiques educatives d'autonomia i de RdC, però també amb les tradicions administratives, sistemes de governança escolar i règims de regulació de la professió docent que configuren els sistemes educatius (Parcerisa *et al.*, 2022; Verger *et al.*, 2019). En general, aquestes diferències cristal·litzen en diferents sistemes de RdC, que varien en funció de la seva intensitat i nivell d'articulació, i que Eurydice classifica en tres grans categories. En els següents gràfics veiem com sistemes educatius amb diversos graus d'autonomia de centre, tant pedagògica com de gestió es distribueixen en les tres categories de RdC. En els gràfics s'observa com els sistemes educatius amb polítiques de RdC més articulades acostumen a tenir majors nivells d'autonomia escolar en gestió de personal (Gràfic 1a) i en matèria curricular (Gràfic 1b).

7. Traducció pròpia. En l'original: «As administering assessments require a lot of resources, making use of the resulting data is of paramount importance so the exercise is not futile or perceived as a waste of public resources».

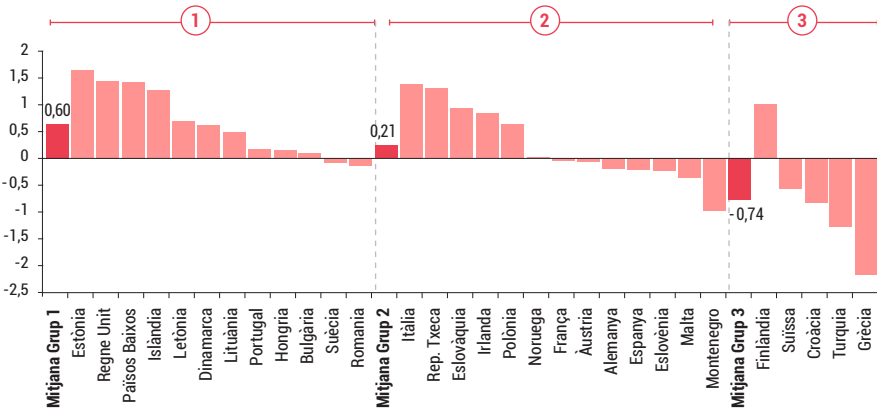
GRÀFIC 1

Índex d'autonomia escolar en gestió del personal, segons tipologies de sistemes de rendició de comptes

1a. Índex d'autonomia escolar en gestió del personal



1b. Índex d'autonomia escolar en matèria curricular



- ① **Sistemes de RdC molt articulats:** proves externes, publicació dels resultats i ús de les dades per avaluar els centres.
- ② **Sistemes de RdC mitjanament articulats:** algunes proves externes, però amb fins més orientats al diagnòstic que a l'avaluació, no se solen publicar els resultats.
- ③ **Sistemes de RdC poc desenvolupats:** no hi ha proves externes o només algunes/mostrals, no es publiquen els resultats, avaluacions escolars no basades en les proves.

Partint d'aquestes consideracions sobre la variabilitat de les polítiques de governança escolar i de la revisió de literatura recent sobre trajectòries de política educativa, a continuació presentem tres configuracions o models internacionals de polítiques d'autonomia amb RdC: el model *de competició*, el *professional* i el *de normes*. Com posem en relleu, en cada un d'aquests models predominen sistemes de RdC amb diferents dissenys, diferents graus d'autonomia de centre i diferents lògiques de governança escolar.

Model de competició: alts graus d'autonomia i RdC *high-stakes* que afavoreixen dinàmiques de mercat educatiu

En el marc del model de competició trobem sistemes educatius amb alts graus d'autonomia de centre en diferents àmbits, acompanyats de sistemes de rendició de comptes *high-stakes*. Aquesta categoria inclou els sistemes educatius d'Anglaterra, Suècia, els Països Baixos i nombrosos països de l'Europa de l'Est. Molts dels països que adopten un model de competició es classifiquen en la primera tipologia d'Eurydice (vegeu el grup 1 del Gràfic 1): tenen escoles amb alts graus d'autonomia i han dissenyat sistemes de RdC altament articulats, en què es combinen nombroses proves estandaritzades en l'àmbit nacional, es publiquen els resultats de les proves dels centres i les dades de rendiment s'utilitzen per avaluar-los.

L'autonomia de centre en aquests països és elevada perquè han introduït reformes per afavorir l'elecció escolar i la competició entre centres, o bé perquè tenen una llarga tradició de llibertat d'ensenyament i de subsidis públics per al sector privat. En alguns d'aquests sistemes educatius hi ha una elevada diversitat curricular, de manera que les escoles no estan obligades a seguir un currículum centralitzat i detallat, sinó que el poden adaptar lliurement al seu entorn i segons el seu projecte educatiu.⁸

.....

8. A Anglaterra, per exemple, les anomenades *academies* i *free schools* —centres finançats amb fons públics, però independents de les autoritats educatives locals— no tenen l'obligació de seguir el currículum nacional.

No obstant això, el sistema de rendició de comptes és estricte i predominantment *high-stakes*. Comporta la publicació dels resultats educatius de les escoles i inclou sancions per a les escoles amb baix rendiment. Aquestes sancions poden ser econòmiques —p. ex., no assignació d'incentius salarials, límits en la carrera docent/directiva— o administratives —p. ex., substitució de l'equip directiu, tancament de l'escola. En aquests països, els informes resultants dels processos d'avaluació escolar també s'acostumen a publicar. Aquest alt grau de transparència escolar té, entre altres finalitats, informar les famílies per afavorir l'elecció escolar.

Dins del model de competició, les polítiques de rendició de comptes han experimentat un creixement gradual. Els usos i les conseqüències, però també les mètriques i les matèries avaluades per les proves externes, s'han ampliat amb el temps. Així mateix, els sistemes d'avaluació basats en els resultats són cada cop més utilitzats per avaluar el professorat i prendre decisions sobre la seva promoció i remuneració a partir de models de valor afegit. Tot això comporta que les decisions i pràctiques dels docents estiguin molt condicionades —i en molts casos, limitades— pel contingut de les avaluacions externes. Paradoxalment, malgrat que es tracti d'un model caracteritzat per alts graus d'autonomia escolar, aquest model sovint restringeix l'autonomia individual del professorat (Towers *et al.*, 2022).

Aquesta limitació de l'autonomia individual es reforça amb l'existència d'estàndards d'aprenentatge, definits i avaluats de manera centralitzada, que defineixen la qualitat docent i emmarquen la regulació del treball. No obstant això, es tracta de països on la professió docent es regeix per principis de flexibilitat i mobilitat, amb una regulació del professorat poc homogènia. El sistema està obert a múltiples vies per a la formació i l'accés a la professió, i es produeixen diferències notables en termes de salaris, responsabilitats i càrregues de treball en funció de la productivitat i altres criteris (Voisin i Dumay, 2020).

Model professional: RdC reflexiva en sistemes orientats vers l'equitat i l'autonomia professional

El model professional es caracteritza per combinar l'autonomia professional del professorat amb un sistema robust d'avaluació i de RdC, però amb voluntat formativa, *low-stakes* i horitzontal. Aquest model predomina als països del Nord d'Europa. El tret que defineix millor aquest model és l'alt grau d'autonomia de centre, en el marc d'una autonomia professional del cos docent molt elevada i de sistemes educatius descentralitzats a l'àmbit municipal. Si bé es caracteritzen per transferir alts graus d'autonomia pedagògica als centres escolars, són sistemes força heterogenis en el disseny i l'articulació de les polítiques de RdC. Per aquest motiu, com s'observa al Gràfic 1, els països nòrdics amb un model professional (Suècia, Dinamarca, Noruega, Finlàndia) es distribueixen entre els tres grups de sistemes segons el nivell d'articulació de les polítiques de RdC. Tot i tenir en comú un alt grau d'autonomia de centre, el qual se situa per sobre de la mitjana de l'OCDE, són països amb polítiques de RdC que han seguit diferents recorreguts al llarg del temps.

Les autoritats educatives —com també les famílies— tendeixen a confiar en l'expertesa professional dels docents. Al llarg dels anys, han fomentat de manera proactiva la seva autonomia professional a través de polítiques públiques i programes exigents de formació i qualificació. Com a resultat, el professorat gaudeix d'autonomia en tots els àmbits —professional, col·legial i individual— i ha esdevingut un interlocutor clau del govern en processos de reforma educativa (Frostenson, 2015; Voisin i Dumay, 2020).

Majoritàriament, les polítiques de RdC s'han adoptat seguint una lògica de garantia de qualitat educativa i han tingut la intenció de recentralitzar el control sobre els resultats en sistemes educatius fortament municipalitzats (Verger *et al.*, 2019). En la majoria dels països nòrdics en què s'inspira aquest model, les proves estandaritzades tenen molta presència en la governança educativa i s'administren amb regularitat,

però tenen finalitats eminentment formatives. Per exemple, es posa molt d'èmfasi en un ús de les dades, per part d'escoles i professors, que persegueixi la millora educativa (Kelly *et al.*, 2018). Les mètriques de rendiment tendeixen a centrar-se en l'àmbit escolar i els resultats de les avaluacions nacionals tenen poques conseqüències, tant per a les escoles com per al professorat.

Malgrat que en el moment de la seva adopció les avaluacions externes varen generar tensions i els seus resultats es feien públics en alguns municipis, la professió docent ha tendit en bona part a apropiar-se de la política, fins al punt que participa activament en el seu disseny i la seva supervisió a través d'òrgans de representació professional. Per aquest motiu, el sistema de RdC no ha restringit l'autonomia docent de la mateixa manera que en el model de competició. Val a dir que hi ha contribuït el fet que es tracta de països on la capacitat d'elecció escolar de les famílies és nul·la o està molt limitada. A més a més, les avaluacions externes es combinen amb avaluacions de caire professional i entre iguals, les quals no se centren tant en mesures de rendiment escolar, sinó en els processos educatius i la reflexivitat del professorat.

Aquest model de polítiques d'autonomia escolar amb RdC adquireix un sentit especial en el marc d'un context regulatiu de la professió docent que «posa el control ocupacional, l'expertesa i l'autonomia professional al centre» del model de governança (Voisin i Dumay, 2020, p. 2).⁹ El sistema de formació docent és molt exigent i selectiu, i està orientat a dotar els futurs professionals de les competències necessàries per portar a terme tasques complexes que requereixin un criteri professional i discrecionalitat.

9. Traducció pròpia. En l'original: «puts occupational control, expertise, and professional autonomy at its center».

Model de normes: RdC i autonomia de gestió poc desenvolupades en sistemes de tradició burocràtica

En tercer lloc, trobem sistemes educatius amb una autonomia de centre restringida, sobretot en l'àmbit de la gestió, i sistemes de rendició de comptes *low-stakes* i febles. Aquest darrer model és el que predomina en els sistemes educatius de la majoria de països del sud d'Europa (Portugal, Espanya, França, Itàlia, Grècia). Els països d'aquest model es distribueixen entre les categories de països amb sistemes de RdC poc i mitjanament articulats (vegeu el Gràfic 1). Si bé en molts d'ells s'administren proves estandarditzades en l'àmbit nacional o regional, i les administracions competents fan seguiment dels resultats, aquests no es tendeixen a publicar ni estan associats a sancions econòmiques o similars. Les proves formen part de sistemes d'avaluació i supervisió escolar més amplis i els seus resultats s'associen generalment a recomanacions i orientacions de millora escolar. Es tracta de sistemes de RdC amb conseqüències que també poden ser simbòliques, com, per exemple, el reconeixement de bones pràctiques escolars per part de l'administració educativa.

El model de governança educativa d'aquests països està fortament condicionat per les lògiques i formes de funcionament que prevalen a l'administració pública. En aquests països predomina un model de gestió de tipus burocràtic que posa més èmfasi en processos de supervisió més aviat basats en el compliment de la normativa vigent que en la presa de decisions basada en resultats. En el marc d'aquest model, els sistemes d'inspecció educativa tendeixen a centrar-se més en la revisió de documentació que centres educatius elaboren *ex ante*, que en la mesura del rendiment escolar o en l'avaluació de processos de manera directa. A més a més, la resistència a les polítiques de RdC i als sistemes d'avaluació externa en el camp educatiu és especialment forta. Els principals sindicats docents, així com les associacions de famílies, veuen els instruments d'avaluació externa amb reticències i preocupació. Tampoc acostuma a haver-hi un consens polític clar al voltant d'aquestes polítiques ni dels objectius que haurien d'assolir. En conseqüència, la seva

implementació és erràtica i parcial i està subjecta a contingències polítiques i a les prioritats canviants de la política educativa (Verger, Fontdevila i Parcerisa, 2019).

Es tracta de sistemes educatius que disposen de currículums centralitzats i poc diversificats. Malgrat això, les escoles i els docents tenen autonomia per adaptar el currículum, decidir quins materials i mètodes educatius fan servir i definir els horaris escolars (Eurydice, 2020). Aquesta elevada autonomia educativa o pedagògica és el resultat de moviments educatius *bottom-up*, però també del predomini de sistemes d'avaluació i de monitoratge que han estat predominantment burocràtics, laxos i poc intervencionistes, més que no pas d'una intencionalitat política determinada i persistent (Verger, Fontdevila i Parcerisa, 2019). Si bé el grau d'autonomia del professorat en aquests contextos acostuma a ser relativament alt, això és així més per defecte —sistemes d'avaluació externa laxos; models de governança escolar horitzontals— que per disseny. En canvi, l'autonomia de gestió —a diferència de la pedagògica— acostuma a estar força restringida. La carrera docent és uniforme i la distribució del professorat, centralitzada, de manera que els equips directius de les escoles del sector públic acostumen a tenir poc marge per configurar plantilles. De fet, la funció directiva es troba poc professionalitzada, s'hi accedeix mitjançant la carrera docent, i, en conseqüència, el director/a acostuma a ser un *primus inter pares* davant del claustre. En països com Portugal i Espanya, aquest model de governança escolar es va adoptar com a reacció al model de governança predominant en els respectius períodes dictatorials, en què la figura del director escolar era propera al règim i complia una funció de control polític. Per tant, el model de governança escolar horitzontal, en què el director és un mestre més, escollit pels propis mestres i amb una trajectòria professional poc diferenciada de la docència té connotacions polítiques en tant que és el resultat de reivindicacions històriques per a la democratització del sistema educatiu. Això explicaria per què en aquests països les reformes educatives adreçades a professionalitzar les direccions troben una resistència amb unes connotacions diferents a les que trobem en altres contextos.

Tendències recents de les polítiques d'avaluació escolar i rendició de comptes

Els tres models de governança escolar exposats no tenen una correspondència empírica perfecta amb els sistemes educatius existents. Són models que representen el que en sociologia es coneix com a 'tipus ideals', que, malgrat es basen en sistemes educatius concrets, contenen elements que no s'observen plenament en cadascun dels casos de referència. De fet, després de successives reformes educatives, molts sistemes educatius han acabat integrant característiques de diferents models, presentant una realitat cada vegada més híbrida. A més, la identificació d'aquests models no pretén mostrar una realitat estàtica. Són nombrosos els països que, després de constatar que les polítiques de rendició de comptes poden tenir efectes no desitjats —sobretot aquelles que exerceixen una pressió excessiva en el professorat—, han reformat o redissenyat aquestes polítiques. En la literatura internacional, identifiquem dues grans tendències en els processos de reforma de les polítiques d'avaluació escolar amb RdC: una que promou la dissolució de la RdC basada en resultats en un conjunt més ampli d'instruments d'avaluació, i una altra que promou la reducció de les avaluacions externes i de les seves conseqüències.

Dissolució de la RdC basada en resultats

La dissolució de la RdC basada en resultats es produeix quan la política d'avaluació externa incorpora altres formes i instruments d'avaluació escolar que no se centren únicament en el rendiment dels estudiants en proves externes. Ens referim, per exemple, a l'autoavaluació, l'observació a l'aula, l'avaluació entre iguals o els qüestionaris de satisfacció per a les famílies. En el marc d'aquests canvis, s'afavoreix que, més enllà de les competències bàsiques i instrumentals, s'avaluin competències no cognitives com ara la competència cívica o l'aprenentatge emocional. Des d'aquesta perspectiva, no es reemplacen els instruments d'avaluació externa centrats en el rendiment acadèmic dels estudiants, sinó que

se'ls complementa amb altres instruments per tal d'adoptar una lògica d'avaluació holística i establir relacions de RdC multidireccionals. Això s'aconsegueix amb la participació activa dels diferents actors escolars en els processos d'avaluació i el foment d'unes relacions de responsabilització que avancin en sentits diferents —no únicament de l'administració cap a les escoles, sinó també de les famílies cap a les escoles, entre els mateixos professionals de l'educació, o de les escoles cap a l'administració educativa. És allò que autors com Hooge, Burns i Wilkoszewski (2012) anomenen rendició de comptes múltiple (*multiple accountability*).

Reducció de les avaluacions externes i de les seves conseqüències

Aquesta segona tendència o aproximació a la reforma dels sistemes de RdC basats en resultats s'orienta cap a la reducció del pes real de les avaluacions externes, per exemple, avançant cap a sistemes d'avaluació mostrals —a diferència dels sistemes censals— i atorgant a les proves una finalitat més aviat diagnòstica (UNESCO, 2019). Aquesta línia de reforma també planteja eliminar la centralitat dels incentius materials de la RdC i donar més importància als guanys simbòlics i als objectius formatius de les avaluacions externes. En la literatura internacional, aquests canvis responen a la necessitat de desenvolupar sistemes de rendició de comptes «intel·ligents», «genuïns» i «enriquits» (vegeu Moss *et al.*, 2021; Lillejord, 2020; Lingard *et al.*, 2021; i Darling-Hammond, 2020).

Aquests sistemes, segons la definició que en fa Sahlberg (2010), si bé mostren elements en comú amb la perspectiva de la dissolució perquè combinen diferents instruments d'avaluació —proves, projectes, portafolis, etc.—, es caracteritzen sobretot per redimensionar les proves externes a la baixa. Són reformes que posen l'èmfasi en revisar 'allò que compta' i 'com es compta', i que es vinculen amb discursos de professionalització docent. Alhora, per garantir la sostenibilitat d'un sistema d'avaluació i RdC basat en la professionalització docent, és necessari

potenciar la responsabilitat personal i professional del professorat — envers els alumnes, les comunitats i les famílies— com a alternativa als models d'auditoria externa típics de la rendició de comptes basada en resultats (Cochran-Smith, 2021; Mockler i Stacey, 2021). La idea de fons rere aquest paradigma de RdC consisteix a:

(re)construir la confiança en la docència com a professió, establint un conjunt d'instruments de rendició de comptes interns i locals centrats en l'aprenentatge i utilitzar instruments de rendició de comptes externs mínims per comprovar que hi hagi confiança i que es produeixi l'aprenentatge (Lingard, Sellar i Lewis, 2017, p. 12).¹⁰

El cas català, que es descriu en el següent apartat, correspon històricament al model burocràtic o de normes, habitual dels sistemes administratius amb una tradició napoleònica. No obstant això, els intents recents de reforma han derivat en la configuració d'un model més aviat híbrid. La incorporació de noves polítiques, combinades amb elements propis del model burocràtic, han acabat produint polítiques d'autonomia de centre amb RdC de gran singularitat.

10. Traducció pròpia. En l'original: «*(re)building trust in teaching as a profession, establishing a set of local and internal accountabilities focused on learning, and using minimal external accountability measures to check that trust is warranted and learning is occurring*».

3 Polítiques d'autonomia, avaluació i RdC escolar en el context català

En el context català, la Llei d'Educació de Catalunya (LEC), aprovada l'any 2009, impulsà mesures d'autonomia escolar i de rendició de comptes en el sistema educatiu. La LEC culminava un llarg procés de debat educatiu en el context català, en què una de les principals fites fou l'aprovació del Pacte Nacional per l'Educació, en què l'autonomia de centre esdevingué un dels principals pilars (Generalitat de Catalunya, 2006). La LEC també desplega disposicions de la Ley Orgánica de Educación (LOE), aprovada el 2006, sobre governança escolar, que ja contemplaven mesures d'autonomia de centre, avaluació externa i RdC, alhora que posava un èmfasi especial en l'objectiu de configurar un model educatiu propi a Catalunya (Farré, 2009). A nivell programàtic, la LEC va estar molt inspirada en la proposta de la Nova Gestió Pública d'afavorir l'efectivitat dels serveis públics a través de la descentralització de la provisió dels serveis, la planificació estratègica i la gestió escolar per resultats. De fet, els primers decrets amb què es va començar a desplegar la llei tenien per objectiu desenvolupar aquests principis en l'àmbit educatiu. Es tracta concretament dels decrets d'Autonomia de Centres, de Direccions de Centres Educatius, i d'Avaluació Educativa, tots ells aprovats l'any 2010. En aquest capítol presentem com s'ha afavorit, des del marc normatiu, l'autonomia de centres i la RdC en el context català, i mostrem en quina mesura ha evolucionat la seva implementació a partir de dades secundàries que provenen de l'estudi internacional PISA de l'OCDE i de dades administratives del Departament d'Educació.

Autonomia de centre: marc normatiu i evolució

L'èmfasi que es posa a promoure l'autonomia de centre, tant en la LEC com en els decrets que se'n deriven, està motivat per la necessitat de potenciar la cohesió dels equips docents, d'adaptar els projectes educatius de centre a l'entorn immediat i de professionalitzar la direcció escolar. Recentment, a més a més, des de les polítiques públiques s'ha considerat l'autonomia de centre com una de les condicions necessàries per a la promoció de la innovació pedagògica a les escoles (Quilabert *et al.*, 2023). Per entendre millor l'enfocament de les polítiques d'autonomia escolar a Catalunya, a continuació fem un recorregut pels principals documents legislatius que han contribuït a caracteritzar-ne el disseny.

Per començar, el **Decret d'Autonomia de Centres** (102/2010) va ampliar les competències de les escoles amb l'objectiu d'afavorir una presa de decisions tan propera com sigui possible als usuaris directes dels serveis educatius (estudiants i famílies). A l'exposició de motius es posa de manifest que tant la LEC com el Decret:

fan una opció decidida perquè sigui en l'àmbit del centre i de la seva direcció on se situï l'eix central de la presa de decisions i que en tot cas sigui des del centre, en exercici dels seus marges d'autonomia, que se situïn de manera distribuïda entre el seu personal professional les diverses preses de decisió. En definitiva, els preceptes del Decret se situen en un context de lideratge fort i distribuït de les direccions i en un procés d'enfortiment institucional de cada centre educatiu (Decret 102/2010).

El decret remet principalment a una desconcentració de tasques de gestió envers els equips directius —especialment en matèria de gestió econòmica— i els atorgava la capacitat per decidir, juntament amb el claustre de professors, les estructures organitzatives i de govern del centre. Com a element innovador, el Decret atorga a les direccions un major

grau d'autonomia en matèria de gestió del personal. Els tres elements clau en aquesta línia són:

1. La possibilitat que les direccions proposin al Departament requisits de titulació i perfil per cobrir llocs de la plantilla docent.
2. La intervenció de les direccions en els processos de selecció dels candidats i candidates.
3. L'autonomia per seleccionar el personal interí substitut. El Decret de Plantilles, en què aprofundim més endavant, va desenvolupar successivament aquesta autonomia en matèria de personal. Així mateix, el Decret d'Autonomia va adjudicar noves responsabilitats de caire curricular i pedagògic a les direccions. Per exemple, va preveure que les direccions puguin decidir sobre els agrupaments de l'alumnat, l'organització del temps i de les assignatures, l'ús dels espais i la incorporació de noves assignatures, tot respectant, però, els límits establerts en els decrets de currículum.

En relació amb això darrer, la legislació curricular catalana ha tingut dos punts d'inflexió importants des de l'aprovació de la LEC. El primer, l'any 2015, amb l'aprovació d'un nou currículum d'orientació competencial a les àrees clau de coneixement, derivat dels decrets curriculars de la Llei Orgànica de Millora de la Qualitat Educativa (LOMCE) de l'any 2013. El segon, l'any 2022, amb l'aprovació d'un nou currículum amb una perspectiva marcadament competencial i transversal, en aquest cas derivat dels decrets curriculars de la Llei Orgànica amb què es modifica la LOE (LOMLOE) de l'any 2020. La primera reforma curricular (Decrets 119/2015; 187/2015) aprofundia lleugerament en el vessant competencial i es centrava majorment en les competències instrumentals bàsiques, com les de llengua, matemàtiques i ciències. La reforma curricular vigent (Decret 175/2022), en canvi, desplega considerablement el plantejament competencial i fa una aposta decidida per la personalització i el caràcter transversal de l'aprenentatge, unes metodologies d'ensenyament-aprenentatge actives i un menor pes específic de l'ordenació per matèries. A més, el nou decret de currículum fa un major desplegament

normatiu del principi d'autonomia pedagògica, en la línia del Decret d'Autonomia de Centres i contràriament als decrets del 2015, en què tan sols s'esmentava breument.

El **Decret de Direccions de Centres Educatius** (155/2010) especifica i amplia les competències de la direcció previstes en el Decret d'Autonomia de Centres. El seu principal objectiu consisteix a promoure la professionalització de la figura del director/a i enfortir el seu rol de lideratge educatiu, donant-li la consideració d'autoritat pública. Entre els punts més destacables trobem la definició d'un itinerari específic de formació per a directors i directores, els canvis en el model retributiu, la possibilitat de romandre a la direcció durant quatre mandats consecutius (que equivaldria a un període de setze anys), la possibilitat d'obtenir recursos econòmics o materials per rendibilitzar l'ús de les instal·lacions del centre, l'atorgament de competències per a l'avaluació docent, la promoció i sanció del personal docent del centre, així com una major concreció del rol de les direccions en els processos de selecció de l'equip docent. A més, el Decret instaura el 'projecte de direcció', un nou instrument de governança escolar equiparable al projecte educatiu de centres. Segons el propi Decret:

Per a l'exercici de la direcció dels centres públics és especialment rellevant el projecte de direcció que haurà presentat a la comissió de selecció el candidat o candidata que s'ha seleccionat. El projecte de direcció ha d'ordenar el desplegament del projecte educatiu per al període de mandat i concretar l'estructura organitzativa del centre en aquell període. El projecte ha d'incloure indicadors, derivats dels del projecte educatiu, que han d'esdevenir referents en l'avaluació de l'exercici de la direcció a les acaballes del mandat. El resultat d'aquesta avaluació és la base del reconeixement posterior de la funció directiva exercida. Així mateix, els projectes de direcció poden incorporar propostes i línies de renovació del projecte educatiu del centre, per la qual cosa no són només un instrument de referència passiu, sinó un instrument actiu per a l'exercici de la direcció.

El Decret de Direccions va ser revisat l'any 2015 (Decret 29/2015) amb l'objectiu d'especificar els requisits de formació i qualificació de la funció directiva, eliminar la preferència pels directors del mateix centre i permetre que els aspirants puguin presentar-se fins a un màxim de tres centres del mateix servei territorial. Amb totes aquestes mesures es pretén afavorir una competició més oberta i concorreguda per places de direcció. Segons dades del propi qüestionari aplicat en el marc d'aquest estudi, sabem, no obstant, que la majoria dels directors i directores encara provenen del mateix centre. Concretament, el 83,5% dels directors i directores enquestats havien estat professors o professores a la mateixa escola on exercien la funció directiva.

La figura del director/a i, més concretament, el seu rol com a 'cap de personal' dels centres educatius ha estat reforçat amb el Decret pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents, conegut com a **Decret de Plantilles**, aprovat l'any 2014 (Decret 39/2014). Aquest decret defineix diferents tipus de perfils de professorat i els procediments pels quals els centres es proveeixen de personal docent. Els llocs de treball docents poden ser tant definitius com provisionals, i, al seu torn, poden ser ordinaris, específics o especials.¹¹ De manera general, com a mínim el 50% de les plantilles docents dels centres han de ser ocupades per llocs de treball ordinaris, que són els que tenen una funció docent pròpia d'una especialitat docent. Els perfils específics de professorat, anunciats de manera genèrica en el decret, finalment han estat desenvolupats en la Resolució ENS/1128/2016, segons la qual n'hi poden haver nou: lingüístic en llengua estrangera; competència digital docent; atenció a la diversitat de l'alumnat; gestió de projectes i serveis de formació professional inicial o ensenyaments de règim especial; lectura i biblioteca escolar; immersió i suport lingüístic; educació visual i plàstica; docència de dues especialitats docents a l'ESO; i metodologies amb enfocament globalitzat.

.....

11. Els llocs de treball ordinaris, específics i especials poden ser ocupats per funcionaris de carrera, en pràctiques i interins.

La principal novetat del decret es troba en el fet que atorga més marge d'acció a les direccions, en la provisió de llocs docents específics amb caràcter provisional i la gestió dels interins en plantilla. Pel que fa als llocs específics amb caràcter provisional, les direccions poden proposar candidats sempre que la proposta de nomenament sigui «degudament motivada i valorant la [seva] capacitat i idoneïtat (...) [per al] lloc de treball d'acord amb el projecte educatiu del centre i amb el projecte de direcció».¹² Per valorar-ho, la direcció del centre pot realitzar una entrevista. En el cas dels centres de màxima complexitat, aquest procediment s'estén als llocs de treball ordinaris. És a dir, els equips directius dels centres de màxima complexitat poden proposar els nomenaments de la totalitat del seu personal docent provisional. També s'especifica que tots els centres —independentment de la seva complexitat— poden proposar, juntament amb un informe de la inspecció, la no continuïtat de personal funcionari que no tingui plaça definitiva al centre.

Pel que fa a l'interinatge, les direccions també poden proposar candidats per al nomenament en llocs de treball específics —i les direccions d'escoles de màxima complexitat també en llocs ordinaris—, ja sigui com a continuïtat o com a nova incorporació. En aquest cas, s'afegeix que «s'han de prioritzar les propostes de les direccions en el procediment de nomenament d'interins per davant del criteri d'ordenació de la borsa». Així mateix, es prioritza el manteniment dels equips docents en l'assignació d'interins, per la qual cosa s'afavoreix la continuïtat dels interins en els mateixos centres, sempre que així ho vulguin. Igual que amb el personal en destinació provisional, l'equip directiu pot proposar la no continuïtat dels interins «mitjançant un informe degudament raonat i justificat». En síntesi, mentre que els llocs de treball ordinaris només poden ser seleccionats per les direccions dels centres de màxima complexitat, els llocs de treball específics són definits per les direccions a partir de la formulació de perfils basats en el projecte educatiu del centre, i poden arribar a ser com a màxim la meitat del total de la plantilla del centre.

.....

12. No es poden fer propostes de nomenaments per als llocs de treball ordinaris amb plaça definitiva, ja que implicaria l'incompliment de l'*Estatut Bàsic de l'Empleat Públic* (Reial Decret Legislatiu 5/2015).

Finalment, el decret també regula els nomenaments de substituïts docents. En aquest cas, el director o directora pot seleccionar un candidat «d'entre els vint primers aspirants disponibles que compleixin els criteris d'adequació a les peculiaritats del centre educatiu i al contingut del lloc de treball (...) després d'haver entrevistat un mínim de tres aspirants». Aquestes entrevistes són prescindibles si el professor substituït seleccionat ha treballat anteriorment al centre.

El decret de plantilles posa molt èmfasi en el fet que la intervenció més directa de les direccions en el nomenament i gestió de la plantilla docent permetrà dotar de continuïtat els equips docents i el projecte educatiu directiu i del centre. No obstant això, també ha generat molta controvèrsia en el sector educatiu i la majoria dels sindicats docents el rebutgen denunciant l'arbitrarietat que es pot generar en les pràctiques d'assignació de llocs de treball. Així, s'assenyala la possibilitat que s'excluguin candidats per diferents motius —per exemple, mestres embarassades a qui caldria substituir de manera imminent, docents actius políticament o amb preferències educatives que no coincideixen amb les del director/a del centre—. ¹³ Degut a això, la Resolució EDU/1852/2021 ha especificat, encara que tardanament, els criteris i el barem pel procediment de selecció de candidats introduït pel Decret de Plantilles per tal d'afavorir la transparència del procediment. ¹⁴

.....
13. Vegeu, per exemple, <https://diarieducacio.cat/561-docents-embarassades-o-amb-permis-de-maternitat-van-perdre-la-placa-el-curs-passat/>

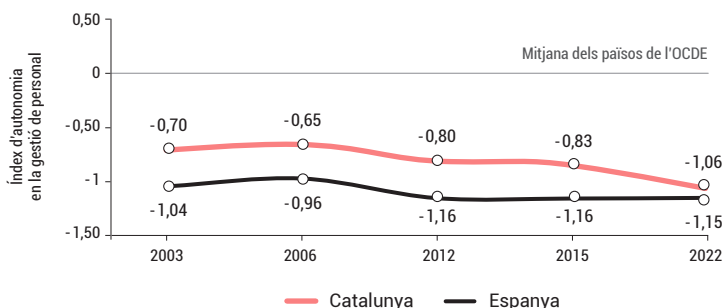
14. El procediment consisteix en dues fases: una avaluació de mèrits a partir del barem (fins a 12 punts) i una entrevista personal (fins a 5 punts). El barem privilegia l'experiència docent en el mateix centre i tenir una avaluació positiva de la tasca docent. Així mateix, valora la coincidència entre el projecte educatiu del centre i els cursos de formació permanent realitzats pel candidat o la candidata en el marc del pla de formació del Departament. Després d'aplicar el barem, s'obté una classificació segons la puntuació dels candidats. D'aquesta llista, com a mínim els tres amb la puntuació més alta han de ser seleccionats per a una entrevista personal. Aquesta entrevista, que ha d'estar conduïda pel director/a i un altre membre de l'equip directiu, és opcional en el cas que el o la candidata hagi treballat prèviament al centre.

Autonomia escolar a Catalunya en perspectiva internacional

Les dades de l'informe PISA ens permeten copsar com ha evolucionat el grau d'autonomia dels centres educatius de Catalunya des de l'aprovació de la LEC i dels decrets esmentats. Aquesta evolució no ha estat homogenia en els diferents àmbits d'autonomia. En els de gestió de personal, el grau d'autonomia s'ha mantingut relativament estable, si bé ha tendit a distanciar-se de la mitjana de l'OCDE i a confluir amb l'espanyola (Gràfic 2). L'autonomia en la gestió financera també ha tendit a la baixa, mantenint-se lleugerament per sobre la mitjana de l'OCDE (Gràfic 3). En l'àmbit educatiu i curricular (Gràfic 4), l'autonomia també segueix una tendència descendent fins a situar-se de manera significativa per sota de la mitjana de l'OCDE. Paradoxalment, aquesta tendència es fa palesa a partir de l'any 2009, any en què s'aprova la LEC. Això confirmaria que la normativa desenvolupada per la LEC no s'ha centrat tant a afavorir l'autonomia pedagògica, sinó més aviat l'autonomia de gestió dels equips directius. No obstant això, segons el que es desprèn d'aquestes dades, aquesta darrera tampoc hauria avançat de manera significativa i, en cas d'haver avançat, ho hauria fet amb menys intensitat que la mitjana de països de l'OCDE.

GRÀFIC 2

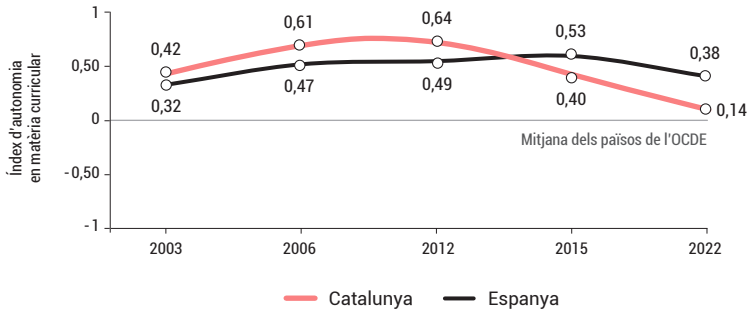
Autonomia escolar en la gestió del personal (contractar, acomiadar, salaris, increments salarials)



Font: elaboració pròpia a partir de dades OCDE-PISA.

GRÀFIC 3

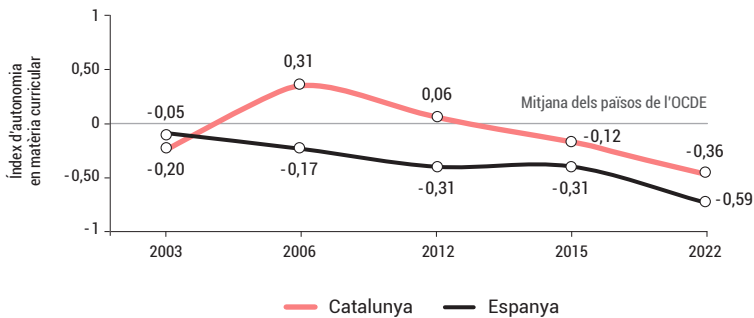
Autonomia escolar en la gestió financera (pressupostos, assignació de partides)



Font: elaboració pròpia a partir de dades OCDE-PISA.

GRÀFIC 4

Autonomia escolar en el currículum



Font: elaboració pròpia a partir de dades OCDE-PISA.

Avaluació escolar i RdC: marc normatiu i evolució

A banda de l'autonomia de centre, la LEC contempla l'avaluació educativa com un dels pilars principals de la governança del sistema educatiu. El **Decret d'Avaluació Educativa** (177/2010), aprovat un any després de l'aprovació de la LEC, establia les bases reguladores de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació, que havia de substituir el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE). Segons els estatuts de l'agència, aquest nou ens hauria de tenir autonomia financera i una estructura de govern rotativa que no depengui dels períodes legislatius i electorals. El fet que l'Agència respongui davant del Parlament, i no només davant del govern, hauria d'afavorir la independència política de la seva tasca. La constitució de l'agència, però, es va suspendre l'any 2011 arran d'una combinació de factors: la falta de recursos econòmics per crear-la en un context de crisi pressupostària, juntament amb la manca de voluntat política per part del govern entrant (Bonal i Verger, 2013). Com a conseqüència, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE), creat l'any 1993, ha continuat essent l'encarregat d'avaluar la qualitat del sistema educatiu (vegeu Decret 305/1993). Entre les principals funcions del CSASE, actualment, hi trobem l'administració de les proves de competències bàsiques i la coordinació de l'administració de proves internacionals de rendiment acadèmic com PISA, TIMSS i PIRLS. També elabora informes d'anàlisi i recomanacions partint dels resultats d'aquestes proves.

Les **proves de competències bàsiques** (CB) són avaluacions externes dissenyades per mesurar l'assoliment de competències i coneixements bàsics de l'alumnat en els àmbits matemàtic, lingüístic i científic. Es tracta de proves amb caràcter censal que es porten a terme a l'últim curs de les etapes de primària i secundària, amb l'objectiu d'obtenir informació sobre el rendiment del sistema educatiu en el seu conjunt. La seva funció té, per tant, un caràcter diagnòstic per a l'administració educativa i un caràcter formatiu i orientador per als centres i la comunitat educativa.

Segons l'última resolució (EDU/3614/2022), per la qual s'aproven les directrius per a la seva subministració, les proves constitueixen «una de les línies de millora de l'educació a Catalunya», de manera que «el Departament d'Educació disposa de més informació sobre la situació global de l'educació, alhora que permet a cada centre valorar els seus propis resultats i establir mesures de millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge». En última instància, l'objectiu és que les proves esdevinguin «un punt de referència en l'adopció de mesures i decisions de millora en l'educació, amb la voluntat d'augmentar la qualitat del sistema educatiu i els resultats dels aprenentatges dels alumnes».

Les proves també haurien d'afavorir la transparència i la rendició de comptes en el camp educatiu i, per fer-ho, interpel·len diferents agents clau. Les famílies reben informació detallada i desglossada dels resultats dels seus fills i filles perquè els puguin donar un suport i un seguiment més adequat.¹⁵ En l'àmbit de centre, es proporciona informació detallada —fins i tot individual— sobre el rendiment de l'alumnat en diferents nivells d'assoliment i de la posició del centre en relació amb la mitjana catalana i la mitjana dels centres amb un mateix grau de complexitat.¹⁶ Segons fonts del CSASE, el sistema d'avaluació externa s'adreça a estimular la reflexió per part dels diferents actors escolars i a fomentar l'adopció de plans d'innovació i millora educativa a nivell de centre. El CSASE ha volgut fomentar l'ús de les dades per a la millora educativa a través d'iniciatives puntuals de formació docent.¹⁷ El Departament també ha afavorit l'ús de dades de rendiment amb fins formatius amb iniciatives com la Xarxa de Competències Bàsiques, en què es promou la reflexió i l'intercanvi d'experiències i coneixement entre professionals de diferents

.....
15. Exemple d'informe enviat a les famílies (web del CSASE): http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/avaluacions/avaluacio-sise-primaria/avaluacio_sise_primaria_2022/informe-global-alumnat.pdf

16. S'envien als centres dos informes, un de global i un de desglossat per ítems. http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/avaluacions/avaluacio-sise-primaria/avaluacio_sise_primaria_2021/informe-global-centre.pdf

17. En el seu moment, també es va contemplar la possibilitat de crear la figura d'un analista de dades en cada centre educatiu, tot i que aquesta proposta no va reeixir.

centres per millorar l'aprenentatge de l'alumnat. Finalment, en l'àmbit de sistema, que és el que mira de prioritzar el CSASE, les proves pretenen identificar-ne els punts forts i les febleses i informar sobre la política educativa del Departament i dels diferents serveis territorials a través d'informes dels resultats obtinguts. En els Quaderns d'Avaluació del CSA-SE s'hi recullen els resultats principals i es desenvolupen anàlisis de manera agregada perquè hi pugui accedir un públic més ampli.¹⁸ La LEC no contempla la publicació i difusió dels resultats de les proves de CB i no autoritza els centres a fer-ne un ús amb fins promocionals.¹⁹

Ara bé, malgrat el seu caràcter eminentment diagnòstic i d'avaluació de sistema, les proves han anat adquirint un major pes en el marc d'altres intervencions i dispositius del Departament d'Educació per a l'avaluació dels centres. En relació amb la majoria d'aquestes intervencions, la **inspecció educativa** hi té un paper primordial. Per exemple, en el curs 2013-14 es varen impulsar les anomenades «auditories pedagògiques» que permetien intervenir en els centres educatius de baix rendiment amb noves dotacions de professorat i càrrecs addicionals, integrant-los al Pla d'impuls de la lectura i facilitant-los formació i assessorament (Casserras, 2017). Malgrat aquestes auditories es varen deixar de fer al cap de dos cursos, a posteriori s'han adoptat nous instruments per reforçar la RdC dels centres, com són el Sistema d'Indicadors de Centre (SIC), l'Avaluació Anual de Centres (AVAC) —actualment suspesa i en procés de redefinició— i el programa per a l'avaluació de la funció directiva —(AVALDIR). Tots aquests instruments contemplen, d'una manera o altra i amb diferents implicacions, els resultats de les proves de competències bàsiques dels centres (vegeu Requadre a la pàgina 55).

.....
18. Vegeu <http://csda.gencat.cat/ca/arees-actuacio/publicacions/quaderns-avaluacio/>

19. Tot i que l'article 184 de la LEC (2009) fa referència a «l'ús reservat de la informació individualitzada dels agents i dels centres i serveis educatius, pel que fa a l'avaluació general del sistema», el Síndic de Greuges en el seu *Primer Informe de Balanç sobre la Implementació del Pacte contra la Segregació Escolar a Catalunya* (2022), insta les autoritats a desplegar aquest principi de manera més precisa. En concret, demana un decret on s'estipuli «la prohibició explícita de difusió (activa i a petició de tercers) dels resultats de les proves d'avaluació desagregada per centre i per alumne, on consti el nom del centre i de l'alumne» (p. 92).

La professionalització de la funció directiva ha permès a la inspecció educativa poder alliberar temps que abans dedicava a l'assessorament en matèria de gestió de centre i dedicar-lo a l'avaluació i l'acompanyament dels centres educatius (Departament d'Educació, 2021). Entre les funcions prioritàries d'inspecció educativa, segons es recull en el darrer Pla Director d'Inspecció (2021-25), s'hi troba afavorir que «els centres incloguin, en els seus documents de gestió, objectius, actuacions i indicadors que siguin de qualitat per a la millora dels resultats educatius i que siguin coherents amb les prioritats del sistema educatiu», així com el «retiment de comptes dels centres en finalitzar el curs escolar per reconèixer el treball realitzat i reforçar la concreció de compromisos de millora contínua».²⁰ Això es duria a terme mitjançant el seguiment i l'avaluació de la Programació General Anual (PGA) i les Memòries Anuals (MA) dels centres, a més de l'ús de l'AVALDIR en el primer mandat d'un equip directiu. No obstant això, la inspecció no disposa d'instruments estandarditzats d'avaluació per fer-ho, per la qual cosa el seguiment i l'avaluació depenen del criteri i de l'estil d'acompanyament i de supervisió de cada inspector/a, en el marc del seu servei territorial. Si bé s'han fet esforços per alinear l'avaluació de les PGAs, MAs i AVALDIRs amb les línies prioritàries del Departament,²¹ s'ha dut a terme de manera més aviat orientativa i no s'ha construït cap instrument amb indicadors comuns d'avaluació.

Aquests instruments són d'ús obligat per a tots els centres de Catalunya. Un altre instrument amb què potenciar l'autonomia, la rendició de comptes i la millora escolar, tot i que no s'aplica a la totalitat dels centres, són els Acords de Corresponsabilitat (AC). Amb aquest instrument, els centres plantegen un pla d'actuació d'entre un i quatre anys que parteix de l'anàlisi de la situació de partida, uns objectius de millora,

20. Vegeu <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/inspeccio-educacio/pla-director/pla-director-2021-2025.pdf>

21. Per exemple, en la Documentació per a la Gestió i l'Organització dels Centres que el Departament fa arribar als equips directius abans de l'inici de curs, es demana als centres que s'alineïn amb els «Objectius prioritaris i línies estratègiques del sistema educatiu».

estratègies organitzatives, de gestió i pedagògiques necessàries per assolir els objectius, i uns indicadors d'avaluació. Els serveis territorials i la inspecció, que també tindria una funció avaluadora dels AC, són els encarregats d'assessorar l'equip directiu en el desenvolupament del pla. En aquest sentit, es prioritzen AC en escoles de titularitat pública «que desenvolupin estratègies orientades a assegurar l'equitat i a millorar els resultats educatius en entorns de característiques socioeconòmiques i culturals especialment desfavorides o singulars», així com en centres «que desenvolupin projectes d'excel·lència educativa que aportin experiències de qualitat al sistema educatiu».²² Malgrat que els AC estan dissenyats per enfortir l'autonomia i una rendició de comptes associada amb la millora dels resultats, només s'acostumen a adoptar quan hi ha una dotació extraordinària de recursos, com ara el Pla de Millora d'Oportunitats Educatives (PMOE) —al qual recentment s'ha integrat el *Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo* (PROA+)—, i els centres educatius són d'alta i màxima complexitat.²³

L'avaluació docent també és una de les funcions prioritàries de la inspecció educativa. L'Ordre ENS/330/2014, del 6 de novembre, del **procediment de promoció docent per estadis**, representa l'intent recent més clar d'utilitzar les avaluacions externes amb fins sumatius i per a l'avaluació del professorat. L'avaluació positiva de l'exercici de la docència permet l'adquisició d'estadis, però també es considera un mèrit en processos de selecció de directors i en l'accés a altres cossos docents. L'ordre estableix els estadis i els mecanismes de promoció docent que impliquen diferents nivells de retribució. Defineix també els mèrits o criteris per assolir aquests estadis de promoció, entre els quals una de les vies és «la implicació [del professorat] en la millora en els resultats del centre»

.....

22. Resolució de 20 de febrer de 2014, que estableix el marc per a la formalització d'acords de corresponsabilitat amb els centres educatius de titularitat de la Generalitat de Catalunya, per a l'aplicació del projecte educatiu del centre d'acord amb el projecte de direcció. Els Acords de Corresponsabilitat es despleguen normativament a partir d'una disposició interna del Departament d'Ensenyament l'any 2014. Per tant, no es pot trobar al DOGC.

23. Vegeu <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/linies-estrategiques/equitat-educativa/pla-millora-oportunitats-educatives/index.html>

(p. 1).²⁴ Es defineixen dues vies d'avaluació no complementàries al respecte. La primera (modalitat A) es basa en una avaluació del professorat atenent als resultats del seu centre, mentre que la segona (modalitat B) es basa en una avaluació voluntària de l'exercici i l'activitat docent. En el cas de l'avaluació basada en els resultats del centre, s'hi poden presentar mestres de centres amb rendiment mitjà-alt o alt.²⁵ En aquells centres on hi hagi almenys una sol·licitud l'any es crea una comissió formada per l'inspector referent del centre i la direcció, que ha de valorar, per mitjà de diversos indicadors, en quina mesura el professorat que s'acull a aquest model d'avaluació ha contribuït a la millora dels resultats del centre.

L'avaluació voluntària té un caràcter més global i està orientada a valorar el procés educatiu, més enllà dels resultats: «té per objecte la valoració de les capacitats pedagògiques, el domini de les tècniques de treball docent i la participació en el funcionament del centre o servei educatiu» (Ordre ENS/330/2014). A banda de la inspecció, les direccions tenen un paper clau en aquesta modalitat amb l'emissió d'un informe sobre la participació i implicació del professorat en el desplegament del projecte educatiu de centre.²⁶ Amb la normativa d'avaluació docent, tant el director o la directora del centre com la inspecció esdevenen agents d'avaluació docent.

Així mateix, l'ordre especifica que, cada curs, s'hauria de definir un nombre màxim de sol·licituds d'avaluació. No obstant això, cap de les dues formes d'avaluació docent s'ha aplicat de manera generalitzada, sinó que es tracta d'una política amb una implantació reduïda (Taula 1). Això es deuria

.....
24. Els altres criteris que es contemplen són els anys d'experiència, les funcions de responsabilitat, la formació permanent i la participació en activitats complementàries.

25. Segons l'Ordre, es consideren centres amb rendiment mitjà-alt aquells que obtenen resultats «superiors a la mitjana dels d'altres centres de la mateixa tipologia» i de rendiment alt els que n'obtenen de «significativament superiors».

26. De fet, l'Ordre ENS/330/2014 fou modificada a través de l'Ordre ENS/16/2016, de 3 de febrer, per donar més pes a les direccions en la comissió d'avaluació, ja que es considera que aquestes tenen més criteri per valorar la contribució del professorat a la millora del centre.

principalment a l'estructura dels estadis de promoció docent. Atès que l'antiguitat, l'ocupació de càrrecs de tutorització, coordinació i direcció, i la formació docent atorguen suficient puntuació per superar un estadi, i que la puntuació obtinguda no es guarda d'un estadi per l'altre, els docents no tenen prou incentius per presentar-se a l'avaluació. Segons fonts d'inspecció consultades, les docents que s'han presentat fins ara ho han fet més per manca de puntuació en altres criteris per assolir el següent estadi —per excedències o baixes laborals sostingudes en el temps— que perquè sigui un criteri significatiu en la carrera docent.

TAULA 1

Personal docent (en xifres absolutes) que sol·licita i supera l'avaluació docent (educació obligatòria)

CURS	2016-17		2017-18		2018-19	
Modalitat	A	B	A	B	A	B
Docents presentats	45	4	3	3	1	4
Docents que la superen	43	3	3	3	1	4

Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació.

Els mecanismes vigents d'avaluació docent es basen en l'avaluació individual i externa de la funció docent. No obstant això, el Pla Director d'inspecció (2021-25) també contempla, entre altres línies d'actuació prioritàries, promoure processos d'autoavaluació i estratègies d'aprenentatge entre iguals en el marc dels equips docents per afavorir el seu desenvolupament professional. Tanmateix, es tracta de pràctiques en procés molt embrionari i no es donen precisions sobre com es podrien dur a terme aquestes iniciatives ni sobre el rol concret de la inspecció en la seva implementació.

Avaluació Anual de Centres i de la funció directiva

L'Avaluació Anual de Centres (AVAC) és l'instrument dissenyat per la inspecció amb el propòsit de fer un seguiment anual dels centres educatius a partir d'objectius i indicadors del Sistema d'Indicadors de Centre (SIC). La finalitat de l'AVAC és avaluar el grau d'eficiència dels centres educatius. El mateix instrument serveix per catalogar els centres en quatre nivells (nivell 1, baix grau d'assoliment dels objectius i resultats; nivell 2, grau mitjà-baix; nivell 3, grau mitjà-alt, i nivell 4, grau alt) i regula una de les vies d'avaluació de la funció docent establertes en l'Ordre ENS/330/2014. D'aquesta manera, els docents dels centres que obtinguin el nivell 3 o 4 podran acollir-se a l'avaluació de la funció docent d'acord amb els resultats del centre educatiu, seguint els procediments establerts en el decret.

Amb l'AVAC, la inspecció educativa avalua els diferents centres educatius a partir de l'anàlisi dels documents del centre, de l'assoliment dels objectius fixats i del SIC. L'avaluació s'articula a partir de tres dimensions. La primera és la dimensió de Rendiment, que pren els resultats dels alumnes del centre en les proves de final d'etapa (Proves de Sisè de Primària, Quart d'ESO i PAU), així com els resultats de les avaluacions internes del centre. La segona dimensió correspon a l'assoliment dels objectius del centre, mentre que la darrera es refereix a les condicions d'equitat, que s'avaluen a partir d'indicadors d'abandonament i absentisme, de convivència i d'inclusió. L'AVAC és concebut com un instrument per a la millora dels resultats del centre. D'entrada, les conseqüències derivades d'aquesta avaluació són l'establiment del nivell d'assoliment del centre, l'emissió d'un informe per part de la inspecció i la possibilitat d'aplicar els resultats del centre a l'avaluació de la funció docent, tal com estableix l'Ordre de Promoció Docent.

No obstant això, en els darrers anys, la inspecció educativa està potenciant l'Avaluació de la Funció Directiva (AVALDIR) per sobre de l'AVAC. L'AVALDIR segueix una lògica molt similar a la de l'AVAC però se centra a avaluar el mandat del director/a partint dels objectius que es va marcar en el seu projecte de direcció. El programa té objectius de caire fonamentalment formatius i orientats a la millora, ja que pretén «ajudar a desenvolupar les competències professionals de les directores i dels directors novells», tot i que una avaluació negativa pot implicar que el director/a no es pugui presentar a la reelecció.

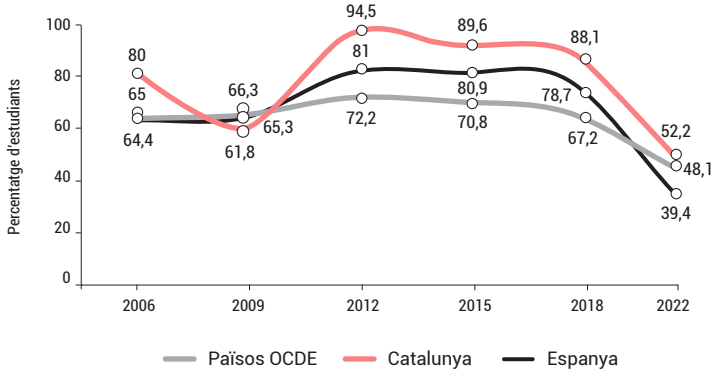
Font: elaborat a partir dels documents *Avaluació Anual de Centres* de la Direcció General de la Inspecció d'Educació, i els Documents per a l'organització i la gestió dels centres del Departament d'Educació i Costa Alonso (2021).

Proves externes i RdC a Catalunya en perspectiva internacional

Arran de l'adopció dels instruments i de les mesures descrites, l'ús de les avaluacions externes a Catalunya s'ha intensificat com a font de rendició de comptes. Com s'observa al Gràfic 5, pel que fa al seguiment administratiu dels resultats de les proves externes, Catalunya se situa per sobre de la mitjana espanyola i dels països de l'OCDE. Això indicaria que les escoles perceben el reforçament i la rutinització de les pràctiques de supervisió escolar i de rendició de comptes basades en resultats. D'altra banda, si fem una ullada comparada a l'ús de les dades de les avaluacions externes per mesurar la qualitat docent, veiem que Catalunya s'alinea força amb la mitjana de l'OCDE i espanyola (Gràfic 6). Tant en aquest àmbit com en l'anterior, s'ha fet palesa una disminució de la pressió per resultats que l'administració exerceix sobre les escoles i el professorat. Això es produeix en tots els àmbits territorials en un context de postpandèmia, on la tendència ha estat marcadament detrimental. Si ens fixem, en canvi, en l'ús de les dades de les avaluacions externes amb finalitats de comparació, veiem que els centres catalans se situen per sobre de la mitjana espanyola, tant quant al nombre d'escoles que usen les dades per comparar-se amb els nivells mitjans del país (Gràfic 7), com pel que fa al nombre d'escoles que ho fan per comparar-se amb el rendiment d'altres escoles (Gràfic 8). En aquest cas, però, la tendència ha estat incremental, probablement perquè la pandèmia ha suscitat molta preocupació a escala social i entre la comunitat educativa per la davallada dels aprenentatges. Així, molts centres educatius han mostrat un major interès per conèixer els seus resultats en les avaluacions externes en comparació amb altres centres.

GRÀFIC 5

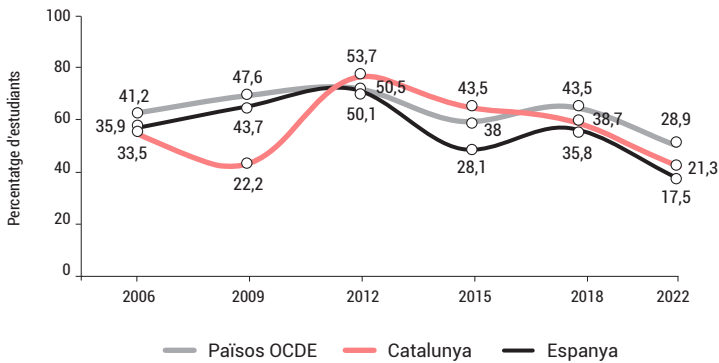
Rendició de comptes: percentatge d'estudiants en escoles on una autoritat administrativa fa un seguiment dels resultats



Font: elaboració pròpia a partir de dades OCDE-PISA.

GRÀFIC 6

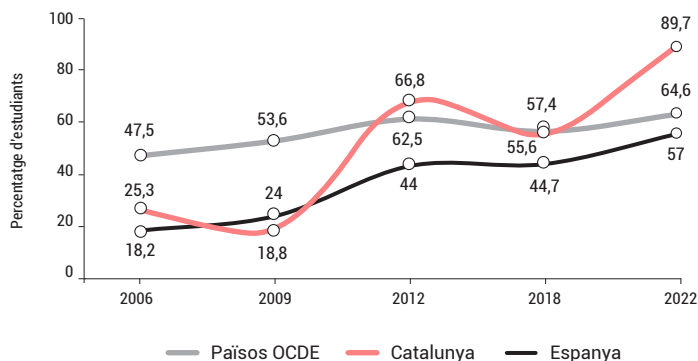
Ús de dades: percentatge d'estudiants en escoles que usen les dades per avaluar la qualitat/efectivitat docent



Font: elaboració pròpia a partir de dades OCDE-PISA.

GRÀFIC 7

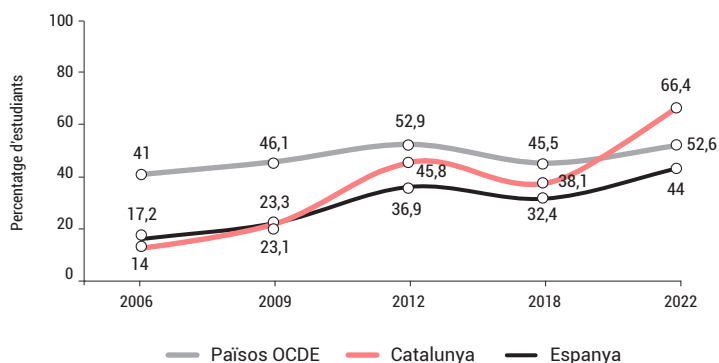
Ús de dades: percentatge d'estudiants en escoles que usen les dades per comparar-se amb els nivells de rendiment en l'àmbit local o nacional



Font: elaboració pròpia a partir de dades OCDE-PISA.

GRÀFIC 8

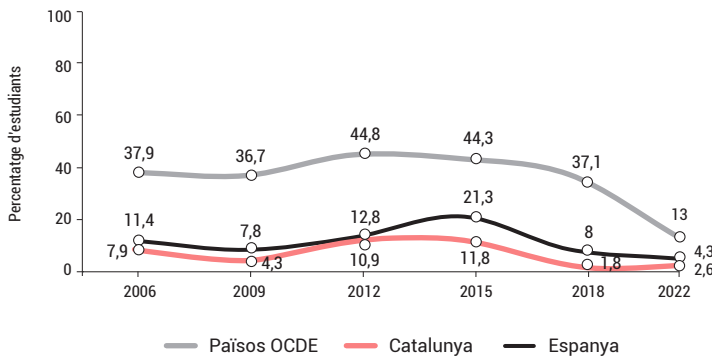
Ús de dades: percentatge d'estudiants en escoles que usen les dades per comparar el seu rendiment amb altres escoles



Font: elaboració pròpia a partir de dades OCDE-PISA.

GRÀFIC 9

Rendició de comptes: percentatge d'estudiants en escoles que publiquen els resultats dels seus estudiants (p. ex., en mitjans de comunicació)



Font: elaboració pròpia a partir de dades OCDE-PISA.

En canvi, la publicació dels resultats de les proves externes no és una pràctica habitual als centres educatius de Catalunya, que se situa per sota de la mitjana espanyola i de l'OCDE (Gràfic 9). Com s'ha esmentat, es tracta d'una pràctica que actualment no està permesa a Catalunya pels efectes estigmatitzadors que pot tenir per a determinats centres educatius. Tot i així, cal recordar que fou una pràctica incentivada per la LOMCE l'any 2013, llei que convidava les administracions educatives autonòmiques a publicar els resultats de les proves de competències. Si bé alguns governs autonòmics governats pel Partit Popular, com ara el de Madrid, varen implementar aquesta mesura, la llei va generar força rebuig en la comunitat educativa i va ser derogada poc temps després (Pagès i Prieto, 2020). Aquests canvis podrien explicar la tendència ondulant (i a la baixa) del percentatge de centres de secundària espanyols que declaren publicar els seus resultats (Gràfic 6). Es tracta d'una tendència a la baixa que s'ha accentuat en l'àmbit de l'OCDE en un context post-pandèmic. La pandèmia va afavorir un replantejament de les prioritats de la política educativa, així com una major preocupació pels problemes d'inclusió i equitat educatives. Això podria haver desincentivat tant les

administracions educatives com les escoles a continuar amb la publicació dels resultats d'aprenentatge. Així mateix, aquesta tendència també es podria explicar pel fet que alguns països van interrompre l'administració d'avaluacions externes durant els anys més severos de la pandèmia, la qual cosa va reduir la presència d'aquestes pràctiques dins les polítiques escolars.

Desenvolupaments recents: èmfasi en la innovació educativa

En els darrers anys, la política educativa catalana ha posat molt d'èmfasi en afavorir la innovació a través de diferents mesures. L'activitat legislativa en aquesta matèria ha estat força intensa: en els diferents documents legals que s'han aprovat (Ordre ENS/354/2014; Ordre ENS/303/2015; Resolució EDU/523/2020; Resolució EDU/772/2020; Decret 12/2021; Resolució EDU/572/2021; Resolució EDU/911/2023) es contempla la innovació educativa com a sinònim de millora educativa i com a condició necessària per afavorir la qualitat i l'equitat del sistema educatiu. També s'ha posat molt d'èmfasi en promoure i certificar el grau d'innovació dels projectes educatius de centre i de les pràctiques docents, dotant el servei d'inspecció d'eines per afavorir, avaluar i acompanyar els processos d'innovació educativa de les escoles. En la majoria d'aquests documents es concep l'educació innovadora com una educació competencial, holística, centrada en l'alumne i en el treball en grup, i que aborda de manera integrada diferents matèries curriculars. En l'àmbit organitzatiu, es fomenta el lideratge compartit, la relació de l'escola amb el seu entorn i el treball en xarxes escolars en què compartir bones pràctiques (Departament d'Ensenyament, 2017).

L'èmfasi en la innovació com a política de governança escolar ha fet que, fins i tot la coneguda antigament com a Secretaria de Política Educativa, s'hagi passat a anomenar Secretaria de Transformació Educativa. Aquesta reestructuració no ha tingut només un component terminològic,

sinó també organitzatiu. Un dels canvis més significatius en aquest sentit és que, per tal d'alinear millor els programes d'innovació del Departament amb els nous currículums, la Direcció General d'Innovació i Digitalització ha assumit la Subdirecció General d'Ordenació Curricular. Així, ha passat a anomenar-se Direcció General d'Innovació, Digitalització i Currículum.²⁷

Ara bé, malgrat que el desplegament d'aquestes mesures requereixi la promoció de l'autonomia de centre, una excessiva regulació de l'àmbit de la innovació escolar podria tenir efectes no desitjats. El més paradoxal seria el de reduir l'autonomia pedagògica del professorat a l'hora d'escollir el mètode i l'aproximació educativa que considera més adient per donar resposta a les necessitats del seu alumnat i del seu centre. Alhora, malgrat les propostes d'educació innovadores —sobretot aquelles més holístiques i centrades en l'entorn local de l'escola— tendeixen a entrar en tensió quan es posa molt l'accent en les avaluacions estandarditzades, les diferents iniciatives del Departament consideren que els projectes d'innovació, per ser considerats d'èxit, han de contribuir a la millora del rendiment educatiu segons es mesura a les proves de competències bàsiques. Tanmateix, la tensió entre innovació i estandardització ha estat encara poc explorada empíricament en sistemes educatius amb polítiques de RdC *low stakes*, com el català.

Conclusió: assumpcions de la política educativa catalana

A Catalunya, els processos de reforma educativa contemporanis s'han caracteritzat per una clara intenció de reforçar l'autonomia de gestió dels equips directius i l'autonomia educativa de les escoles. Concretament, la normativa vigent sobre direccions, autonomia i plantilles atorga un

27. Vegeu <https://govern.cat/salaprensa/notes-prensa/556103/govern-modifica-decret-reestructuracio-del-departament-deducacio>

paper central a la figura de la direcció com a cap de personal i impulsora de l'autonomia de centre a partir del lideratge educatiu en l'àmbit pedagògic i de gestió. Com a contrapartida a la major autonomia de centre, es reforça la presència de l'avaluació dels resultats d'aprenentatge de l'alumnat amb el doble objectiu d'avaluar la qualitat del sistema i d'afavorir que els centres educatius i el professorat retin comptes dels resultats obtinguts davant d'una sèrie d'agents: famílies, inspecció i la mateixa administració educativa. S'espera també que la devolució de les dades als centres educatius pugui generar processos de debat en el si del claustre i orientar processos de millora escolar de manera individual o amb l'acompanyament d'altres agents educatius com ara la inspecció educativa, els Centres de Recursos Pedagògics o la Xarxa de Competències Bàsiques.

La lògica en què es basa el nou model de governança escolar català parteix de l'autonomia com a nucli fonamental de la governança del sistema educatiu i com a condició necessària perquè les escoles promoguin una educació més innovadora i projectes educatius diferenciats i adaptats al context més immediat. Per tal de reforçar aquests processos, s'espera que l'autonomia de centre en l'àmbit de la gestió i les noves polítiques de direcció escolar contribueixin a professionalitzar el lideratge educatiu i a constituir equips docents més cohesionats amb què desplegar el projecte educatiu del centre. Per la seva banda, les avaluacions externes es posen al servei de la millora i la innovació educativa, informant del grau d'assoliment de l'alumnat de cada centre. L'avaluació externa és, ara per ara, un component clau en l'avaluació dels centres i dels projectes de direcció i del professorat, i ha estat regulada recentment per afavorir la promoció docent per la via dels mèrits.

En síntesi, la reforma educativa catalana de la darrera dècada i mitja ha promogut una sèrie de noves mesures polítiques en l'àmbit de l'autonomia escolar i de la rendició de comptes. Com tota política pública, aquestes mesures duen incorporades certes assumpcions sobre els mecanismes i els instruments que s'han d'activar per generar els efectes desitjats. Respecte a l'autonomia, s'espera que la que fa referència a qüestions

pedagògiques i curriculars contribueixi a afavorir pràctiques educatives més actives i adaptades al context, tant de l'aula com de centre. Així mateix, s'espera que la devolució de competències als centres en matèria de gestió de personal contribueixi a la constitució d'equips docents més cohesionats.

D'altra banda, pel que fa a l'avaluació i la rendició de comptes, s'espera que l'avaluació externa, en particular els resultats de les proves de competències bàsiques, sigui una font de diagnosi de sistema, però que també ajudi les escoles a identificar necessitats i a preveure estratègies de millora de l'aprenentatge. Així mateix, s'espera que les avaluacions externes orientin els objectius d'aprenentatge de les escoles i facilitin que el personal docent se centri en l'assoliment d'aquests objectius. En aquest estudi explorem aquestes assumpcions, estudiem el grau de penetració i percepció d'aquestes polítiques en l'àmbit escolar i analitzem si els seus efectes en la pràctica educativa i en l'organització escolar s'adiuen amb el previst per la normativa educativa.

4

Autonomia escolar en el sistema educatiu català

En aquest primer capítol de resultats ens centrem en l'àmbit de l'autonomia de centre, i ho fem des de diferents perspectives. Com a punt de partida, descrivim els nivells d'autonomia educativa i de gestió existents a les escoles catalanes. Més enllà de l'autonomia formal atorgada als centres, en aquest apartat copsem l'autonomia que les escoles consideren que efectivament poden exercir. En segon lloc, explorem com es rep la distribució de les decisions preses en els centres educatius entre la directora o l'equip directiu i el professorat. En tercer lloc, analitzem la relació entre l'exercici actiu de l'autonomia escolar i la posició que ocupen les escoles en l'espai educatiu local.²⁸ En quart lloc, analitzem les assumpcions a partir de les quals s'ha promogut la política d'autonomia escolar a Catalunya, segons el que s'ha esmentat al capítol anterior. En aquest sentit, aprofundim en l'associació entre l'autonomia escolar i certes dinàmiques organitzatives, plantejaments pedagògics i estratègies didàctiques enteses com a objectius desitjables de la política d'autonomia. A l'efecte de l'anàlisi, ens centrem en aspectes de caire organitzatiu com ara la cooperació, la cohesió dels equips docents i el suport mutu que, segons les assumpcions de la política pública, hauria de promoure l'autonomia

.....

28. Aquesta posició, recordem, ve determinada per la síntesi de reputació, demanda, composició social i rendiment de les escoles.

escolar i, en particular, l'autonomia relativa a la gestió. Tot seguit, considerem el vincle entre l'autonomia escolar —especialment en la seva dimensió pedagògica— i l'afavoriment de pràctiques educatives i estratègies didàctiques innovadores. En ambdós casos realitzem les anàlisis considerant el rol que hi tenen variables de context com la composició social i el prestigi i nivell de demanda de cada centre, entre d'altres.

Graus existents d'autonomia educativa i de gestió

En aquest estudi diferenciem dues grans dimensions de l'autonomia de centre: la dimensió que fa referència a l'àmbit de la gestió dels recursos econòmics i humans, i la relativa a les decisions de caire educatiu i pedagògic. Ambdues dimensions estan vinculades a diferents mecanismes i objectius en relació amb la millora educativa. Les nostres dades confirmen diferències molt significatives quant al nivell d'adopció d'ambdós tipus d'autonomia: els centres educatius a Catalunya reporten alts graus d'autonomia educativa i pedagògica (Gràfic 10), mentre que els graus d'autonomia de gestió són molt més limitats (Gràfic 11).

Com s'observa al Gràfic 10 el marge d'autonomia educativa és molt ampli, gairebé ple pel que fa a la tria de llibres de text i materials didàctics. Amb relació als mètodes d'aprenentatge i a la selecció del contingut de la formació continuada, el grau d'autonomia és també molt elevat, tot i que hi ha una proporció més alta de docents i directores i directors que prenen decisions compartides amb l'administració (o el titular del centre, en el cas de les escoles concertades). Pel que fa a la presa de decisions sobre els criteris i mètodes d'avaluació dels estudiants, el grau d'autonomia és mitjà-alt. A les entrevistes s'observa aquest fet amb claredat. De forma general, els docents prenen decisions individualment, però dins el marc del projecte educatiu del centre. Les següents citacions ho il·lustren bé:

P: I penses que les mestres de l'escola teniu prou autonomia per operar, per fer el que vulgueu en l'àmbit docent?

R: *De moment, jo no he sentit que no pugui fer una cosa, home si és una cosa que se'n vagi molt del projecte educatiu... però com [que] m'agrada el projecte i m'agrada la línia que segueix l'escola, doncs va bastant en consonància amb el que faig, crec. Llavors no he sentit que no pugui fer una cosa* **(Docent 33, escola pública 11).**

O sigui, en certa manera, autonomia sí que en tenim, seguint la línia de l'escola, no em posaré jo ara a fer fitxes, fitxa de mates... quan ningú la fa; no és la idea que tenim aquí **(Docent 21, escola pública 7).**

P: Penses que en aquesta escola els professors teniu suficient autonomia per ensenyar, per fer la vostra pràctica docent?

R: *Sí, per fer la nostra pràctica docent, sí. Ara, també és cert que totes les innovacions metodològiques van encaminades i hem de seguir aquestes pautes [de centre]: classes cooperatives, classes de projectes... Nosaltres anem cap aquí, el centre va cap aquí. Llibertat dins l'aula, sí, però seguint aquests paràmetres* **(Docent 43, escola concertada 12).**

No obstant això, un 26 % del personal docent i directiu també considera que pren decisions de manera compartida amb instàncies supraescolars. L'ajustament del currículum i l'avaluació de la qualitat docent són els àmbits educatius en els quals les escoles consideren tenir menys autonomia. Així i tot, la capacitat de presa de decisions a nivell de centre, sigui de forma autònoma o compartida amb altres instàncies, segueix essent molt important.

El grau d'autonomia de gestió (Gràfic 11) contrasta amb el d'autonomia educativa. Els equips directius reporten nivells molt baixos d'autonomia, especialment a l'hora de prendre decisions sobre la promoció del professorat i de l'admissió de l'alumnat, les quals estan regulades i gestionades per l'administració educativa. El marge de presa de decisions és més ampli pel que fa a les decisions pressupostàries i encara més pel que fa a la selecció del director/a i del professorat, aspectes que han estat objecte de reforma a

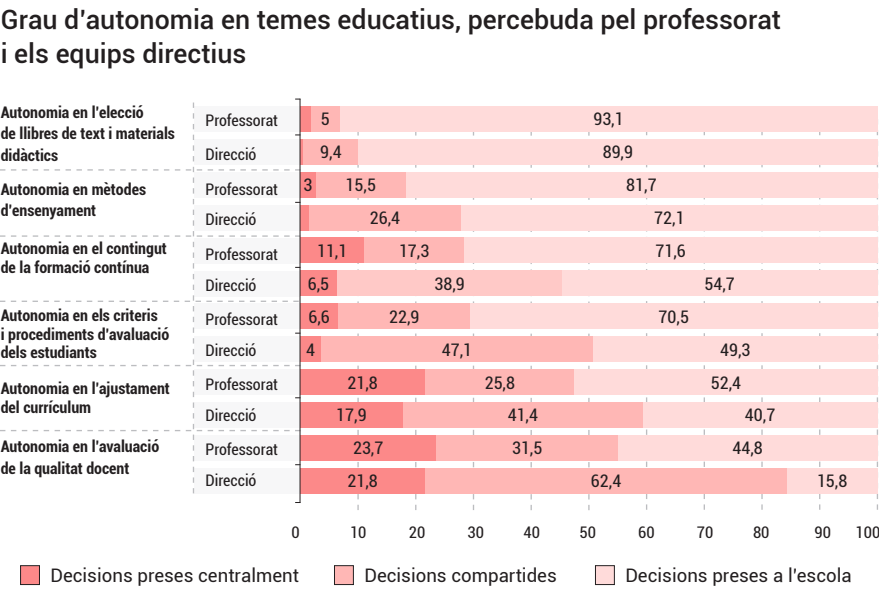
partir de l'aprovació de la LEC i de les normatives complementàries aprovades des de l'any 2010. En el cas concret de la selecció del professorat, tres quartes parts dels equips directius consideren que hi intervén l'escola —tot i que en la gran majoria dels casos de manera compartida amb l'administració o amb el titular, en el cas dels centres concertats.

La implementació de la política d'autonomia en matèria de selecció del professorat es pot veure obstaculitzada pels procediments per endegar el procés, percebuts per algunes direccions com a dificultosos, sobretot els primers cops que s'han d'aplicar. Una directora d'un centre de màxima complexitat ho explica així:

P: Ara, amb el decret de plantilles, teniu una certa capacitat de tria, sobretot de la borsa d'interins, oi?

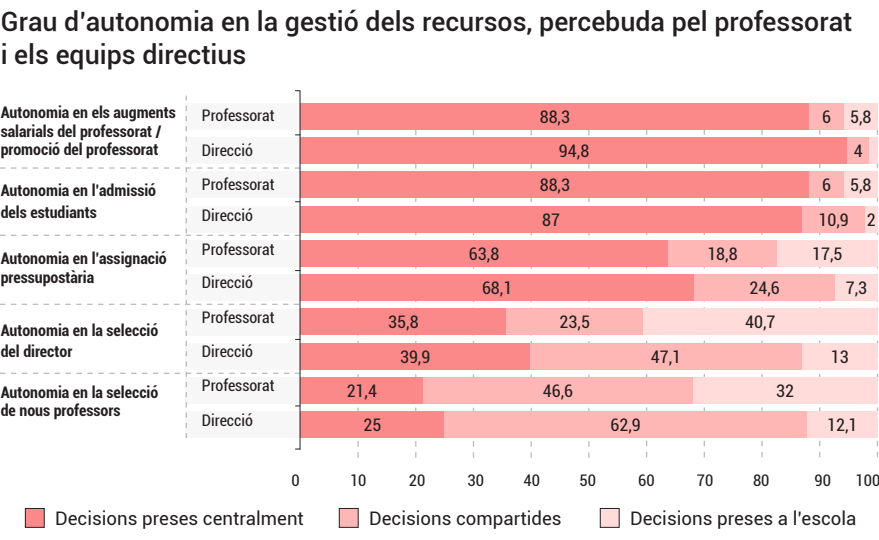
R: *Sí. Lo de la tria és molt teòric, això que surt que els directors poden dir... Nosaltres mai, mai, des que jo estic a l'equip directiu, que porto una pila d'anys, mai hem pogut fer les entrevistes. Una vegada que ho vam intentar era tanta la burocràcia, la feina, l'antelació amb què ho havies de fer, que dèiem «és que la persona la necessitem dilluns, no podem fer un procés de selecció». I, a més, el procés de selecció no el pots fer amb qui tu vols, sinó amb uns requisits, i dius, «el que me toqui, que no passa res». El que sí que podem és confirmar la plaça de la gent que tenim i [...] dels que porten menys temps. [...] Si tens algú que no vols, pots fer una no-confirmació, que aquest no torna. A nosaltres això tampoc ens passa, alguna vegada ha passat... però no (Directora 12, escola pública 12).*

GRÀFIC 10



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

GRÀFIC 11



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

A les Taules 2 i 3 observem els graus d'autonomia de gestió i educativa en els centres públics i privats. Si bé en ambdós tipus de centres es fa palesa la tendència a disposar de menys autonomia en matèria de gestió, hi ha diferències significatives per titularitat. Per exemple, en la selecció de nous professors, els centres públics reporten menys capacitat de decisió que els centres concertats. Sobre l'admissió de l'alumnat i les polítiques de promoció del professorat, ambdues titularitats tenen poc marge d'actuació, si bé els centres concertats mostren uns valors significativament més alts que els centres públics, que evidencien un grau nul d'autonomia. D'altra banda, l'únic àmbit en què les escoles públiques tenen més autonomia que els centres privats és en el de l'elecció del director/a.

TAULA 2

Autonomia de gestió escolar percebuda, segons titularitat (equips directius)

VARIABLES D'AUTONOMIA DE GESTIÓ ESCOLAR	PÚBLICS*	PRIVATS*	DIFERÈNCIA	SIGNIFICATIVITAT
Autonomia en l'assignació pressupostària	- 0,60	- 0,64	0,04	No
Autonomia en la selecció del director	- 0,14	- 0,78	0,64	Sí
Autonomia en la selecció de nous professors	- 0,20	0,19	0,39	Sí
Autonomia en els augments salarials del professorat / promoció del professorat	- 0,99	- 0,69	0,30	Sí
Autonomia en l'admissió dels estudiants	- 0,88	- 0,70	0,18	Sí

*Nota: La comparació de mitjanes segons titularitat s'ha calculat en l'àmbit de centre entre les respostes dels directors i altres membres de l'equip directiu. *Els valors mitjans se situen en una escala que va del -1 (decisions preses centralment) fins a 1 (decisions preses des del centre). Nivells de significativitat: color gris clar: * p<0,10, Color gris fosc: ** p<0,05. *** p<0,01.

Font: Projecte Reformed (Catalunya).

En qüestions d'autonomia educativa, els centres públics i privats es diferencien en tots els àmbits excepte en un, el relatiu als criteris i procediments d'avaluació dels estudiants (Taula 3). Els centres públics mostren més autonomia en l'elecció de llibres de text i materials didàctics, en l'establiment dels continguts de la formació contínua, en la tria dels mètodes d'ensenyament i, en una mesura més continguda, en l'ajustament del currículum. El professorat i els equips directius dels centres públics reporten una capacitat d'acció gairebé total. D'altra banda, els centres concertats disposen de més autonomia en matèria d'avaluació de la qualitat docent. En el cas de la pública, les decisions es prenen de manera compartida amb l'administració educativa, mentre que a la concertada es prenen principalment des del centre.

TAULA 3
Autonomia educativa percebuda, segons titularitat (professorat)

VARIABLES D'AUTONOMIA EDUCATIVA	PÚBLICS*	PRIVATS*	DIFERÈNCIA	SIGNIFICATIVITAT
Autonomia en l'ajustament del currículum	0,34	0,21	0,13	Sí
Autonomia en l'elecció de llibres de text i materials didàctics	0,96	0,79	0,17	Sí
Autonomia en el contingut de la formació contínua	0,65	0,48	0,17	Sí
Autonomia en l'avaluació de la qualitat docent	0,14	0,47	0,33	Sí
Autonomia en mètodes d'ensenyament	0,85	0,62	0,23	Sí
Autonomia en els criteris i procediments d'avaluació dels estudiants	0,62	0,68	0,06	No

*Nota: la comparació de mitjanes segons titularitat s'ha calculat, en l'àmbit de centre, entre les respostes dels professors i les respostes de directors i altres membres de l'equip directiu. *Els valors mitjans se situen en una escala que va del -1 (decisiones preses centralment) fins a 1 (decisiones preses des del centre). Nivells de significativitat: color gris clar: * p<0,10. Color gris fosc: ** p<0,05. *** p<0,01.

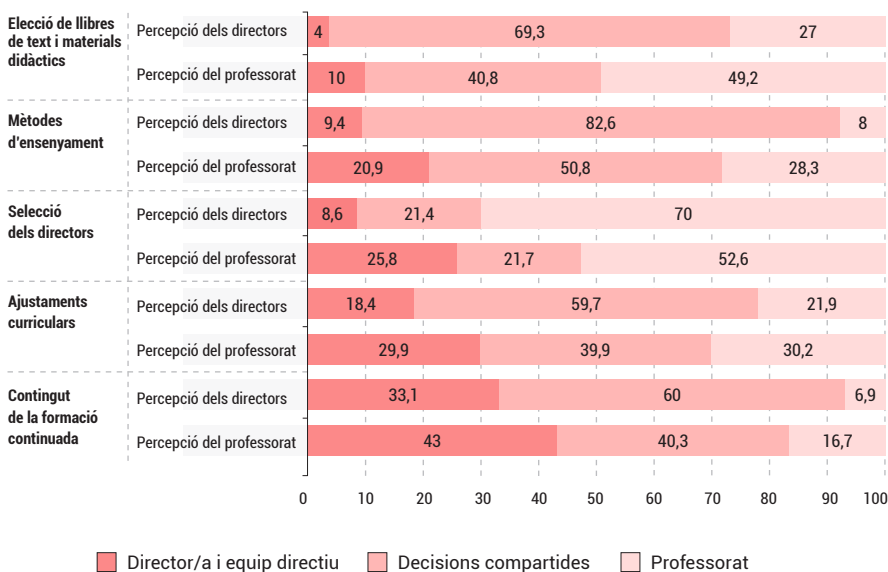
Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Distribució de les decisions preses dins dels centres

En l'apartat anterior, per conèixer els graus d'autonomia escolar, hem diferenciat entre les decisions preses per l'administració educativa i les preses des dels centres. En aquest apartat, explorem com es percep la democràcia interna dels centres per veure com s'exerceix aquesta autonomia. Per fer-ho, aprofundim en la distribució de les decisions dins dels centres, és a dir, analitzem com es distribueixen, en diferents àmbits de decisió, les competències entre els docents i els membres dels equips directius. Una primera informació l'obtenim comparant la percepció que tenen els equips directius i el professorat sobre la distribució de les decisions (Gràfic 12).

GRÀFIC 12

Qui pren les decisions en els centres? Percepcions dels equips directius i del professorat



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Una primera ullada a la distribució de les decisions entre professorat i equip directiu ens permet copsar com, en molts dels àmbits de decisió, el percentatge de directors que perceben que les decisions són compartides supera el percentatge del professorat que ho pensa. Un clar exemple d'aquest fenomen el tenim en les decisions relatives als llibres de text: mentre que la meitat del professorat pensa que és una decisió exclusiva del personal docent, només 1 de cada 4 directors pensa que ho sigui. En canvi, un 70 % dels directors opinen que és una decisió compartida, mentre que només 4 de cada 10 professors també ho pensa.

S'observa una tendència semblant en les decisions relatives als mètodes d'ensenyament. Una gran majoria dels directors i membres dels equips directius, un 83 %, està convençuda que les decisions sobre els mètodes pedagògics són decisions que es prenen de forma compartida. És molt possible que l'equip directiu tingui en compte els espais comuns on es prenen les decisions, com ara les reunions de claustre, en què es poden discutir temes relatius a la planificació educativa, o en les comissions pedagògiques, en què normalment es busca un consens sobre l'orientació pedagògica del centre. Entre el professorat, en canvi, aquest percentatge baixa fins a la meitat, mentre que un 30 % pensa que es tracta d'una decisió exclusiva dels docents i un 20 % creu que són decisions que només corresponen a la direcció.

En matèria de selecció dels directors, la percepció sobre el pes que tenen uns i altres varia de manera significativa: un 70 % dels directors atribueixen al professorat un rol exclusiu, mentre que entre el professorat aquest percentatge baixa fins al 50 %. Un de cada 4 professors percep que són els directors o els equips directius qui tenen la veu cantant en matèria de selecció dels directors, mentre que només un 9 % dels directors ho perceben així.

També observem diferències en matèria d'ajustament curricular i amb relació al contingut de la formació continuada. En ambdós àmbits de decisió, el 60 % dels directors perceben que és una decisió compartida,

mentre que, entre el professorat, ho creuen només 4 de cada 10. D'altra banda, un 40% i un 30% dels professors atribueixen marges de decisió exclusius a les direccions pel que fa a la formació continuada i a l'ajustament curricular, respectivament.

Autonomia escolar i posició en l'espai educatiu local

Els centres que exerceixen la seva autonomia de manera més activa són aquells que ocupen posicions significativament més altes en el seu espai educatiu local (EEL). La posició de les escoles en l'EEL, recordem, ve determinada per la reputació, el grau de rendiment mitjà i la demanda que reben. Aquesta relació, com es desprèn de la Taula 4, es refereix a la majoria d'àmbits d'autonomia, tant educativa com gerencial. En gairebé tots els àmbits d'autonomia, tret dels d'autonomia curricular i de tria dels mètodes d'ensenyament, s'observen diferències significatives en l'índex de posició en l'EEL. Es tracta d'un resultat important en tant que confirma que no tots els centres educatius disposen de les condicions i els recursos apropiats per exercir la seva autonomia. Hi ha escoles, concretament aquelles amb problemes de rendiment i dificultats per atreure alumnat, que necessiten més suport i recursos per desenvolupar el seu projecte educatiu de manera autònoma.

Les dades qualitatives també apunten que la percepció d'autonomia acostuma a ser més elevada en el context de les escoles millor posicionades en l'EEL. De fet, com assenyala una directora d'un centre públic ben posicionat en l'àmbit local, aquesta autonomia és cada vegada major, especialment en matèria de gestió:

Tenim bastanta capacitat de decisió. Ara mateix no ens podem queixar, de fet és una de les reivindicacions de molts interins. El que parlàvem abans del poder de decisió, cada vegada en tenim més **(Directora 14, Escola pública 14).**

Per contra, quan analitzem les entrevistes fetes al personal directiu d'escoles de màxima complexitat i baixa demanda, s'hi reflecteix una menor activació del marge d'autonomia. Aquesta sovint va acompanyada d'una sensació generalitzada de necessitat de suport per impulsar canvis o fer front als reptes que els imposa el context. Aquest és el cas d'una directora d'un centre altament segregat que considera que l'administració, en el marc de les polítiques d'autonomia, s'ha desentès d'algunes de les seves responsabilitats:

P: I com veus el rol de les autoritats educatives, el Departament i la inspecció en el suport per a la millora del centre?

R: *No sabia què dir-te. Ho intenten, però sempre tot és molt general [...]*

P: Què us emfatitza l'administració sobre el que heu de millorar?

R: *La millora dels resultats educatius... i de la cohesió social, això també ho posen. Però el primer és la millora dels resultats educatius. Ens diuen: «buscarem les maneres, us donarem suport, us donarem diners», que llavors no és tant perquè clar, perquè després li acabes dient: «escoles amb ràtios més petites, posa més personal». Aquest any [2021—Covid] no em puc queixar, però generalitzant, la gent diu: «amb més mans, amb grups més petits, podem treballar d'una altra manera». I és cert, però després ens responen: «heu de buscar la manera de [fer-ho], amb els recursos que teniu» (Directora 6, escola pública 6).*

TAULA 4

Posició en el mercat educatiu local (mitjana índex)* segons graus d'autonomia

	CENTRES AMB POCA AUTONOMIA PERCEBUDA	CENTRES AMB MOLTA AUTONOMIA PERCEBUDA		
Àmbits d'autonomia	Mitjana de l'índex EEL		Diferència	Significa- tivitat
Autonomia curricular (docents)	0,02	0,02	0,00	No
Autonomia formació continuada (docents)	- 0,08	0,05	0,13	Sí
Autonomia mètodes d'ensenyament (docents)	- 0,01	0,01	0,02	No
Autonomia criteris i procediments d'avaluació (docents)	- 0,19	0,09	0,28	Sí
Autonomia avaluació qualitat docent (equip directiu)	- 0,13	0,71	0,83	Sí
Autonomia criteris i procediments d'avaluació (equip directiu)	- 0,09	0,06	0,14	Sí
Autonomia selecció directors/es (equip directiu)	- 0,07	0,34	0,41	Sí
Autonomia selecció nous docents (equip directiu)	- 0,09	0,49	0,58	Sí

*Nota: índex EEL construït a partir d'una anàlisi factorial que inclou la reputació percebuda del centre, la ràtio entre places ocupades i vacants i el rendiment acadèmic mitjà del centre. Nivells de significativitat: color gris clar: * p<0,10. Color gris fosc: ** p<0,05. *** p<0,01.

Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Autonomia escolar i dinàmiques organitzatives

Com hem assenyalat al capítol 3, un dels objectius de les mesures promogudes per les polítiques d'autonomia escolar és afavorir la cohesió dels equips directius i docents, així com la cooperació i el suport mutu dins dels centres escolars. Les polítiques educatives dels últims anys a Catalunya s'han orientat vers el reforçament de l'autonomia de gestió dels equips directius, prioritzant-la com un dels principis de funcionament de

la governança dels centres escolars i del sistema educatiu. Aquesta autonomia de gestió es planteja com una mesura que hauria de complementar i reforçar els graus ja existents d'autonomia educativa. En aquesta secció posem a prova les hipòtesis relatives a l'associació entre les polítiques d'autonomia, tant de gestió com educativa, i les dinàmiques de cohesió, cooperació i suport mutu dels centres escolars.

Autonomia de gestió, cohesió, cooperació i suport mutu

En primer lloc, testem la relació entre mesures d'autonomia gerencial, entesa aquí com la capacitat dels centres per seleccionar professorat nou i diferents mesures de cooperació i cohesió entre els docents. Concretament, hem utilitzat dues variables relatives a la cooperació entre docents: «discutir estratègies i temes d'aprenentatge amb els col·legues» i «compartir o desenvolupar material pedagògic amb els col·legues». La primera variable fa referència a la mesura en què el professorat comparteix la visió sobre la missió de l'escola i la segona es refereix al suport mutu entre el professorat.

En les Taules 5 i 6 s'observa una relació clara entre autonomia de gestió i cohesió docent, que es manté forta després de «neutralitzar» la influència d'altres variables d'autonomia, característiques individuals del professorat i factors de l'entorn institucional del centre. Els resultats mostren que la probabilitat que el personal docent cooperi (p. ex., discuteixi sobre temes relatius a l'ensenyament i comparteixi material didàctic), comparteixi una mateixa visió sobre la missió de l'escola i treballi en un ambient de suport mutu, en centres educatius que usen més l'autonomia per seleccionar el professorat és de gairebé dues vegades la probabilitat que això passi respecte de centres on aquesta mena d'autonomia està menys desenvolupada. Cal recordar que aquesta relació entre autonomia de gestió i variables de cohesió docent es dona a paritat d'una sèrie de factors rellevants: és, per tant, una associació clara de

la influència del nivell educatiu, dels nivells de pressió percebuda, de l'enfocament pedagògic del centre i de la composició social del centre, entre d'altres factors.

Les entrevistes il·lustren aquest resultat. Els equips directius que expressen la voluntat de construir i mantenir un projecte educatiu amb coherència troben imprescindible poder seleccionar el professorat del seu claustre, dins dels marges de què disposen i tot i els obstacles que puguin trobar en el camí. La següent citació de la directora d'una escola de màxima complexitat amb un projecte de centre innovador²⁹ il·lustra el fet que, davant l'alta rotació i la inestabilitat de les plantilles docents, l'eina de què disposa per construir un equip cohesionat i estable és la selecció del professorat:

Un claustre tan inestable és difícil de consolidar... Tot i que el [nom del tipus de projecte innovador] està consolidat des del 2000, és [com] tornar a començar cada any, cada setembre formació sobre el [nom del tipus de projecte innovador]. I sí que és veritat que deu fer uns 3 o 4 anys que el claustre ja està començant a estabilitzar-se, més que res perquè jo com a directora puc reclamar i puc dir «aquest m'interessa» i «aquest no». [...] Aquest procés que va posar fa uns anys el Departament significa que si hi ha una persona que t'agrada, que ha treballat bé i que està en sintonia amb el teu projecte educatiu i amb el projecte de direcció, tu la pots reclamar, amb uns requisits, ha de portar més de 12 mesos a la borsa, hi ha diversos requisits, ara no me'ls sé de memòria (Directora 9, escola pública 9).

Altres resultats que es deriven de les anàlisis es refereixen a factors que també s'associen amb les variables de cooperació, col·laboració i cohesió de l'equip docent. Més enllà del grau d'autonomia percebut, i amb un pes semblant o fins i tot superior, observem característiques del perfil del professorat i del context escolar que estan associades amb les variables de cooperació i cohesió dels equips docents:

.....
29. S'anonimitza el nom del projecte per raons de confidencialitat.

- **Titularitat.** És a l'escola pública on hi ha més probabilitat de compartir i desenvolupar material pedagògic amb els col·legues, mentre que la probabilitat de compartir una mateixa visió de la missió de l'escola i de comptar amb el suport dels i de les companyes és major a l'escola concertada. El major grau de col·laboració a l'escola pública pot estar relacionat amb el fet que les escoles públiques tenen més tradició de democràcia interna, però també amb el fet que acostumen a ser més petites, la qual cosa —com desenvolupem a sota— facilita la cohesió interna. Per contra, a les escoles concertades acostuma a haver-hi una cadena de comandament més vertical, encapçalada per la figura del director o de la directora, que afavoreix la construcció d'una visió comuna. De fet, generalment, fa més temps que les escoles concertades desenvolupen projectes singulars o propis en comparació amb les escoles de titularitat pública.
- **Nivell educatiu.** El professorat de secundària tendeix a col·laborar menys amb els seus companys i companyes, tant per treballar i discutir sobre les estratègies docents com per compartir i desenvolupar material docent. Concretament, la probabilitat que tenen els i les mestres de primària de col·laborar amb els companys i companyes és aproximadament el doble de la probabilitat que tenen els i les professores de secundària. Aquesta tendència també s'observa entre els docents que treballen a jornada completa respecte d'aquells que ho fan a mitja jornada.
- **Satisfacció dels docents.** El grau de satisfacció, tant amb la pròpia feina docent com amb l'escola on es treballa, està associat de manera significativa amb el clima de col·laboració i cohesió de l'equip docent. Malgrat que no podem presentar de forma conclouent el sentit d'aquesta relació, el més plausible és que la cohesió i la col·laboració siguin els factors que deriven en satisfacció entre els docents.

- **Grandària del centre.** La grandària del centre condiciona les dinàmiques de col·laboració entre el professorat. Si bé no està associat amb compartir creences i valors o amb el suport mutu, el professorat que treballa en una escola o institut de dimensions petites (màxim 295 estudiants)³⁰ o mitjanes (entre 295 i 478 estudiants) té fins al triple de probabilitats que el professorat d'un centre gran (mínim 478 estudiants) de treballar i discutir estratègies docents amb els i les companyes. Aquesta associació es produeix independentment que el professorat treballi en un centre públic o privat, de primària o secundària, de la satisfacció amb la feina, etc.
- **Composició.** La composició social dels centres és molt variable. En els centres amb una major presència d'estudiant estranger, la intensitat del treball conjunt i de la col·laboració entre docents tendeix a disminuir (Taula 5). La complexitat social del centre, per tant, està associada negativament amb les oportunitats de treballar i discutir estratègies docents amb els companys i companyes, així com de compartir i desenvolupar materials docents. D'altra banda, en aquests contextos, la composició està associada amb equips docents més cohesionats i una visió més clara de la missió del centre (Taula 6). Una explicació plausible d'aquests resultats divergents és que, en aquests contextos, les prioritats i els esforços sovint es concentren a donar resposta a les necessitats socials i afectives dels estudiants, i no tant en les estratègies per millorar els nivells d'aprenentatge. Així, en els centres catalogats com de màxima complexitat es donaria prioritat a les estratègies i els programes que fomentin la implicació i la cohesió social dels centres, no només de l'alumnat, sinó també del cos docent. Això és, de fet,

.....

30. La dimensió del centre correspon, en aquest cas, al nombre total d'estudiants que atén. S'han calculat quatre categories de grandària a partir de la distribució en quartils del nombre total d'estudiants. Els centres petits corresponen al primer quartil i tenen fins a 295 estudiants; els centres mitjans agrupen el segon i el tercer quartil i tenen entre 295 i 478 estudiants; els centres grans corresponen al quartil 4 i tenen més de 478 estudiants.

el que observem a les entrevistes amb personal docent i directiu de les escoles de màxima complexitat. Els següents dos fragments il·lustren, d'una banda, la tendència cap a una major cohesió dels equips docents i, d'altra, la prioritització d'estratègies centrades en la millora de la convivència per sobre d'altres objectius:

Jo crec que el fet de ser tan complexa aquesta escola, màxima complexitat, d'una línia, fa que l'equip docent estiguem molt units. Normalment acabes ajudant, donant idees (**Docent 33, escola pública 11**).

Aquesta és la realitat que tenim d'escola. Jo crec que lo important en educació, que jo crec que falta a moltes escoles, és bon rotllo en els claustres. Hi ha claustres molt dividits i penso que això és el pitjor que pot passar, perquè potser [els alumnes] aprendran menys continguts curriculars, però l'exemple que donem nosaltres de bon rotllo, de convivència, això és el que nosaltres volem (**Directora 6, escola pública 6**).

TAULA 5
Autonomia de gestió, autonomia educativa i col·laboració entre l'equip docent

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	Treballar i discutir estratègies docents amb companys/es				Compartir i desenvolupar material docent amb companys/es			
Autonomia educativa (currículum, mètodes, material i formació)	1,07 (0,16)	0,85 (0,11)	0,82 (0,11)	0,88 (0,13)	1,04 (0,17)	0,91 (0,13)	0,88 (0,14)	0,94 (0,13)
Autonomia de gestió (salaries, selecció de docents i directors, pressupostos)	1,23** (0,11)	1,66*** (0,20)	1,76*** (0,23)	1,65*** (0,20)	1,35*** (0,10)	1,61*** (0,21)	1,63*** (0,24)	1,68*** (0,23)
Barcelona	0,75 (0,17)	0,67 (0,16)	0,84 (0,25)	0,79 (0,23)	0,75 (0,16)	0,70 (0,17)	0,98 (0,27)	0,91 (0,24)
Centre escolar gran		0,38*** (0,09)	0,41*** (0,13)	0,38*** (0,12)		0,57* (0,18)	0,77 (0,26)	1,09 (0,37)
Mitja jornada			0,89 (0,21)	0,86 (0,21)			0,55*** (0,11)	0,61** (0,13)
Professor de secundària			0,85 (0,20)	0,76 (0,18)			0,49** (0,14)	0,37*** (0,12)
Satisfacció amb la feina de docent			1,19*** (0,05)	1,19*** (0,05)			1,25*** (0,08)	1,26*** (0,08)
Satisfacció amb l'escola			1,34*** (0,10)	1,35*** (0,10)			1,33*** (0,11)	1,35*** (0,11)
Estratègies metacognitives			1,39** (0,19)	1,49*** (0,23)			1,92*** (0,34)	2,04*** (0,37)
Escola pública (ref. privada)				0,71 (0,19)				1,74** (0,44)
Proporció d'estudiants estrangers				0,34* (0,20)				0,07*** (0,05)
Rendiment mitjà del centre				0,81 (0,14)				0,66** (0,12)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	Treballar i discutir estratègies docents amb companys/es				Compartir i desenvolupar material docent amb companys/es			
Nombre de competidors				0,93				0,92
				(0,07)				(0,06)
Observacions	674	674	671	670	673	673	673	672
Pseudo R^2	0,009	0,026	0,080	0,090	0,029	0,034	0,135	0,160

Nota: cada columna correspon a un model de regressió logística amb efectes fixos en què les variables de cohesió i col·laboració són una funció d'una bateria de variables individuals i de centre educatiu. Els valors corresponen als *odds ratio* de «treballar i discutir estratègies docents amb companys/es» i «compartir i desenvolupar material docent amb els companys». Variables de control no mostrades a la taula: gènere, anys d'experiència, inscrit/a a un sindicat, pressió percebuda, reputació percebuda, preferència per treball per projectes, influència dels estàndards d'aprenentatge. Les variables amb valors perduts han estat imputades utilitzant *missing dummy variables* (Cohen i Cohen, 1983; OECD, 2007). Errors estàndard entre parèntesi. Nivells de significativitat: color gris clar: * $p<0,10$. Color gris fosc: ** $p<0,05$. *** $p<0,01$.

Font: Projecte Reformed (Catalunya).

TAULA 6
Autonomia de gestió, autonomia educativa i cohesió de l'equip docent

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	Compartir creences i valors sobre la missió del centre				Comptar amb el suport dels companys/es			
Autonomia educativa (currículum, mètodes, material i formació)	1,11	1,09	1,08	1,03	1,15	1,24*	1,14	1,10
	(0,13)	(0,13)	(0,11)	(0,14)	(0,15)	(0,16)	(0,13)	(0,15)
Autonomia de gestió (salaries, selecció de docents i directores, pressupostos)	1,19**	1,29**	1,37***	1,46***	0,99	0,91	1,04	1,00
	(0,09)	(0,13)	(0,14)	(0,17)	(0,09)	(0,10)	(0,13)	(0,19)
Barcelona	0,65	0,60	0,76	0,75	0,96	0,98	1,13	1,22
	(0,21)	(0,20)	(0,24)	(0,22)	(0,37)	(0,35)	(0,38)	(0,37)
Centre escolar gran		0,77	0,96	0,93		1,32	1,44	1,32
		(0,19)	(0,27)	(0,29)		(0,33)	(0,47)	(0,61)
Mitja jornada			1,04	1,01			1,62**	1,57*
			(0,27)	(0,26)			(0,37)	(0,37)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	Compartir creences i valors sobre la missió del centre				Comptar amb el suport dels companys/es			
Professor de secundària			0,71	0,79			1,07	1,08
			(0,21)	(0,24)			(0,28)	(0,29)
Satisfacció amb la feina de docent			1,21***	1,20***			1,34***	1,33***
			(0,06)	(0,06)			(0,07)	(0,07)
Satisfacció amb l'escola			1,45***	1,45***			1,46***	1,47***
			(0,12)	(0,12)			(0,12)	(0,12)
Estratègies metacognitives			0,83*	0,83*			1,17	1,21
			(0,09)	(0,09)			(0,16)	(0,17)
Escola pública (ref. privada)				0,61*				0,51
				(0,17)				(0,25)
Proporció d'estudiants estrangers				6,61**				4,11**
				(4,85)				(2,71)
Rendiment mitjà del centre				0,76				0,94
				(0,15)				(0,22)
Nombre de competidors				1,14**				1,05
				(0,07)				(0,08)
Observacions	673	673	670	669	674	674	671	670
Pseudo R^2	0,016	0,015	0,072	0,090	0,003	0,004	0,094	0,103

Nota: cada columna correspon a un model de regressió logística amb efectes fixos en què les variables de cohesió i col·laboració són una funció d'una bateria de variables individuals i de centre educatiu. Els valors corresponen als *odds ratio* de «treballar i discutir estratègies docents amb companys/es» i «compartir i desenvolupar material docent amb els companys». Variables de control no mostrades a la taula: gènere, anys d'experiència, inscrit/a a un sindicat, pressió percebuda, reputació percebuda, preferència per treball per projectes, influència dels estàndards d'aprenentatge. Les variables amb valors perduts han estat imputades utilitzant *missing dummy variables* (Cohen i Cohen, 1983; OECD, 2007). Errors estàndard entre parèntesi. Nivells de significativitat: color gris clar: * $p < 0,10$. Color gris fosc: ** $p < 0,05$. *** $p < 0,01$.

Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Autonomia educativa, cohesió, cooperació i suport mutu

Juntament amb l'autonomia de gestió, l'autonomia educativa ocupa un lloc central en el marc regulador del sistema educatiu català. Al començament d'aquest capítol hem vist que els centres públics i privats disposen d'uns marges d'autonomia amplis pel que fa a l'elecció de llibres de text i el currículum. Partint d'aquesta realitat, ens plantejem, d'una banda, copsar fins a quin punt l'autonomia està associada a dinàmiques organitzatives de cooperació i suport; de l'altra, explorar en quina mesura aquestes dinàmiques persisteixen en entorns socialment complexos.

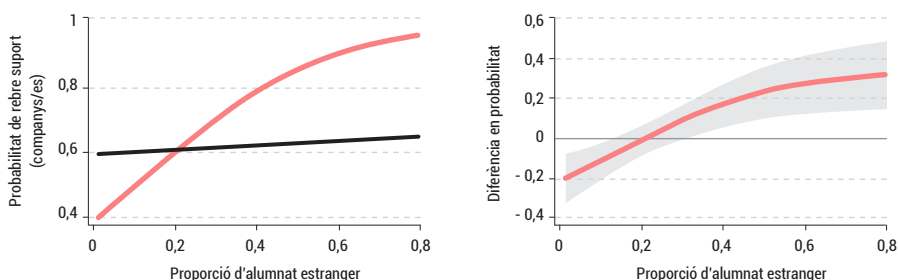
En les taules anteriors no s'observa cap relació significativa entre l'autonomia educativa dels centres i les variables de col·laboració i treball conjunt (Taula 5), així com de clima afectiu i professional (Taula 6). Aquest resultat es manté després d'incloure una sèrie de controls rellevants, com ara la composició social del centre, el nivell educatiu, la pressió percebuda i l'enfocament pedagògic. Això significa que no existeix una relació significativa entre les variables d'interès en el supòsit que els centres tinguin una composició social mitjana.

Atès que en aquests models generals no s'observa cap relació significativa entre autonomia educativa i col·laboració, hem explorat si la composició social dels centres genera efectes heterogenis. Així, hem trobat que la composició social del centre, utilitzant la proporció d'alumnat estranger com a *proxy*, condiciona tant l'associació entre l'autonomia educativa i el clima professional i afectiu (relativa al suport entre companys i companyes), com l'associació entre l'autonomia educativa i les dinàmiques de col·laboració entre companys i companyes (Gràfic 13).

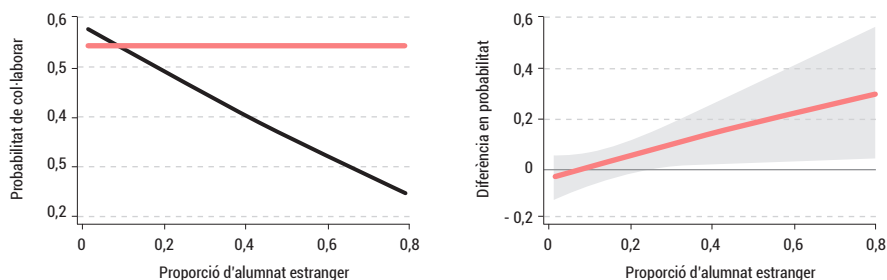
GRÀFIC 13

Probabilitat de trobar ambients de col·laboració i suport dels companys i companyes, per graus d'autonomia i composició escolar (proporció d'estudiants estrangers)

Suport dels companys/es segons la complexitat i l'autonomia pedagògica del centre (en matèria curricular)



Col·laboració entre el professorat (treballar i discutir les estratègies docents) segons la complexitat i l'autonomia pedagògica del centre (en matèria curricular)



— Autonomia del centre
— Autonomia nul·la o compartida

Nota: models de regressió logística amb efectes fixos i interacció entre índexs d'autonomia educativa i la proporció d'alumnat estranger (proxy de composició social). Variables de resposta: cooperació i suport de l'equip directiu. Variables de control: variables d'autonomia gerencial, gènere, tipologia de contracte, inscrit/a a un sindicat, satisfacció amb la feina i amb l'escola, preferència per metodologies metacognitives, preferència pel treball per projectes, pressió performativa, reputació percebuda, influència dels estàndards d'aprenentatge en l'enfocament pedagògic, col·laboració amb altres escoles, competència subjectiva entre els centres, efecte fix a la província.

Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Les dinàmiques de suport mutu augmenten en centres amb una major proporció d'alumnat estranger quan el centre fa més ús de la seva autonomia educativa (p. ex., gestió del currículum). Això significa que, en la mesura que el professorat de contextos socialment complexos percep graus més alts d'autonomia curricular, augmenten les dinàmiques de suport entre companys i companyes. Al Gràfic 13 (part superior), observem clarament la diferència en la probabilitat de rebre suport en aquests centres amb autonomia educativa respecte dels centres on no s'exerceix, quan la concentració d'alumnat vulnerable és més elevada.

Així mateix, observem un comportament diferencial de l'associació entre l'autonomia educativa i les dinàmiques de col·laboració entre el professorat en funció dels factors contextuais (Gràfic 13, part inferior). A la Tau-5 hem vist que la probabilitat de trobar espais de col·laboració i treball compartit sobre les estratègies docents i l'aprenentatge de l'alumnat decreix en la mesura que la composició és socialment més complexa, a paritat de diversos factors, com els graus d'autonomia gerencial i educativa. Com que aquesta associació negativa es produeix en centres amb nivells mitjans d'autonomia, hem volgut esbrinar si aquesta associació negativa també es produeix quan els graus d'autonomia percebuts són baixos o alts. En aquest sentit, el Gràfic 13, part inferior, assenyala com l'autonomia percebuda pot ser un instrument que aturi la davallada dels nivells de cooperació en centres de complexitat elevada. Concretament, observem que, malgrat la davallada associada al context social que es produeix en els centres amb un grau d'autonomia nul o parcial, els centres amb autonomia educativa elevada aconsegueixen mantenir uns mateixos graus de col·laboració, independentment dels nivells de complexitat.

L'anàlisi de tall qualitatiu de la realitat dels centres d'alta complexitat ens ha permès copsar el resultat segons el qual les dinàmiques de suport mutu, en centres amb una major proporció d'alumnat estranger, augmenten quan el centre fa més ús de l'autonomia educativa (p. ex., gestió del currículum). El següent fragment d'entrevista pertany al director d'una escola pública d'alta complexitat amb un percentatge elevat

d'alumnat d'origen migrant. Es tracta d'un centre que ha desenvolupat un projecte educatiu a partir de la seva participació en diversos programes d'innovació. L'aprofitament d'aquesta autonomia educativa li ha permès construir un equip prou cohesionat, tot i la inestabilitat que predomina en aquest tipus de centres:

P: Com descriuries la implicació de l'equip docent en el projecte educatiu del centre?

R: *Fenomenal. Actualment, tenim un claustre molt poc estable, en el sentit que tenim molt pocs definitius al centre. Tots aquests definitius que hi havia al centre van marxar en els 2 últims concursos de trasllat, han anat canviant, i llavors tenim personal estable que el podem anar confirmant com a centre. És gent que porta, potser, pocs anys treballant dintre del món professional, però que està molt implicada en el projecte d'escola, en voler transformar-lo i, fins i tot, enguany, parlo d'enguany expressament perquè tenim dotació extra Covid i és personal també acabat de sortir del forn i que està molt implicat en poder transformar o donar la seva opinió o idea de com portar-ho a terme (Director 17, escola pública 17).*

Autonomia escolar, plantejaments pedagògics i estratègies didàctiques

Un dels motius pels quals el marc normatiu català posa l'èmfasi en l'autonomia de centre és que la considera condició necessària per a la implementació de pràctiques educatives actives i innovadores. No obstant això, l'autonomia escolar és un constructe amb múltiples arestes, de manera que és analíticament complex posar-la en relació amb pràctiques escolars específiques. Aquesta relació és sovint indirecta i mediada per nombrosos factors. Per tal d'assenyalar l'associació de l'autonomia de centre amb els plantejaments i estratègies considerades tradicionals o actives (sovint també considerades com a «innovadores»), en les anàlisis hem utilitzat dues variables: d'una banda, l'autonomia

percebuda pels equips directius en matèria d'ajustament del currículum (*autonomia educativa*) i, de l'altra, l'autonomia en matèria de personal i pressupostos (*autonomia de gestió*).

Les anàlisis mostren resultats rellevants en relació amb les assumpcions de la política educativa (Taula 7). Veiem, en primer lloc, que l'autonomia educativa no està associada significativament amb mètodes docents actius, si bé sí que s'associa amb estratègies d'ensenyament que reforcen l'autoregulació, la planificació i l'avaluació del propi aprenentatge (estratègies metacognitives). D'altra banda, l'autonomia educativa tampoc està associada amb uns mètodes considerats tradicionals, més centrats en el docent i l'exposició magistral dels continguts formatius. El fet que l'autonomia educativa no s'associï significativament ni a mètodes actius ni a tradicionals s'explica fonamentalment pel fet que el conjunt del cos docent de Catalunya té un grau d'autonomia pedagògica molt alt, cosa que fa que sigui un grup molt heterogeni en què conviuen estratègies d'ensenyament i enfocaments pedagògics molt diversos. D'altra banda, observem que la posició de l'escola a l'EEL està associada amb plantejaments pedagògics actius i amb estratègies metacognitives i d'agrupament heterogeni, fet que indicaria que són els centres amb una composició més afavorida aquells que poden adreçar més esforços i recursos a innovar i a oferir una educació que respongui a les necessitats de l'alumnat i que sigui més personalitzada.

Amb tot, de les entrevistes es desprèn que les escoles més reputades i demandades, sovint amb alumnat provinent sobretot de famílies de classe mitjana, perceben els mètodes més competencials i basats en projectes com a element que atreu aquest tipus de famílies. Això es podria relacionar amb el fet que l'enfortiment de l'autonomia pedagògica va acompanyat de la necessitat d'explicar més el projecte educatiu de cara a l'exterior, particularment a les potencials famílies de l'escola (per exemple, mitjançant jornades de portes obertes). Això, alhora, podria estar generant una certa percepció de competència entre escoles per alinear les preferències de l'escola amb les de les famílies. Aquests

fragments d'entrevistes fetes en dues escoles —concertada i pública, respectivament— il·lustren aquesta tendència:

P: Les famílies mostren interès per les metodologies actives amb les quals treballem?

R: *Últimament sí, perquè diria que s'ha fet molt ressò social d'aspectes com els projectes, la nova tecnologia... Depenent del tipus de família sí que li dona importància. En aquest sentit tot el ressò social que s'ha fet els últims anys d'aquests aspectes metodològics nous, sí, però penso que també hi ha un gran desconeixement per part de les famílies de en què consisteix tot això, penso que tota la professió fem servir un llenguatge que possiblement... que a nivell nostre, em refereixo a l'àmbit educatiu, queda molt bé, però possiblement la majoria de les famílies queden allunyades d'aquests aspectes, es centren més en coses més concretes, que els alumnes tinguin tablets a l'escola, que els expliquin en quins aspectes han treballat. Però sí, hi ha un llenguatge que s'ha estandarditzat i, si més no, tot i que no el comprenguin del tot, el fan servir i pregunten (Directora 12, escola concertada 12).*

P: [Les famílies] Mostren interès per la innovació que hi ha al centre?

R: *Sí, jo crec que més que per les competències [bàsiques], el tema metodològic, de com treballem amb les TAC,* el tema de l'anglès, hi ha com 3 o 4 pilars que les famílies actualment busquen molt i pregunten molt i són bàsics per fer la tria (Directora 14, escola pública 14).*

*Tecnologies per a l'Aprenentatge i la Comunicació.

De fet, com es veu en totes dues entrevistes, que els equips directius percebin la innovació com un element que atreu un perfil de famílies que consideren desitjable podria fer-los activar els instruments d'autonomia de gestió que tenen al seu abast amb l'objectiu de perfilar més les places docents i alinear-les amb un projecte educatiu més innovador. En aquests casos, doncs, es retroalimenta una relació de reforç entre autonomia pedagògica i de gestió.

TAULA 7
Autonomia escolar i estratègies didàctiques

	(1)	(2)	(3)	(4)
	Plantejament pedagògic actiu	Plantejament pedagògic tradicional	Estratègies d'agrupament (cooperatiu, heterogeni)	Estratègies de suport metacognitiu
Autonomia en matèria curricular	0,03	0,03	- 0,06	0,14**
	(0,09)	(0,12)	(0,06)	(0,07)
Autonomia de gestió (salari, selecció de docents i directors, pressupostos)	- 0,03	- 0,21**	0,10**	0,02
	(0,06)	(0,08)	(0,05)	(0,04)
Posició en l'EEL	0,20***	- 0,16	0,11**	0,12**
	(0,06)	(0,11)	(0,05)	(0,05)
Observacions	765	765	680	680
R ²	0,072	0,201	0,204	0,093

Nota: cada columna és un model OLS amb efectes fixos. Les variables dependents són índexs que corresponen al plantejament pedagògic actiu, plantejament pedagògic tradicional, estratègies d'agrupament (cooperatiu, heterogeni) i estratègies de suport metacognitiu. Errors típics entre parèntesis. Controls no inclosos a la taula: gènere, jornada laboral, nivell educatiu, edat, satisfacció amb la feina de docent, satisfacció amb l'escola, titularitat, proporció d'estudiants estrangers, cultura escolar favorable a les proves, pressió per obtenir bons resultats, afiliació a un sindicat. Nivells de significativitat: color gris clar: * p<0,10. color gris fosc: ** p<0,05. *** p<0,01.

Font: Projecte Reformat (Catalunya).

5

**Avaluacions externes i rendició
de comptes en el sistema
educatiu català**

Segons la normativa catalana vigent, les avaluacions externes i, més concretament, les proves de competències bàsiques, haurien d'actuar com una font de diagnòstic del sistema orientada vers la millora escolar. Es tracta, per tant, d'un tipus d'avaluació amb un objectiu eminentment diagnòstic, que, de cara als membres de la comunitat escolar, és formatiu i *low stakes*. Es pretén que, partint dels resultats de les proves, les escoles identifiquin necessitats i estratègies de millora de l'aprenentatge de l'alumnat i defineixin els seus projectes de millora. Així, s'espera que les avaluacions externes orientin la definició dels objectius d'aprenentatge de les escoles —establerts tant en la planificació anual com en els projectes de direcció— i fomentin que el claustre docent es centri en l'assoliment d'aquests objectius. La inspecció educativa és concebuda com un agent clau a l'hora d'acompanyar els centres en aquests processos d'avaluació i de millora.

A continuació, explorem si es porta a la pràctica la política educativa catalana i si es compleixen les seves assumpcions a partir de les dades recollides a les escoles. Per fer-ho, dividim el capítol en quatre subapartats: en els dos primers presentem les fonts d'informació i d'avaluació que identifiquen els docents i els equips directius (*Fonts d'informació per a la millora*) i el grau d'ús i el valor que atorguen a cada una d'elles

(*Ús de les dades de les avaluacions externes*); en el tercer i quart apartats analitzem la pressió que el sistema d'avaluació i rendició de comptes exerceix sobre els centres educatius catalans (*Pressió per rendir en les proves de competències bàsiques*) i com afecten determinades decisions i pràctiques escolars (*Pressió de les avaluacions externes, pràctiques escolars i efectes secundaris*).

Fonts d'informació per a la millora

Les dades de les avaluacions externes són una de les fonts a què els membres de la comunitat educativa poden accedir per identificar problemes i millorar els processos educatius. Altres fonts són els comentaris que es reben dels companys, de la inspecció i de les famílies, la formació contínua, les publicacions d'experts o els resultats dels exàmens i les tasques realitzades a classe. Entre totes aquestes fonts, les que aporten més informació i orientació útil als equips directius i al professorat són els comentaris dels companys, la formació contínua i els resultats dels exàmens i les tasques realitzades a classe (Gràfic 14). Les direccions, a més a més, assenyalen els resultats de les proves de competències bàsiques i els comentaris del servei d'inspecció com a fonts d'informació molt útils. La resta de fonts, excepte els serveis de consultoria i els comentaris de la inspecció per als docents, es perceben com a fonts força profitoses per la millora de la qualitat. En general, el professorat atorga menys beneficis que les direccions a totes les fonts, amb excepció de la informació que prové dels exàmens i de les tasques a classe. S'observen diferències significatives en aquest sentit pel que fa a la utilitat percebuda dels comentaris de la inspecció o a la utilitat dels resultats de competències bàsiques i de les discussions que se'n deriven.

El fet que el servei d'inspecció tingui una major consideració com a font d'informació per a la millora educativa per part dels equips directius és la conseqüència lògica de la seva interlocució gairebé exclusiva. Ara bé, aquesta interlocució no es caracteritza de la mateixa manera arreu dels centres, sinó que varia significativament segons el perfil i l'estil

d'inspecció. En general, s'acostuma a distingir entre un estil distant i orientat a la supervisió, i un de més proper i orientat vers l'acompanyament en els processos de millora.

La inspecció depèn de l'inspector que et toqui, nosaltres n'hem tingut dos i les experiències són radicalment diferents; amb una inspectora hem pogut comptar amb ella per a tot i preguntar-li qualsevol dubte que tinguéssim, ens hem sentit molt recolzats, i l'altre inspector, doncs per manera de ser, per manera de treballar, doncs no; llavors no hauria de ser així, però és així, depèn molt de l'inspector que et toqui, de la personalitat que tingui, l'empatia que tingui i passa això (Directora 13, escola pública 13).

La veritat és que jo, per exemple, he vist tres inspeccions diferents en aquesta escola en cinc anys: la primera era una inspecció molt propera, que valorava moltíssim tota la feina que fèiem, ens ajudava a buscar recursos, fins i tot ens acompanyava a l'aula i ens observava. O sigui, una inspecció espectacular. Després vam tenir una altra inspecció que va estar un any, que va haver-hi com una transició. Ara tenim una inspecció que ha aparegut dues vegades durant tot el curs. Una d'elles era pels indicadors del projecte de direcció, que s'han d'avaluar i no sé què. Molt des de la burocràcia, la veritat. I és un acompanyament molt tècnic, amb una mirada menys comprensiva, podríem dir, de les dificultats del dia a dia (Directora 20, escola pública 20).

No obstant això, també hi ha qui considera que, de manera progressiva, s'està transitant d'un model de supervisió a un model d'acompanyament, tal com s'il·lustra en el següent fragment d'entrevista:

La imatge històrica que es té de la inspecció, que venen aquí a fotre't, això ha canviat; ells també tenen un altre rol, ara l'inspector ve a aquí a ajudar, a informar-se, ve a traslladar informació a gent que està per sobre d'ell, no és el mateix. He de dir, també, que quan ens van fer l'auditoria pedagògica, a part que van canviar la seva visió del centre perquè van veure i van conèixer la realitat de primera mà, ells van ser també molt propers, molt humans, no teníem la sensació d'estar fent [una rendició] de comptes, sinó que era més com un acompanyament, un assessorament,... Hem de dir que estem contents (Directora 7, escola pública 7).

En general, la inspecció educativa no és una figura intervencionista en l'àmbit pedagògic. No acostuma a entrar a l'aula ni a observar de manera directa la implementació del projecte educatiu. Més aviat acostuma a interactuar amb el personal docent de manera indirecta, mitjançant la intermediació de l'equip directiu. En gran mesura, basa la seva tasca de monitoratge en la revisió de documentació de planificació i d'organització del centre, i en indicadors de resultats i de millora produïts pel propi centre i per l'administració educativa. Així queda reflectit en les entrevistes que hem fet tant a directores de centre com a mestres:

A veure, com a suport per a la millora educativa del centre, tens l'acompanyament de la inspecció, però no et diu què fer per a millorar, sinó que et diu «al tanto aquí, mireu què us està passant aquí i feu les actuacions que creieu per a millorar», és com un acompanyant, «jo tinc aquestes dades, m'ha cridat l'atenció això, penseu alguna cosa», o sigui, el suport seria aquest (Directora 16, escola pública 16).

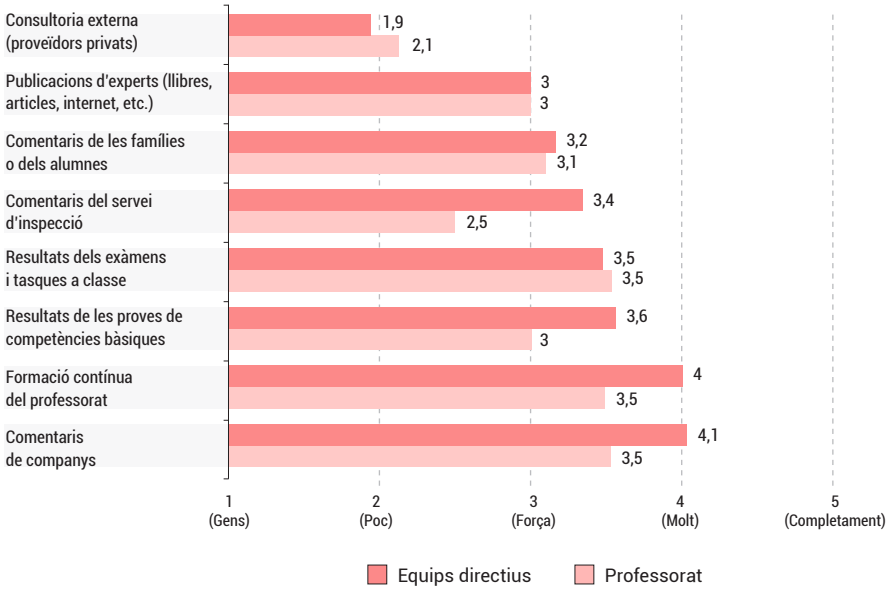
P: Quin rol té la inspecció en aquest cas?

R: *Ella cada cert temps es reuneix amb l'equip directiu i ha de supervisar la feina que s'està fent i, a final de curs, l'equip directiu ha d'exposar, amb el Departament, inspecció, etc., els resultats assolits. Hi ha uns indicadors molt clars amb els nens, s'ha de recollir informació, proves, per ser una mica més objectiu, de vegades costen de ponderar, aquestes coses [...] Jo crec que la inspecció delega més en l'equip directiu, no sé si potser perquè assumeixen moltes escoles, no sé, és l'equip directiu qui fa aquesta funció (Docent 39, escola pública 13).*

A diferència del que s'observa en altres països (vegeu, per exemple, Bellei, 2013, i Dederling, 2018), a les escoles catalanes la consultoria externa destaca per ser l'única font d'informació percebuda com de poca utilitat. Ni els docents ni les direccions la consideren gaire beneficiosa per promoure la millora de l'ensenyament del centre. Aquesta poca utilitat es percep independentment del grau de complexitat i de la titularitat de les escoles.

GRÀFIC 14

Utilitat de les fonts d'informació per millorar la qualitat de l'ensenyament del centre, equips directius i docents)



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Juntament amb les fonts d'informació per a la millora educativa, també ens interessa explorar quins agents intervenen en l'avaluació de la tasca docent (Gràfic 15). Concretament, comparem la percepció que tenen els i les docents del rol del servei d'inspecció, els equips directius, els altres docents o ells i elles mateixes en la pròpia avaluació. Entre totes les modalitats, destaca l'autoavaluació com la més habitual, amb un 81 % de professors que en fa ús. Els docents de l'escola pública recorren a l'autoavaluació amb més freqüència que els de la concertada, fet que explica que els centres de menys complexitat l'utilitzin en menor mesura. A l'escola pública, en canvi, no s'observen diferències significatives segons el grau de complexitat del centre.³¹

31. Resultat no present en el gràfic i disponible sota petició.

La segona font principal d'avaluació és l'equip directiu, amb gairebé un 70 % del professorat que ho declara. En aquest cas, és a l'escola concertada on les direccions tenen un rol més rellevant en l'avaluació de la tasca docent (78 % vs. 66 %). Segons la composició social, també observem diferències significatives, amb un 76 % de les direccions de les escoles amb una composició social alta que intervenen en l'avaluació dels docents, mentre que en els centres de mitjana i alta complexitat ho fan amb una freqüència menor (68 %). Aquesta major intervenció de les direccions en els centres amb una composició més benestant no s'explica per la titularitat, ja que també s'observa a les escoles públiques, on les direccions assumeixen un rol avaluador en el 65 % dels casos.³² En canvi, és plausible que s'expliqui per una qüestió de temps dedicat als processos interns de millora docent i pedagògica, el qual podria ser més limitat en els centres amb una composició social més complexa degut a diferències en les prioritats d'acció.

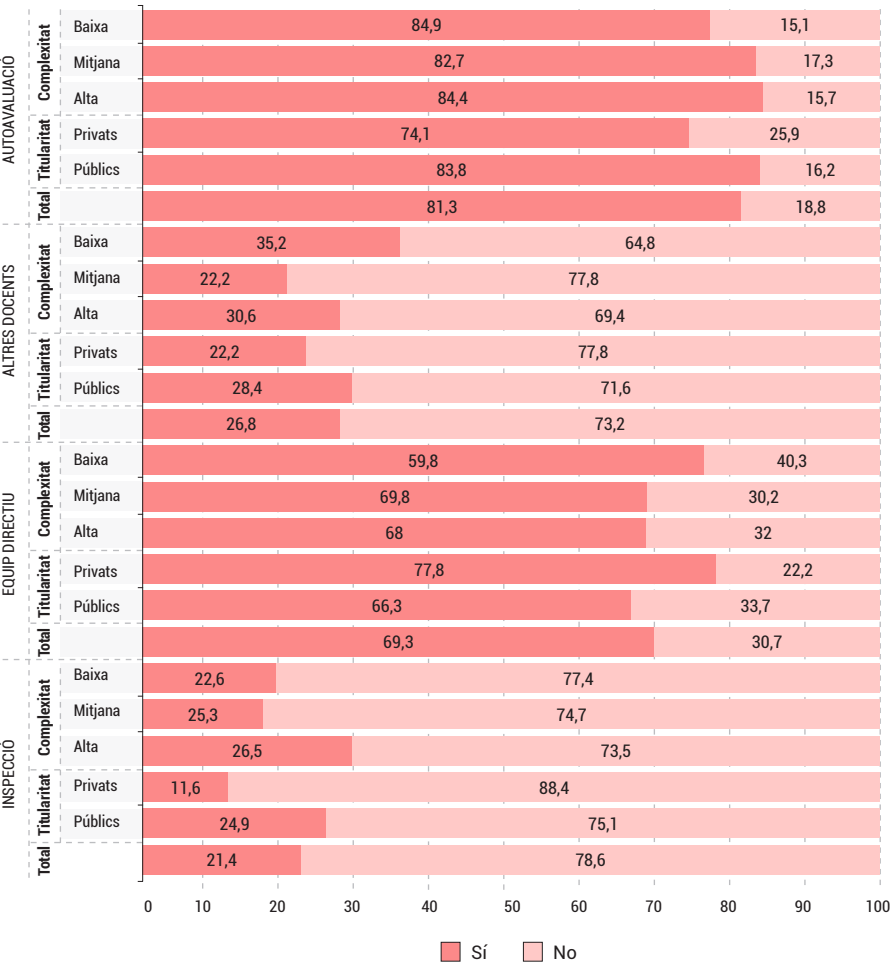
Els agents que intervenen menys en l'avaluació de la tasca docent són els companys i les companyes docents i la inspecció educativa. Només un 27 % dels docents identifiquen els altres docents com a agents d'avaluació, fet que evidencia la poca instauració de programes d'avaluació entre iguals en el sistema educatiu català. Per titularitat, els docents de l'escola pública solen actuar com a avaluadors amb major freqüència que en els centres concertats (28 % enfront del 22 %). Pel que fa a la inspecció, és especialment rellevant que el percentatge mitjà sigui encara més baix que l'avaluació entre iguals (21 %), considerant que una de les seves funcions consisteix a supervisar i avaluar la tasca docent. Aquesta poca presència de la inspecció en l'àmbit de l'avaluació docent es podria explicar per la seva escassa incidència en els processos de promoció (vegeu el capítol 3 d'aquest volum). Si bé, com es podia esperar, la funció avaluadora de la inspecció és més elevada entre els docents del sector públic, continua representant un percentatge molt limitat respecte del total (25 % enfront de l'11 % a la concertada). Per grau de complexitat,

.....
32. Resultat no present en el gràfic, i disponible sota petició.

s'observa una major presència de la inspecció en els processos avaluadors en centres amb una composició social més baixa (28,5%), mentre que en els centres amb una composició alta i mitjana la seva presència se situa per sota del 20 %.

GRÀFIC 15

Fons d'avaluació docent: qui avalua la teva feina? (segons els docents) (%)



Nota: els percentatges s'han calculat considerant el professorat que identificava almenys una font d'avaluació.
Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Una de les directores entrevistades explica que, en el seu centre, l'avaluació docent voluntària és un mecanisme força desconegut i amb poca incidència. Això es deuria a l'existència de procediments per a la progressió d'estadis que resulten més directes i senzills d'assolir pel professorat i la resta de parts implicades:

P: Les avaluacions voluntàries del professorat, que alguns s'hi poden presentar, es donen en el teu claustre?

R: *No t'ho sabria dir.*

P: Pensava que, a banda d'inspecció, també la direcció hi tenia algun rol.

R: *Tampoc no ho sé..., però el que va arribar no fa gaire, que la gent que havia de demanar un estadi, un sexenni, podia demanar això, però jo crec que si aquella persona no té els requisits per cobrar l'estadi, perquè a lo millor no ha fet prou formació, crec que també val si el centre té una avaluació positiva, que nosaltres la tenim, però jo no he tingut ningú que ho demani, que fa molts anys que estic aquí i no ho he sentit mai, aquí (Directora 13, escola pública 13).*

Ús de les dades de les avaluacions externes

Els centres poden utilitzar les dades provinents de les proves estandaritzades amb diferents propòsits: avaluar el treball docent, identificar estudiants amb necessitats educatives, identificar necessitats de formació del professorat, ajustar el currículum, informar les famílies i els professors, agrupar els estudiants, comparar-se amb altres escoles o afavorir la reputació de l'escola. Al Gràfic 16 es fa palesa la intensitat de l'ús de les dades en aquests i en altres àmbits. L'ús més freqüent és definir i donar seguiment al pla de millora escolar. De fet, els resultats de les proves de CB acostumen a ser un dels principals punts de referència de les planificacions generals anuals, de les memòries, dels projectes de direcció o dels acords de corresponsabilitat.

Cal assenyalar que l'ús de les dades per a la millora escolar és una formulació força genèrica i neutral, fet que podria explicar per què es reporta més sovint que altres usos més específics que, fins i tot, es podrien veure com a controvertits (com podria ser premiar el professorat més efectiu o agrupar els alumnes per nivells de rendiment). Les entrevistes ens permeten entendre la lògica més habitual, en l'àmbit de centre, pel que fa a l'ús de les dades en clau de millora escolar. Segons les següents directores, una d'escola concertada i l'altra d'escola pública, les dades permeten generar debat i reflexió dins del claustre i motivar els processos de millora.

P: Consideres que aquestes proves han contribuït a millorar la qualitat del centre?

R: *En alguns aspectes sí. Detectàvem que en els darrers anys l'expressió escrita, tant de català, com de castellà, tothom l'aprova, però volem millorar aquests resultats, perquè també a més a més són competències bàsiques, són els mínims que has de tenir. Llavors, que tinguis un gran percentatge d'alumnes en una franja mitjana, doncs volem millorar això. I poses en marxa tota una sèrie d'activitats del que sigui, de recursos per a millorar això (Directora 8, escola concertada 8).*

P: Les proves de competències han contribuït a millorar la qualitat educativa del centre i el rendiment dels estudiants?

R: *A veure, et fa reflexionar per fer millores. El fet que com a equip directiu et proposis arribar a la mitjana o intentar superar-la, evidentment fa engragar un engranatge de reflexió, que pots estar més d'acord o menys d'acord amb les proves en si, però sí que és veritat que dius: «como esto es lo que tenemos» hem d'intentar treure'n el màxim profit. Dius: «tens això, dissenya uns objectius cap a la millora» i al final és a partir del resultat de competències bàsiques (Directora 1, escola pública 1).*

D'altra banda, la resta d'usos de les dades tenen un rol més aviat residual. Poc més del 40 % del professorat usa les dades per ajustar el currículum, comparar-se amb altres escoles i informar les famílies sobre el grau d'assoliment d'aprenentatges dels seus fills/es (Gràfic 16). Entre el 25 %

i el 30 % del professorat usa les dades per identificar l'alumnat amb necessitats de suport i afavorir el desenvolupament professional. Els usos més instrumentals de les dades, com ara agrupar els estudiants, premiar els estudiants amb millors resultats o afavorir la reputació de l'escola, a diferència d'altres contextos internacionals, són poc freqüents en els centres educatius catalans. Tampoc és habitual que es facin servir aquestes dades per identificar estudiants amb necessitat de suport.

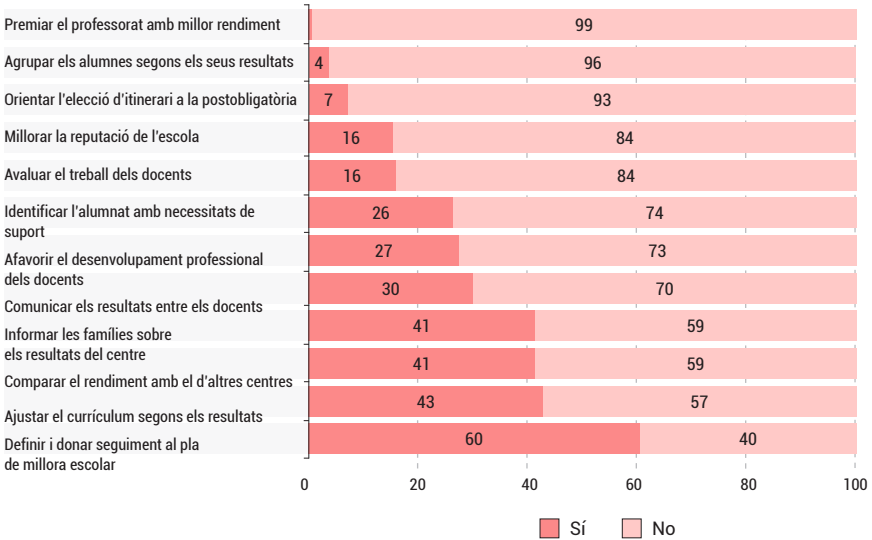
El baix grau d'ús de les dades amb una òptica formativa pot estar relacionat amb els terminis de l'administració de les proves de CB. En estar més orientades a l'avaluació de sistema, s'administren el darrer any de cada etapa (primària i secundària obligatòria) i els seus resultats es retornen als centres quan els estudiants avaluats ja s'han graduat o estan a punt de fer-ho. Dues de les directores entrevistades assenyalen, de fet, la manca d'ajustament entre el calendari de l'administració i la devolució dels resultats de les proves i el calendari de l'escola:

El resultat pelat arriba a l'estiu i de vegades arriba una mica abans que acabi el curs. Cada vegada arriba més tard, però aquest any esperem que arribin aviat. Però després, al primer trimestre, arriba una anàlisi per ítems, que llavors és el que ens serveix a nosaltres per trobar-nos tots i anar mirant ítem per ítem (Directora 13, escola pública 13).

Sempre es fa [comentar els resultats de les proves en el claustre], el que passa és que arriben molt tard. Van arribar, per exemple, la setmana passada i sí que vam fer una reunió i llavors [va ser] l'única reflexió que ens va donar temps de fer... Però després sí que quan entomem els grups llavors en fem una de més específica. Però al final és el tema de reflexionar sobre aquestes maneres de treballar a l'aula, quin resultat ens han ajudat a obtenir, fem aquesta reflexió (Docent 2, escola pública 1).

GRÀFIC 16

Ús de les dades de les proves de competències bàsiques (docents) (%)



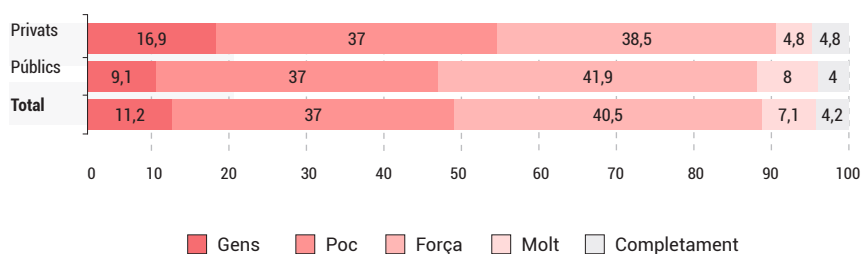
Font: Projecte Reformed (Catalunya).

El poc ús que es fa dels resultats de les proves de CB també pot estar relacionat amb el fet que les dades que se'n deriven no sempre es consideren un indicador adequat i fiable per mesurar la qualitat educativa —tema de què parlem amb més detall en el proper capítol. Així mateix, també pot estar associat amb les dificultats que experimenten els centres a l'hora de traduir les dades en pràctiques educatives concretes. Entre els docents catalans, per exemple, trobem que poc més de la meitat tenen algun tipus de dificultat per transformar les dades provinents de les proves de CB en mesures i accions concretes per millorar el seu ensenyament (Gràfic 17). Aquestes dificultats varien en funció de la titularitat i del nivell de complexitat del centre on treballen els docents. Per exemple, veiem que el 54% de docents d'escoles privades concertades opinen que transformar les dades en mesures concretes no té cap dificultat, o bé en té poca, mentre que en els centres públics aquest percentatge baixa fins al 48% (Gràfic 17).

Segons la composició social, observem que la percepció de les dificultats per transformar les dades en accions augmenta amb la complexitat del centre. Els docents d'escoles amb una composició alta, concretament 6 de cada 10, tenen poca o cap dificultat per transformar les dades en accions, mentre que en els centres amb una composició mitjana i baixa el percentatge és del 47 % i del 40 %, respectivament (Gràfic 18). Aquesta diferència es pot deure a diversos factors. El primer és que els graus més alts de pressió per millorar els resultats que experimenten els centres amb una composició social baixa podrien fer més evidents les limitacions que experimenten a l'hora d'incorporar les dades de CB en plans i mesures de millora concretes. Un altre motiu que podria condicionar la percepció de dificultat per transformar les dades estaria relacionat amb les diferències en les prioritats d'acció que tenen uns centres i uns altres, i això fa que en aquells amb més complexitat no es disposi del mateix temps per fer front i treballar de forma apropiada diferents aspectes de millora de l'ensenyament.

GRÀFIC 17

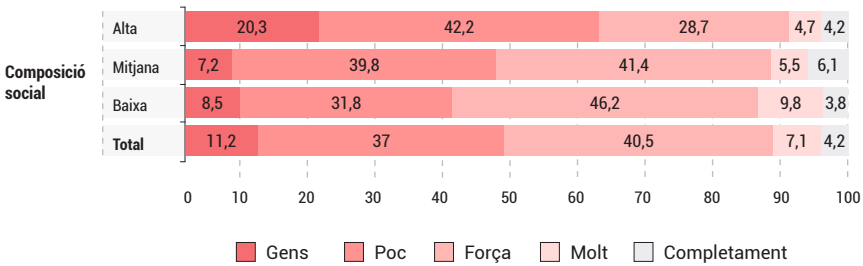
Grau de dificultat per transformar les dades provinents de les proves de CB en mesures i accions per millorar l'ensenyament, per titularitat (docents) (%)



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

GRÀFIC 18

Grau de dificultat per transformar les dades provinents de les proves de CB en mesures i accions per millorar l'ensenyament, segons la composició social (docents) (%)



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

La manca de temps com a motiu per entendre les diferències en la dificultat per transformar les dades entre les escoles segons la seva composició està en línia amb una de les principals motivacions declarades pels docents. Com es mostra al Gràfic 19, el 40% dels docents reporta aquest fet, si bé en els centres amb una composició social avantatjada baixa fins al 33% i en centres amb una composició baixa i mitjana puja fins al 42%.³³ L'altre factor principal associat amb la dificultat de transformar les dades, reportat per gairebé la meitat dels i de les docents, és la consideració que les dades no els aporten cap informació nova. Les mestres següents, dues d'escoles públiques d'alta complexitat i una d'una escola concertada, posen de manifest que no fan un ús intensiu de les dades de les proves externes perquè no els aporten informació sobre el rendiment dels seus estudiants que no sabessin abans:

P: Us ajuden [els resultats de les proves] a identificar mancances de l'escola o alguns punts on s'hagi de millorar alguna cosa?

R: És que les mancances d'aquesta escola ja les sabem pel tipus d'escola que som i ja les intentem millorar cada dia... (**Docent 27, escola pública 9**).

33. Resultat segons composició no present en el gràfic, i disponible sota petició.

P: Però tu, en l'àmbit individual, creus que et poden servir per a alguna cosa?

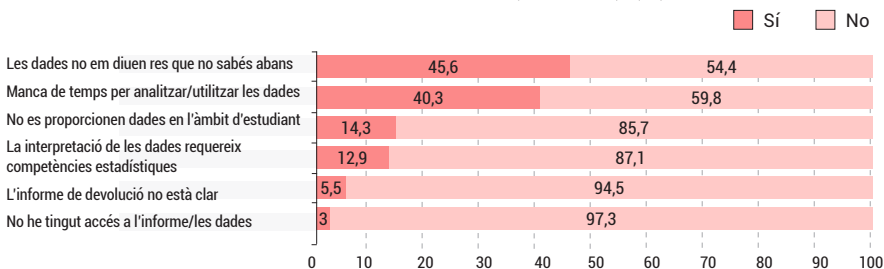
R: Jo sé el nivell que hi ha i per totes les coses que he anat fent, més o menys, ja sé per on poden anar els resultats i, com que també he sigut aplicadora aquest any a les classes i puc veure el que han contestat, puc veure també el que hi ha [riures] (**Docent 18, escola pública 6**).

R: Els resultats de les competències són, més o menys, el que sabíem i la informació que ens dona no és, «ostres, quina sorpresa». Pot passar, pot variar, però no ens dona cap dada nova, la veritat és aquesta, no ens sorprèn. És veritat que el que fem és buscar uns indicadors d'èxit per superar aquells buits que veiem d'aquestes proves (**Docent 36, escola concertada 12**).

Els docents també esmenten, amb una freqüència del 14 % i del 13 %, respectivament, el fet que no es proporcionin dades en l'àmbit d'estudiant i que la interpretació de les dades requereixi competències estadístiques. Les raons menys esmentades són que els informes o les dades no siguin accessibles (3 %) i que l'informe de devolució no sigui clar (6 %), la qual cosa posaria en relleu que la documentació del CSA adreçada als centres és clara i entenedora. Amb l'excepció ja assenyalada de la motivació relativa al temps entre centres amb alta composició i la resta, en els altres factors no trobem diferències significatives per titularitat, composició, nivell educatiu o gènere.

GRÀFIC 19

Factors que expliquen les dificultats percebudes per transformar les dades en mesures i accions concretes (docents) (%)



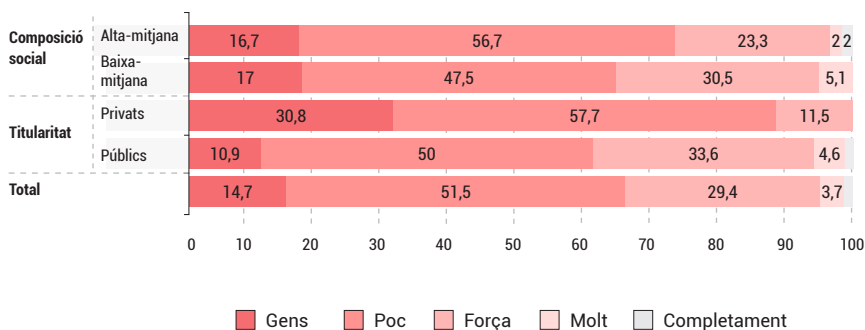
Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Observem algunes diferències significatives si comparem les dificultats que perceben els i les docents amb les percebudes pels equips directius (Gràfic 20 enfront del Gràfic 17). En general, els equips directius perceben menys dificultats per traduir les dades en accions que els i les docents: mentre que un 48 % dels i de les docents declaren tenir poca o cap dificultat per fer-ho, entre les direccions aquest percentatge puja fins al 66 %. Aquestes diferències s'evidencien amb més intensitat segons la titularitat dels centres: gairebé un 90 % de les direccions dels centres concertats i un 61 % dels centres públics reconeixen tenir poca o cap dificultat, mentre que entre els docents dels centres concertats i públics aquest percentatge és del 54 % i del 46 %, respectivament.

En l'altre extrem, veiem que 1 de cada 10 directors o directores de centres concertats tenen força dificultats per traduir les dades, mentre que en les escoles públiques són fins a 4 de cada 10 directors o directores (Gràfic 20). Aquestes dades també contrasten amb les del professorat (Gràfic 17), tant de centres públics com privats, les quals mostren com aproximadament la meitat tenen dificultats serioses per transformar les dades en accions. De nou, la complexitat torna a explicar part de les dificultats percebudes, en aquest cas per part de les direccions: 3 de cada 10 directors i directores d'escoles amb una composició social baixa tenen entre força i molta dificultat per transformar les dades, mentre que en el cas dels centres amb una composició alta són 1 de cada 4 (Gràfic 20).

GRÀFIC 20

Grau de dificultat per usar les dades segons equips directius, per titularitat i la composició social



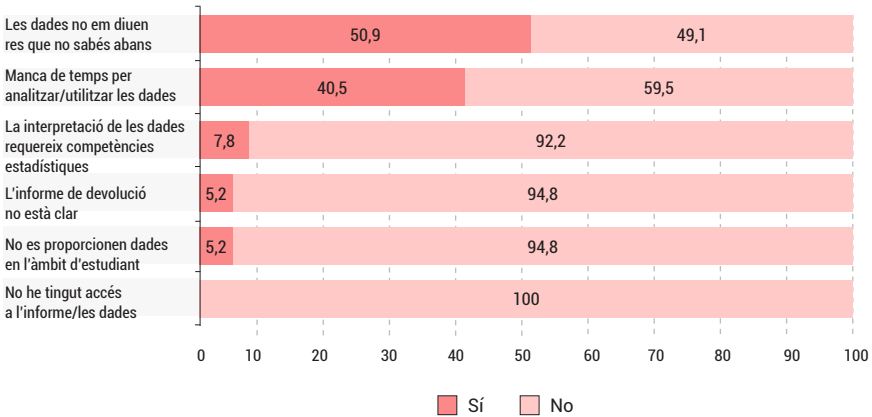
Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Quant a les raons de les dificultats percebudes per les direccions dels centres, observem que es repeteixen els dos factors principals assenyalats pels docents (Gràfic 21). La principal motivació, apuntada per la meitat dels equips directius, és la poca rellevància de les dades aportades per les proves, ja que es considera que no aporten informació nova als estudiants. La segona motivació, assenyalada pel 41% dels directores i directores, està relacionada amb la manca de temps per analitzar o utilitzar les dades. Es pot dir que la resta de factors, vinculats amb les competències estadístiques, els informes de devolució, el tipus de dades i l'accés a les mateixes, són més aviat residuals i no es poden considerar com a factors associats amb les dificultats per traduir les dades en accions concretes. D'altra banda, s'observen diferències significatives segons la composició social dels centres:³⁴ els centres amb una composició alta, respecte dels centres amb composició mitjana i baixa, identifiquen amb major freqüència la irrellevància de les dades (68% enfront del 46%) i amb menor freqüència la manca de temps (29% davant del 41%).

34. Resultat segons composició no present en el gràfic, i disponible sota petició.

GRÀFIC 21

Tipus de dificultats percebudes per transformar les dades en mesures i accions concretes (direccions) (%)



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Factors associats amb l'ús de les dades

Les dades de les avaluacions externes es poden fer servir amb diferents finalitats. Algunes d'aquestes finalitats són de caràcter formatiu i expressiu, mentre que altres són de naturalesa sumativa i instrumental. Parlem d'usos de les dades molt diversos, com ara l'avaluació del treball docent, la identificació d'estudiants amb necessitat de suport educatiu, la presa de decisions relatives al desenvolupament professional, l'ajustament del currículum, la informació a les famílies, l'agrupació dels estudiants, la comparació del rendiment de la pròpia escola amb el d'altres escoles, la millora de la reputació de l'escola i la informació al professorat. En aquest apartat explorem els factors, tant en l'àmbit organitzatiu com individual, que estan associats amb tots aquests usos de dades que es fan des dels centres educatius.

Ús de les dades de caràcter instrumental

Un dels resultats més rellevants de les nostres anàlisis és que la pressió percebuda pel professorat per obtenir bons resultats en les proves de competències bàsiques està associada amb un ús de les dades basat en una lògica més aviat competitiva i instrumental (Taula 8). Això es manifesta en l'ús de les dades per comparar-se amb altres centres o per afavorir la reputació de l'escola. A més, la pressió també està relacionada amb l'ús de les dades per avaluar el treball docent i, en menor mesura, per agrupar els estudiants per nivells. És possible que aquestes dues últimes associacions, més que assenyalar una relació directa, indiquin l'existència d'una cultura escolar que disposa als centres a fer un ús de les dades més aviat instrumental.

Aquesta lògica competitiva és més evident en els centres concertats. I aquest resultat és rellevant perquè es manté després de neutralitzar la influència de factors destacats com la pressió percebuda, una cultura escolar favorable a les proves o la composició escolar. Concretament, el professorat de les escoles concertades té gairebé el doble de probabilitats d'utilitzar les dades per comparar els resultats de les proves amb altres escoles o per afavorir la reputació de l'escola que el professorat de les escoles públiques. Les escoles concertades també tendeixen a utilitzar més les dades per informar els pares, mentre que les escoles públiques les utilitzen més per agrupar els estudiants segons el seu rendiment, ja sigui en grups heterogenis o per nivells. En aquest cas, no podem parlar pròpiament d'un ús de les dades de les proves de CB per agrupar l'alumnat, ja que aquestes es realitzen al final de dues etapes; tot i això, sí que parlaríem d'una lògica d'ús de les dades de rendiment, sigui quina sigui la font, per agrupar els estudiants amb l'objectiu d'obtenir bons resultats.

Un altre resultat important és que la confiança del professorat en la validesa de les proves està associada de forma prevalent amb un ús instrumental d'aquestes, en línia amb la lògica competitiva. El professorat que considera que els resultats de les proves de competències bàsiques són un indicador vàlid i just de la qualitat educativa del centre és el que en fa un ús més intensiu per millorar-ne la reputació. Altres usos associats

amb una cultura escolar favorable a les proves, encara que es tracta d'una associació feble, són la informació a les famílies, l'agrupació dels estudiants i la identificació d'estudiants amb necessitats de suport.

Pel que fa al nivell educatiu, el professorat de secundària fa un major ús de les dades per millorar la reputació de l'escola i avaluar l'acció docent. Així mateix, a la secundària s'empren de forma menys intensiva que a la primària per fonamentar les decisions relatives a la formació i el desenvolupament professional. Els docents que competeixen perquè la seva classe obtingui millors resultats que les altres classes tendeixen a usar les dades per avaluar els companys i comparar el rendiment amb altres centres.

Ús de les dades de caràcter formatiu

Ens centrem ara en els factors que afavoreixen o dificulten un ús formatiu de les dades, orientat a la millora pedagògica. El principal factor que hem identificat que n'obstaculitza l'ús són les dificultats percebudes pel professorat per transformar les dades en mesures i accions concretes de millora. En aquest sentit, el professorat que té dificultats per traduir les dades en accions de millora té gairebé la meitat de probabilitats d'utilitzar les dades per ajustar el currículum o prendre decisions sobre el desenvolupament professional. A més, cal destacar que la dificultat percebuda no està associada amb cap altra finalitat de l'ús de les dades. Com veiem al Gràfic 21, però, les dificultats no són de naturalesa tècnica, sinó que es deuen tant a la manca d'utilitat percebuda de les dades per iniciar processos de millora com a les dificultats associades a la manca de temps i la càrrega de treball.

D'altra banda, l'ús de les dades amb finalitats formatives també està associat amb dinàmiques de col·laboració del professorat en matèria didàctica i pedagògica. Així, observem que la freqüència d'aquestes dinàmiques de col·laboració estan relacionades amb la probabilitat de fer un ús de les dades tant per prendre decisions en matèria de formació com per informar a la resta de professors i professores sobre els resultats de les proves.

TAULA 8

Pressió per obtenir bons resultats i ús de les dades de les proves de competència

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Ús de les dades								
Per avaluar el treball docent	Per identificar estudiants amb necessitat de suport	Per prendre decisions de desenv. profess.	Per ajustar el currículum	Per informar les famílies	Per agrupar els estudiants	Per comparar el rendiment amb altres escoles	Per afavorir la reputació de l'escola	Per informar els professors
Dificultat per transformar les dades	1,46** (0,24)	1,02 (0,14)	1,20* (0,13)	0,87 (0,09)	1,71* (0,54)	1,33** (0,19)	1,58** (0,33)	1,21 (0,16)
	1,09 (0,17)	0,98 (0,13)	0,94 (0,10)	1,21* (0,14)	1,42* (0,27)	1,13 (0,10)	1,41*** (0,17)	1,09 (0,10)
	0,85 (0,25)	0,60* (0,18)	0,58** (0,16)	0,91 (0,21)	1,15 (0,64)	1,41 (0,34)	1,25 (0,35)	1,25 (0,35)
Edat	0,97*** (0,01)	0,99 (0,01)	1,03*** (0,01)	1,02*** (0,01)	1,04* (0,02)	0,99 (0,01)	0,97*** (0,01)	0,99* (0,01)
	0,70 (0,19)	0,74* (0,12)	1,29 (0,31)	1,26 (0,18)	1,25 (0,59)	0,99 (0,17)	0,81 (0,27)	0,88 (0,16)
Gènere (ser dona vs. home)	1,79** (0,51)	0,92 (0,12)	1,04 (0,20)	0,81 (0,19)	1,55 (1,19)	0,89 (0,23)	2,54*** (0,56)	0,85 (0,22)



(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Ús de les dades								
Per avaluar el treball docent	Per identificar estudiants amb necessitat de suport	Per prendre decisions de desenv. profess.	Per ajustar el currículum	Per informar les famílies	Per agrupar els estudiants	Per comparar el rendiment amb altres escoles	Per afavorir la reputació de l'escola	Per informar els professors
Titularitat (escola pública vs. privada)	0,97 (0,22)	1,22 (0,28)	0,89 (0,17)	1,11 (0,24)	0,42*** (0,10)	3,60** (2,27)	0,58* (0,18)	0,66 (0,20)
	1,28*** (0,12)	1,06 (0,08)	1,07 (0,11)	0,98 (0,08)	1,09 (0,09)	1,16 (0,15)	1,16 (0,13)	0,95 (0,08)
Competència performativa entre professors	0,93 (0,14)	0,83 (0,14)	1,51* (0,35)	0,74 (0,15)	1,09 (0,25)	0,90 (0,35)	0,87 (0,16)	1,33* (0,23)
	1,79**	0,92	0,47***	1,04	0,81	1,55	0,89	0,85
Observacions								
Pseudo R ²								

Nota: els valors corresponen als odds ratio de fer ús de les dades de les proves. Cada columna correspon a un model de regressió logística amb efectes fixos en què les diferents variables d'ús de les dades són una funció d'una bateria de variables individuals i de centre educatiu. A part de les variables que es mostren a la taula, també s'han inclòs com a controls: composició social (proporció d'estudiants estrangers), desavantatge educatiu (proporció d'estudiants repetidors), càrrega de feina (hores), efecte fix geogràfic (escoles ubicades a la província de Barcelona). Les variables amb valors perduts han estat imputades utilitzant *missing dummy variables* (Cohen i Cohen, 1983; OECD, 2007).

Exponentiated coefficients (odds-ratio): Errors estàndard entre parèntesis. Nivells de significativitat: color gris clar: * p<0,10. Color gris fosc: ** p<0,05. *** p<0,01. Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Pressió per rendir en les proves de competències bàsiques

Una manera d'abordar l'estudi del sistema de rendició de comptes a Catalunya és copsar en quina mesura els agents escolars, i en particular el professorat, perceben pressió per tal que els seus estudiants obtinguin bons resultats a les proves de competències bàsiques. Aquest interrogant ens el plantejem en un sistema com el català —*low-stakes*—, que es caracteritza per no associar conseqüències severes ni de caire econòmic als resultats obtinguts per l'alumnat en les proves estandarditzades i per no publicar els resultats de les escoles a les proves. Així, doncs, els resultats de les proves no comporten, *de facto*, cap tipus de benefici o de perjudici directe per als centres, per als equips directius o per al professorat. Malgrat que la normativa vigent de promoció docent contempla el pas d'estadi partint de les avaluacions docents que, entre d'altres components, tenen en compte la contribució del professorat als resultats del centre, aquests tipus d'avaluacions s'han implantat de manera molt limitada (vegeu la Taula 1 al Capítol 3 d'aquest volum).

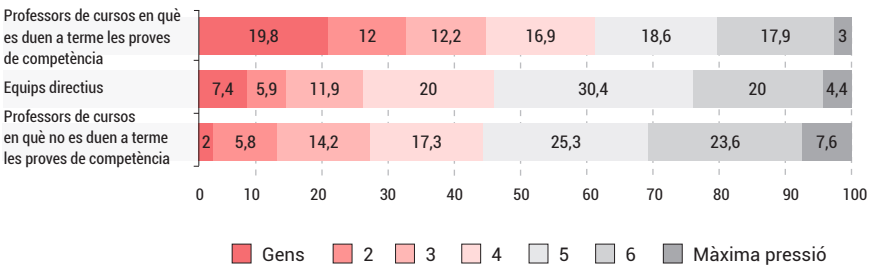
Ara bé, hi ha una sèrie de possibles conseqüències no tangibles que poden condicionar la percepció del professorat sobre la pressió que reben, directament o indirectament, per part del sistema d'avaluació externa. Aquestes conseqüències no formals poden referir-se, per exemple, a la reputació del centre enfront de les famílies, a la responsabilitat i a la reputació professional del professorat enfront dels companys/es i de la resta de la comunitat educativa, a la consideració per part de l'equip directiu de la feina duta a terme (sistemes interns de control i rendició de comptes) o a la supervisió de la inspecció educativa i l'ús que aquesta pugui fer dels resultats. En relació amb el darrer aspecte, les proves externes són un component important dels processos d'avaluació més amplis dels centres. En el marc d'aquests processos, amb dispositius com l'AVAC, els centres són classificats segons graus d'assoliment i, consegüentment, se'ls pot exigir que adoptin plans de millora. Els resultats de les proves de

CB també són un dels principals elements amb què la inspecció avalua les direccions en l'àmbit de l'AVALDIR (vegeu Requadre, al Capítol 3).

A continuació explorem aquest fenomen, i mostrem els nivells de pressió percebuda per obtenir bons resultats (Gràfic 22) i les fonts a què s'atribueix aquesta pressió (Gràfic 28). El primer resultat rellevant és l'existència de nivells de pressió performativa (o per resultats) força elevats, sobretot considerant que, formalment, el context de rendició de comptes és *low-stakes* (Gràfic 22). En termes globals, veiem que un 39 % del professorat de cursos en què es duen a terme les proves percep un alt nivell de pressió per obtenir bons resultats (categories 5, 6, 7), mentre que prop d'un 20 % no percep cap tipus de pressió. Els nivells de pressió percebuts pel professorat contrasta amb aquells percebuts pels equips directius: més de la meitat dels i les integrants de les direccions perceben alts nivells de pressió, mentre que les que no en perceben gens representen poc més del 7%.

GRÀFIC 22

Nivell de pressió per obtenir bons resultats a les proves (professorat i equips directius)



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

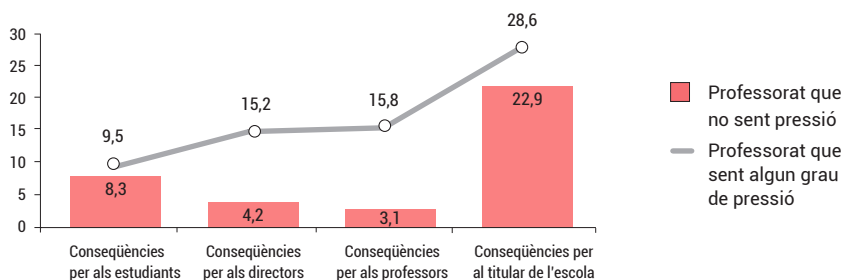
Per entendre el fenomen de la pressió performativa en el sistema català, cal diferenciar entre la percepció directa del professorat que treballa en un curs avaluat per les proves de competència i la percepció indirecta o mediada de pressió del professorat que, en canvi, no ha de retre comptes a través de les proves. La primera diferència l'observem en el professorat

que experimenta nivells mitjans i alts de pressió. Mentre que 4 de cada 10 docents perceben una pressió mitjana-alta i molt alta, aquesta proporció augmenta fins gairebé el 60 % en el cas del professorat de cursos que no s'avaluen amb les proves de competència.

La segona diferència significativa s'observa en el nombre de docents que no percep cap tipus de pressió: pràcticament tots els mestres o professors/es de cursos no avaluats consideren que existeix algun nivell de pressió, mentre que dos de cada deu professors/es de cursos avaluats no en perceben cap. Aquesta última dada s'explica, en part, perquè són docents que consideren que els riscos per al professorat són inexistents (vegeu Gràfic 23). Per exemple, només un 3 % del professorat que no sent cap tipus de pressió considera que existeixi algun tipus de conseqüència per als mestres (reputacional, professional, etc.), mentre que entre els docents que en perceben, encara que sigui una pressió mínima, s'eleva fins al 16 %.

GRÀFIC 23

Professors que consideren que les proves de competències tenen algun tipus de conseqüència (econòmica, relativa a la feina, reputacional, etc.), segons grau de pressió percebuda (%)



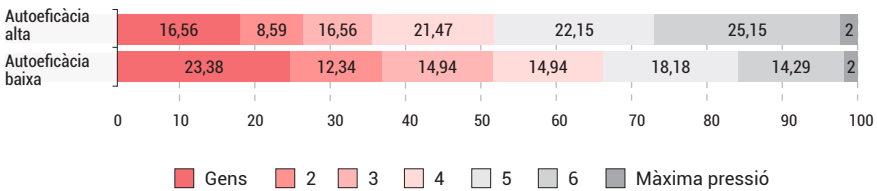
Font: Projecte Reformed (Catalunya).

La pressió percebuda també està relacionada amb l'autoeficàcia del professorat, és a dir, amb el fet que confiïn en la pròpia capacitat per gestionar la classe de manera eficaç, millorar els continguts de les pròpies lliçons i establir relacions comunicatives positives amb l'alumnat.

Aquells professors que estan convençuts que poden generar canvis en la seva escola són aquells que solen percebre uns nivells més alts de pressió performativa. Això es podria deure al fet que consideren que la millora dels resultats està a les seves mans i no depèn únicament de factors exògens. Concretament, prop del 50 % del professorat amb un nivell alt d'autoeficàcia percep nivells alts de pressió, mentre que el percentatge baixa fins al 34 % en el cas del professorat que no es veu capaç de gestionar la classe (Gràfic 24).

GRÀFIC 24

Pressió per obtenir bons resultats i autoeficàcia percebuda pel professorat (%)

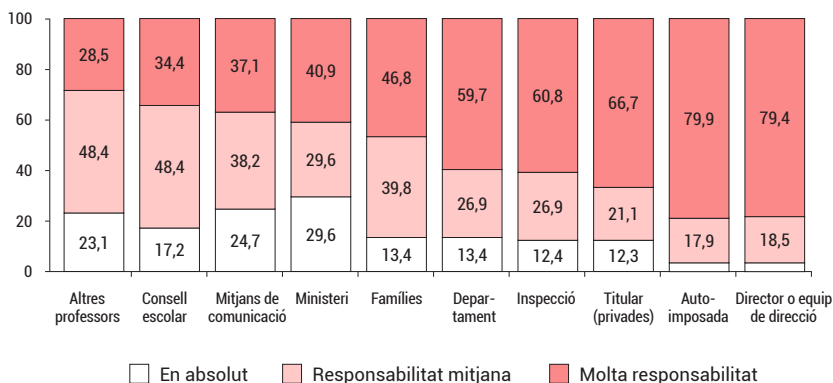


Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Un cop establert el grau de pressió performativa sobre el professorat, explorem les fonts d'aquesta pressió. Ens interessa, concretament, identificar les fonts de la pressió del professorat que en percep un grau alt (categories 5, 6 i 7 del Gràfic 22). Atenent al Gràfic 25 més enllà de la pressió autoimposada, podem assenyalar que els directors/es i, en el cas dels centres privats, els titulars dels centres, seguits de la inspecció i del Departament d'Educació, són els actors externs que més pressió exerceixen sobre el professorat perquè obtingui bons resultats en les proves de CB. El 79 % i el 67 % dels docents que senten un nivell alt de pressió consideren, respectivament, que el director o l'equip de direcció i el titular del centre tenen gran part de la responsabilitat de la pressió que perceben, mentre que 6 de cada 10 docents consideren que l'alta pressió prové del Departament d'educació i de la inspecció.

GRÀFIC 25

Fonts de pressió per resultats percebuda pel professorat (docents que perceben un alt grau de pressió) (%)



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Per regla general, els agents als quals s'atribueix una menor responsabilitat són el consell escolar i els companys. Així mateix, els docents no perceben que la direcció els pressioni explícitament per orientar l'educació amb fins *resultadistes*. Consideren que aquesta pressió opera, més aviat, a partir del clima d'opinió al voltant de la importància de les proves que es forja en el claustre i en l'equip de direcció. Per exemple, dues mestres d'una escola pública, que vàrem entrevistar conjuntament, ho plantegen de la següent manera:

R2: Jo penso que partim d'un equip directiu que, per exemple, ja saben com treballem les dues tutores que hi ha a sisè, per tant confien en nosaltres, ni ens pressionen ni ens diuen «és molt important».

R1: És que també nosaltres sabem què és important, però jo en cap moment, ni tu tampoc, hem estat pressionades. Ells saben que nosaltres sabem que és important, si passéssim de les proves jo suposo que l'equip directiu diria «escolta, que aquestes proves són importants, que estem a sisè», però jo penso que no és el cas.

R2: *Jo penso que hi ha dues persones, que saben com som i confien en nosaltres, si no, no ens haurien posat a sisè, haurien posat altres mestres. És el que a mi em transmeten, que confien plenament, saben com som, com treballem i que saben que farem el que podrem i que ho estem fent, de fet. Per tant, aquest aspecte és molt important, que un equip directiu et transmeti això (Docents 26 i 27, Escola pública 9).*

La composició social del centre té un paper rellevant en la responsabilitat que s'atribueix a alguns agents de pressió. Així, per exemple, la intensitat de la pressió atribuïda a la inspecció tendeix a disminuir, i l'atribuïda als titulars tendeix a augmentar, a mesura que la composició social dels centres és més elevada (Taula 9). Així mateix, la pressió que prové de les famílies varia de manera significativa segons el context social dels centres, essent més elevada a mesura que la composició social del centre és major.

TAULA 9
Correlació entre fonts de pressió per resultats i la composició social dels centres (docents que perceben un alt grau de pressió)

FONTS DE PRESSIÓ	COEFICIENT DE CORRELACIÓ AMB LA COMPOSICIÓ SOCIAL
Ministeri	- 0,0682
Departament	- 0,1221
Inspecció	- 0,1636
Titular	0,3322
Director/a o equip de direcció	0,1153
Consell escolar	0,0422
Altres professors	0,0835
Famílies	0,172
Autoimposada	0,0711
Mitjans de comunicació	0,0387

Nota: caselles acolorides: significativitat al 5%.
Font: Projecte Reformed (Catalunya).

En aquesta línia, si bé de les entrevistes es desprèn que les famílies s'interessen més pels resultats de les proves de CB en el procés d'elecció i preinscripció que un cop han escolaritzat els seus fills al centre, també s'observa que la importància donada per les famílies als resultats de les proves de CB, així com el seu coneixement i opinió sobre les proves, canvia de manera significativa en funció del context social. Per exemple, als centres d'alta complexitat i amb concentració de població nouvinguda moltes famílies desconeixen què són les proves de CB i quina és la seva importància:

P: Les competències bàsiques, és un tema pel qual les famílies mostren interès?

R: *No, aquí no. És que de fet, jo crec que moltes famílies no saben ni què és, o sigui, ho saben pels seus fills que diuen, «la setmana que ve faré les competències bàsiques» i moltes famílies deuen dir: «¿y esto, qué es?»; «un examen que nos hacen». És veritat que nosaltres tampoc els ho recalquem, no els diem: «mireu, que això és molt important», perquè tampoc ho pensem, pensem que és una eina avaluadora, si alguna vegada algú ha preguntat li hem explicat això, «això és una eina avaluadora que ens diu a quin nivell estan els vostres fills i filles en comparació a altres nens de Catalunya» (Directora 3, escola pública 3).*

P: I les famílies del centre mostren interès en els resultats que traieu a competències bàsiques?

R: *Costa moltíssim, aquest és el treball més dur, conscienciar les famílies de la importància que els seus fills tinguin èxit a l'escola; pensa que per cultura i que per manera de funcionar les nenes amb 14 anys estan casades i amb 15 tenen fills i, tu, convèncer una família perquè això no ho facin, perquè les portin a l'institut, perquè no les carreguin de tasques a casa, perquè els donin importància, perquè les valorin, això és un treball (Directora 7, escola pública 7).*

En canvi, a centres formats per famílies de classes mitjanes es pot trobar una major concentració de famílies que està en contra de les CB perquè consideren que no s'adiu al tipus d'educació que volen per als seus fills i filles o perquè genera competició entre centres:

Hi ha de tot, hi ha fins i tot famílies en contra de les competències bàsiques, que no els agrada aquesta competició que es genera per culpa d'això, que comparin, al final et comparen amb altres centres, de dir: «mira, tu tens la teva boleta i la boleta de la mitjana dels centres com tu», i el que comentàvem de què passaria si fossin públiques i famílies d'alumnes que les faran bé segur, no és: «el meu fill la farà malament i no m'agrada que la faci» (Docent 39, escola pública 13).

Per les competències bàsiques, més que interès... algunes famílies, per exemple, estan en contra de les competències bàsiques i ens diuen «jo no portaré el meu fill a fer les proves»; altres famílies saben que hi són, saben que les fem i que s'han de fer i ja està, molt més interès no hi ha, per aquesta prova (Directora 16, escola pública 16).

El professorat atribueix un rol molt important a la pressió autoimposada: concretament, el 80 % del professorat que sent molta pressió s'identifica a ell/a mateix/a com a font de pressió. La pregunta que ens plantejem és si aquesta pressió autoimposada, de caràcter endogen, és el resultat únicament d'un alt nivell d'exigència professional o pot estar associada també a altres fonts de pressió existents a l'entorn, de manera que el que es concep com a autoimposat és en part la internalització de pressions que provenen de l'entorn. La Taula 10 ens permet copsar, de fet, que el 38 % de la variabilitat de la pressió autoimposada està compartida amb la de la pressió que prové dels equips directius i, en el cas dels centres privats, el 20 % compartida amb el titular del centre. En altres paraules, podem dir que part de la pressió autoimposada pel professorat augmentaria a mesura que aquests perceben que reben pressió per part de l'equip directiu o del titular del centre. Altres fonts que també estarien associades amb la pressió autoimposada serien les famílies (27 %), alguns dels companys (23 %), el consell escolar (20 %) i la inspecció (17 %).

TAULA 10

Relació entre la pressió autoimposada i la pressió que prové d'altres fonts (docents)

ALTRES FONTS DE PRESSIÓ	PRESSIÓ AUTOIMPOSADA	
	Coeficient de correlació	Variabilitat compartida (%)
Director o equip de direcció	0,615	38
Famílies	0,516	27
Altres professors	0,479	23
Titular (centres privats)	0,452	20
Consell escolar	0,451	20
Inspecció	0,415	17
Departament	0,378	14
Mitjans de comunicació	0,335	11
Ministeri	0,298	8

Nota: totes les correlacions són significatives a l'1 %.

Font: Projecte Reformed (Catalunya).

De les entrevistes es desprèn que la pressió autoimposada deriva d'una combinació d'autoexigència, interès per l'aprenentatge de l'alumnat i manteniment d'una certa reputació professional davant dels iguals. Una docent d'una escola de complexitat mitjana-baixa ho planteja amb aquestes paraules.

P: D'on diries que ve aquesta pressió que descrius?

R: *Bueno, per mi, no? Perquè jo soc exigent i vull que els nens escriguin bé i dius, hòstia, si he estat treballant els plurals doncs que m'ho facin bé, perquè moltes vegades allò ho has treballat molt i aquell dia no ho apliquen, i llavors sembla que no ho hagis treballat, saps? (...)*

P: Diries que és una sensació similar a la resta de docents o penses que n'hi ha que sí que la senten?

R: *Jo crec que sí perquè tinc coneguts que dediquen temps a preparar les proves.*

P: I en aquest centre?

R: *Clar, és que la resta no perquè només és el de 6è... Clar, potser és una sensació meva, eh? però quan surten els resultats sempre miren al mestre de sisè, però, clar, la resta no crec que els preocupi...*

P: Tu vas fent un any 5è i un any 6è; et sents diferent un any respecte de l'altre?

R: *Per això que et deia, que no hi ha pressió perquè no et diuen res, però saps que si surten malament et miraran a tu (Docent 45, escola pública 15).*

Pressió de les avaluacions externes, pràctiques escolars i efectes secundaris

En aquest últim apartat parem especial atenció a la relació entre la pressió de les avaluacions externes i les pràctiques pedagògiques. Ens referim, per una banda, a pràctiques que han estat sovint definides, en la literatura internacional, com a efectes secundaris o no desitjats de les polítiques de RdC en el sistema educatiu, com són el *teaching to the test* (TTT), la reducció del currículum, i l'agrupació per nivells homogenis de rendiment. D'altra banda, també ens referim a l'ús de les dades per promoure la millora escolar. Pràctiques com l'agrupació per nivells són especialment controvertides pels seus efectes negatius sobre l'equitat i la cohesió dels centres. En canvi, pràctiques com el TTT són considerades com no desitjades només a partir d'un determinat llindar, és a dir, quan ocupen tant temps lectiu que dificulta el desplegament del pla d'estudis, o s'apliquen de manera excessivament mecànica i sense prou retroacció per a l'alumnat.

Aquesta secció s'organitza de la següent manera. En el primer subapartat, analitzem la relació entre els nivells de pressió percebuts, provinent de l'avaluació externa, i diferents pràctiques escolars. Seguidament, testem amb més profunditat la relació entre les fonts de pressió per rendir bé a

les proves externes i algunes de les pràctiques educatives esmentades, concretament, l'agrupació per nivells i el TTT. Per acabar, explorem la relació entre altres factors i les mateixes pràctiques i efectes colaterals de les proves, més enllà de la pressió percebuda.

Fonts de pressió pels resultats i pràctiques educatives: una primera exploració

La Taula 11 posa de manifest que el professorat que sent més pressió per obtenir bons resultats en les proves de competències bàsiques és el més procliu a les pràctiques de *teaching to the test*, així com a basar decisions curriculars en els continguts de les proves. Aquesta relació és particularment forta quan els i les mestres perceben que aquesta pressió és exercida per altres membres de la comunitat escolar, com ara altres mestres, les famílies i, amb més intensitat, la direcció del centre (i el titular en el cas de les escoles privades concertades). Quan la font de pressió s'ubica en actors externs al centre escolar, com el Departament i la inspecció, també es fa palesa una certa associació entre la pressió percebuda i pràctiques de reducció del currículum i de *teaching to the test*. Ara bé, la relació entre pressió percebuda i pràctiques de TTT i d'ajustament del currículum és també forta quan es considera que la font de pressió és el mateix professorat (pressió autoimposada). En canvi, l'associació entre els nivells de pressió i l'ús de les dades de les proves de CB és més feble. En aquest cas, l'ús de les dades seria més habitual quan la font de pressió és l'equip directiu i, en el cas de les escoles concertades, el titular.

També és interessant observar com tenir més consciència sobre les conseqüències de les proves per a diferents agents escolars no està associat de forma estreta amb la percepció de pressió per obtenir bons resultats en CB, si bé aquesta relació és més forta quan es considera que és l'equip de direcció qui exerceix aquesta pressió. D'algunes entrevistes es desprèn que el fet que hi hagi un determinat grau d'incertesa i desconeixement pel que fa a les conseqüències que poden tenir els resultats de

les proves contribueix a alimentar la preparació força intensiva per a les proves en un context de RdC que, formalment, no té conseqüències materials per a les escoles.

P: Sents pressió per part de les proves de competències bàsiques?

R: *Nosaltres sí, tenim una pressió perquè si aquests nombres... perquè al cap i a la fi són uns nombres, surten baixos, a veure quines conseqüències tindrà això... (Docent 21, escola pública 7).*

Finalment, la Taula 11 permet copsar que la pressió dels mitjans de comunicació no està associada a comportaments tàctics per optimitzar els resultats en CB. Això es deu al fet que, a Catalunya, els mitjans de comunicació no són propensos a publicar resultats, a fer reportatges sobre escoles amb èxit o a assenyalar les escoles que fan fallida, a diferència d'allò que succeeix a països on els mitjans publiquen de forma regular els resultats de les proves externes de les escoles (vegeu per exemple Camphuijsen i Levatino, 2022). En el cas de Catalunya, de les fonts de pressió contemplades a l'enquesta, els mitjans de comunicació són els que exerceixen menys influència en les pràctiques del professorat i de les escoles.

TAULA 11

Correlació entre el grau de responsabilitat atribuïda als agents de la pressió per resultats i les pràctiques escolars (docents)

	MINIS-TERI	DEPARTA-MENT	INSPECCIÓ	TITULAR (PRIVATS)	DIRECTOR I EQUIP DIRECTIU	CONSELL ESCOLAR	COM-PANYS/ES	FAMÍLIES	AUTOIM-POSADA	MITJANS COMUNI-CACIÓ
Ús dels resultats de les proves	Ajustar el currículum	0,07	0,10	0,09	0,10	0,10	0,09	0,08	0,11	0,05
	Informar els pares sobre el rendiment escolar	- 0,03	- 0,01	- 0,03	0,26	0,12	0,09	0,11	0,14	0,05
	Agrupar els estudiants	0,06	0,07	0,06	0,04	0,10	0,14	0,11	0,07	0,08
	Comparar el rendiment amb el d'altres escoles	0,01	0,02	0,02	0,25	0,16	0,08	0,04	0,09	0,05
	Afavorir la reputació de l'escola	- 0,07	- 0,07	- 0,04	0,19	0,21	0,11	0,09	0,08	- 0,02
Reducció/ alineació del currículum	Informar el professorat	- 0,01	0,00	0,01	0,14	0,08	0,05	0,03	0,06	0,01
	Les proves de CB porten a una redistribució dels recursos	0,19	0,20	0,20	0,32	0,33	0,28	0,24	0,20	0,11
	Els estàndards d'aprenen-tatge influeixen en l'enfocament pedagògic	0,14	0,21	0,21	0,33	0,33	0,24	0,23	0,22	0,11
	Es consideren les proves de CB per a les decisions curriculars	0,12	0,19	0,23	0,31	0,38	0,29	0,26	0,28	0,10



	MINIS- TERI	DEPARTA- MENT	INSPECCIÓ	TITULAR (PRIVATS)	DIRECTOR I EQUIP DIRECTIU	CONSELL ESCOLAR	COM- PANYS/ES	FAMÍLIES	AUTOIM- POSADA	MITJANS COMUNI- CACIÓ
Teaching to the test	0,05	0,11	0,16	0,18	0,16	0,09	0,06	0,13	0,26	0,04
	0,13	0,16	0,17	0,11	0,20	0,09	0,10	0,06	0,22	0,14
	0,09	0,14	0,15	0,25	0,23	0,10	0,09	0,12	0,31	0,07
Coneixement de les conseqüèn- cies de les proves	0,08	0,15	0,17	0,15	0,20	0,12	0,15	0,13	0,17	0,15
	0,02	0,08	0,12	0,24	0,19	0,06	0,10	0,10	0,18	0,07
	- 0,01	0,07	0,13	0,11	0,15	0,06	0,06	0,10	0,16	0,07

Font: Projecte Reformed (Catalunya).

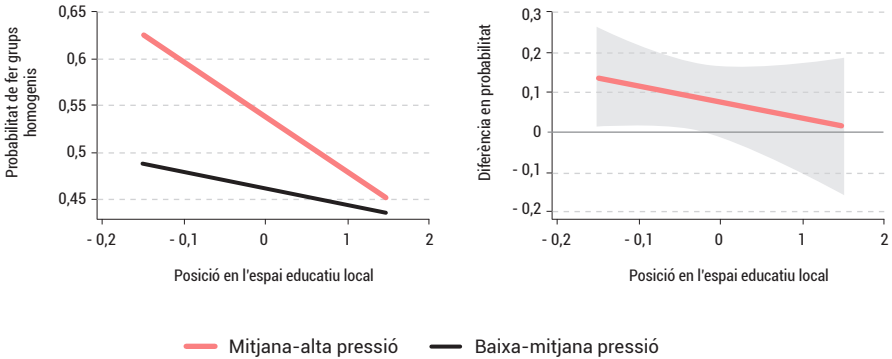
Agrupació dels estudiants per nivells de rendiment, segons nivells de pressió

En aquest apartat posem en relació les pràctiques d'agrupació per nivells segons el grau de pressió percebuda pels agents escolars i la posició que ocupa el centre a l'espai educatiu local (EEL). D'una banda, al Gràfic 26, observem que els centres pitjor posicionats a l'EEL es diferencien en la probabilitat d'agrupar els estudiants segons els nivells de pressió que perceben: són els centres amb més pressió els que tenen una probabilitat significativament més alta d'agrupar els estudiants en grups diferenciats segons nivell acadèmic. Els centres que tenen poca pressió, tot i compartir una mateixa mala posició a l'EEL, tenen una probabilitat menor respecte dels altres.

D'altra banda, la probabilitat d'agrupar els estudiants que tenen els centres amb uns alts nivells de pressió pels resultats decreix a mesura que la posició a l'EEL millora. En canvi, entre els centres amb baixa pressió, la probabilitat d'agrupar els estudiants no varia significativament segons la seva posició a l'EEL. Aquest resultat ens assenyala, probablement, el rol de la composició del centre (alts nivells de rendiment, alta reputació), el qual determina la conveniència o la necessitat percebuda pels docents sota pressió d'agrupar els estudiants segons els seus resultats. Aquesta menor necessitat d'agrupar els estudiants per nivells pot estar també condicionada pel fet que, a millor posició a l'EEL, és més probable que els centres tendixin a ser més homogenis en termes de composició social.

GRÀFIC 26

Agrupació per nivells, segons graus de pressió i posició en l'espai educatiu local (EEL)



Nota: interacció entre variable contínua (posició a l'EEL) i categòrica (grau de pressió) en un model de regressió logística en què fer grups homogenis (0/1) és una funció d'una bateria de variables individuals i en l'àmbit de centre educatiu: gènere, mitja jornada, inscrit/a en un sindicat, edat, nivell educatiu, titularitat del centre, composició (percentatge d'estudiants d'origen estranger), índex d'autonomia de gestió, índex d'autonomia educativa, índex de satisfacció amb la feina, índex de satisfacció amb l'escola i índex de cultura escolar favorable a les proves. Les variables amb valors perduts han estat imputades utilitzant *missing dummy variables* (Cohen i Cohen, 1983; OECD, 2007).

Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Per tancar aquest apartat, explorem l'associació entre les fonts de pressió i la creació de grups homogenis d'alumnat amb un rendiment similar. A la Taula 12 veiem que, en primer lloc, identificar el titular de l'escola —en el cas de les privades concertades— com a font de pressió performativa s'associa amb la creació de grups homogenis d'alumnes al centre. També s'observen associacions entre percebre el consell escolar, les famílies i els mitjans de comunicació com a fonts de pressió i agrupar per nivells. En canvi, no s'observa una relació entre identificar el director o l'equip directiu com a font de pressió i l'agrupació per nivells.

TAULA 12

Font de la pressió per obtenir bons resultats i agrupació per nivells

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
	Minis- teri	Departa- ment	Inspec- ció	Titular	Director o equip directiu	Consell escolar	Altres docents	Famílies	Autoim- posada	Mitjans de comu- nicació
Coefi- cient	0,03	0,03	0,02	0,05*	0,03	0,04*	0,03	0,04**	0,01	0,04**
Error típic	- 0,02	- 0,02	- 0,02	- 0,03	- 0,02	- 0,02	- 0,03	- 0,02	- 0,02	- 0,02
Obs.	659	680	671	260	686	657	654	664	677	649
R ²	0,013	0,012	0,012	0,028	0,012	0,015	0,011	0,014	0,008	0,016

Nota: errors típics entre parèntesis. Cada columna representa un model de regressió lineal. Controls no inclosos a la taula: titularitat, composició (proporció d'estudiants estrangers), rendiment mitjà, nivell educatiu. Nivells de significativitat: color gris clar: * $p < 0,10$. Color gris fosc: ** $p < 0,05$. *** $p < 0,01$.

Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Preparació dels estudiants per a les proves segons nivells de pressió

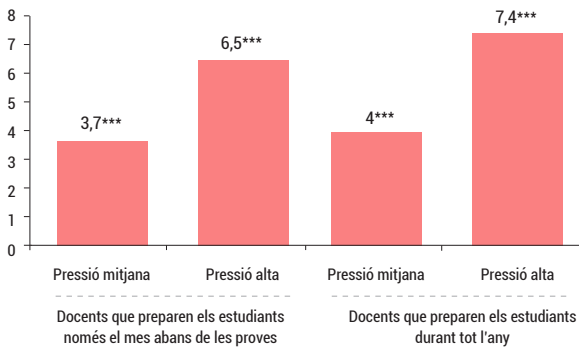
A continuació, posem en relació la pressió percebuda pel professorat per obtenir bons resultats a les proves de competències bàsiques amb l'anomenada pràctica del *teaching to the test* (TTT), és a dir, preparar els estudiants perquè afrontin els tests estandarditzats amb més èxit. Per testar aquesta hipòtesi, hem comparat la probabilitat (o risc) que els professors amb pressió (respecte dels que no senten pressió) hagin preparat els seus estudiants durant el mes abans de les proves, o bé durant tot l'any escolar.

Els resultats dels models realitzats, que s'il·lustren al Gràfic 27, assenyalen un resultat clar: els i les docents que perceben graus mitjans i alts de pressió performativa tendeixen a dur a terme més pràctiques de preparació de l'alumnat per a les proves, tant durant el mes abans de les proves com durant tot l'any. En termes de risc o de probabilitat de dur a terme activitats de preparació de les proves, podem dir que la probabilitat que

té un o una docent que percep un alt nivell de pressió per obtenir bons resultats de fer TTT durant tot l'any és fins a 7,4 vegades la probabilitat que ho faci un o una docent que no percep cap tipus de pressió. Aquest resultat és semblant (6,5 vegades) per part del professorat que ho fa només el mes abans de les proves. En el cas dels i les docents que perceben un nivell mitjà de pressió, en canvi, la probabilitat de preparar els estudiants és 4 vegades la que té un o una docent que no senti pressió.

GRÀFIC 27

Teaching to the test i pressió per obtenir bons resultats a les proves de competències bàsiques (odds ratio)



Nota: models de regressió logística multinomial. Variable resposta: preparar els estudiants per a les proves de competències bàsiques (mai / el mes abans / durant tot l'any). Categoria de referència: Docents que mai preparen als estudiants. Els valors il·lustrats corresponen als odds ratio de preparar els estudiants per a les proves, segons la freqüència i la pressió percebuda per obtenir bons resultats. Variables de control en l'àmbit individual: experiència, tipologia de contracte, inscrit/a a un sindicat, nivell educatiu, gènere, satisfacció amb la feina i amb l'escola, enfocament tradicional/innovador, preferència per metodologies meta-cognitives. Controls en l'àmbit de centre: efecte fix centre educatiu. Sign. * $p < 0,10$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$ / Pseudo R^2 : 0,32.

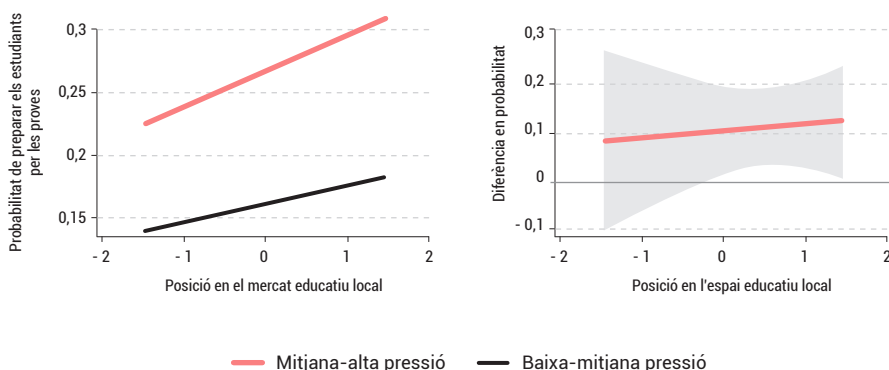
Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Juntament amb la pressió, també ens preguntem si la posició de l'escola dins del seu espai educatiu local (o EEL, determinat per la reputació, el nivell de rendiment mitjà i la demanda que rep), condiciona la probabilitat de preparar els estudiants per a les proves. Al Gràfic 28 veiem com les pràctiques de *teaching to the test* estan associades tant amb el nivell de pressió com amb la posició de l'escola al seu EEL de referència. D'una

banda, confirmem la relació positiva entre pressió i TTT, però també entre aquesta pràctica i la posició a l'EEL. D'altra banda, observem com els centres amb una mala posició a l'EEL i una alta pressió tenen una major probabilitat de dur a terme aquesta pràctica que els centres amb una mateixa mala posició, però que perceben menys pressió. Això també succeeix entre els centres amb una bona posició a l'EEL, els quals preparen més o menys els seus estudiants en funció de la pressió percebuda per obtenir bons resultats.

GRÀFIC 28

Teaching to the test, segons nivells de pressió i posició a l'EEL



Nota: interacció entre variable contínua (posició en l'EEL) i categòrica (nivell de pressió) en un model de regressió logística en què fer *teaching to the test* (0/1) és una funció d'una bateria de variables individuals i en l'àmbit de centre educatiu: gènere, mitja jornada, inscrit/a en un sindicat, edat, nivell educatiu, titularitat del centre, composició (percentatge d'estudiants d'origen estranger), índex d'autonomia de gestió, índex d'autonomia educativa, índex de satisfacció amb la feina, índex de satisfacció amb l'escola i índex de cultura escolar favorable a les proves. Les variables amb valors perduts han estat imputades utilitzant *missing dummy variables* (Cohen i Cohen, 1983; OECD, 2007).

Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Val a dir, però, que el *teaching to the test* no sempre es planteja com una estratègia efectista per a la millora dels resultats. En alguns casos, com detallem en el punt següent, hi ha escoles que veuen el potencial educatiu d'aquest tipus de proves. També és habitual el plantejament de preparació per a les proves com una forma de promoure el benestar de l'estudiant i

acostumar-lo a aquest format, abans que no s'administrin les proves oficials, sobretot en escoles on no s'avalua els estudiants amb exàmens de forma habitual. A les entrevistes realitzades es posa en relleu que molts docents plantegen el TTT des d'aquesta perspectiva:

P: Què fas per intentar millorar els resultats de les competències bàsiques?

R: A sisè n'agafem alguna d'uns altres anys, no n'hem fet gaires, però alguna si que hem fet, sobretot per la tipologia d'activitats, que no els agafi de nou, els listenings, el temps que tenen, que de vegades a la classe sense voler ho fas més pautat, més a poc a poc, els expliques més coses, intentes fer algun model perquè vegin una prova sense que tu els diguis res i en el temps estipulat, hem fet alguna pràctica (**Docent 33, escola pública 11**).

*Pel que fa a la càrrega de feina, treballem més perquè s'han de corregir, s'han de preparar, ja no és només assajar, sinó que expliques totes les parts, el temps que tenim per fer-les... Sí que es dediquen moltes hores, moltes sessions de preparar aquestes competències, perquè clar, no estan acostumats tampoc a fer un dossier, que són moltes pàgines (**Docent 30, escola pública 10**).*

Rendició de comptes i respostes pedagògiques colaterals: altres factors explicatius

En aquest darrer apartat analitzem com factors que van més enllà del nivell de pressió —com poden ser els graus d'autonomia de centre, el nivell de complexitat o la perspectiva pedagògica que predomina a l'escola— interaccionen amb pràctiques i decisions pedagògiques com el TTT, la reducció del currículum i l'agrupació per nivells.

Les principals observacions que es desprenen del model d'anàlisi (Taula 13) són les següents. En primer lloc, l'autonomia educativa i gerencial no s'associa directament amb les diferents pràctiques pedagògiques d'alineament amb les proves o d'agrupament dels estudiants. En segon lloc, una perspectiva o opinió favorable a les proves de competència, compartida pel personal de l'escola, està positivament associada amb

una redistribució dels recursos, una reducció del currículum segons els continguts de les proves, un alineament amb els estàndards d'aprenentatge i l'agrupació homogenia dels estudiants. La pressió percebuda per obtenir bons resultats està associada amb totes les pràctiques i respostes escolars, excepte l'agrupament de l'alumnat. L'índex d'autoeficàcia del professorat apareix associat amb la redistribució de recursos i l'agrupament de l'alumnat segons les seves habilitats.

Les entrevistes realitzades als centres ens ajuden a explicar aquest resultat. En general, les escoles i docents que tenen una opinió favorable i creuen amb la validesa de les proves les consideren més útils com a instrument educatiu, de manera que es pot donar el cas que, en aquests contextos, no només les facin servir des d'un punt de vista instrumental, sino també com un recurs educatiu vàlid:

El que sí que diem és que realment hi ha algunes proves que estan ben fetes i llavors, si aquesta manera de treballar considerem que és bona, doncs anem per aquí, independentment que els resultats siguin millors o pitjors. Per exemple, la prova d'expressió escrita, el que avalua les rúbriques que tenen i la manera de poder-ho desenvolupar a nosaltres ens sembla molt bé, i llavors nosaltres ho hem aplicat (Directora 14, escola pública 14).

En tercer lloc, el nivell de complexitat i, concretament, el percentatge d'immigrants a les escoles està directament relacionat amb la intensificació del *teaching to the test*. Això es podria deure al fet que el personal docent d'aquests centres necessita compensar les pitjors condicions de partida de l'alumnat davant la prova. També trobem casos en què ho fan per demostrar que escoles amb una situació social complexa també poden oferir una educació de qualitat, independentment de la tipologia d'alumnat. Per exemple, en dos centres amb un percentatge elevat d'alumnat d'origen estranger ens expliquen que adopten pràctiques de TTT de manera força regular i sistemàtica:

P: Feu assajos [de les proves]?

R2: *Sí, li diuen simulacre, anem molt en sèrio.*

R1: *En fan bastants.*

R2: *I fins i tot s'agafen models d'altres anys, que fa temps s'havien fet proves a altres cursos; també s'utilitzen aquests models per anar fent. De fet ara, a partir de l'any que ve, torna a canviar...*

R1: *Sí, però es fan preparacions, no se'ls posa als nens aquell dia i no han vist les proves; què va, és un tema bastant estrella de sisè, que ho parlen, els ho ensenyen. (...)*

P: Entenc que agafeu elements característics de les competències bàsiques i intenteu anar-los poc a poc introduint a les classes, perquè els alumnes s'hi vagin familiaritzant.

R1: *Sí, i després fem simulacres tal qual, que és agafar una prova antiga, fer-la i veure com ha anat, això també ho fan (Directora 4 i Docent 12, escola pública 4).*

P: Feu grups d'alumnat per nivell per preparar les proves de competències?

R: *No, no. Nosaltres ens regim per la inclusió total, és a dir, tots els grups que nosaltres fem són heterogenis i mai fem nivells per aprenentatges. Sí que fem assajos, a cinquè i sisè ja comencen; els assajos d'expressió escrita, per exemple, és des de primer de primària, per practicar per competències, escriure, escriure, perquè clar, no saben que és el català.*

P: I amb quina freqüència feu aquests tipus d'assajos?

R: *A cinquè no t'ho sabria dir, però a sisè moltíssim (Directora 9, escola pública 9).*

R: *Tenim descarregades [proves d'anys anteriors] i classificades en carpesans i van practicant. Ara t'ho estic dient una mica de memòria, però penso que un cop a la setmana fan simulacre (Docent 26, escola pública 9).*

En quart lloc, és molt més probable que les escoles amb un plantejament pedagògic més centrat en el docent preparin els seus alumnes per a les proves de CB i que tinguin en compte el contingut de les proves a l'hora de prendre decisions de caire curricular. Així mateix, tot i que de manera més continguda, els plantejaments tradicionals també s'associen amb un alineament amb els estàndards d'aprenentatge i la configuració

d'agrupaments homogenis. Per exemple, en una escola amb un plantejament educatiu tradicional, la directora i una docent consideren que els resultats de l'avaluació externa són un indicador en què basar-se anualment per prendre decisions a l'escola:

P: La prova de competències bàsiques, és un instrument que us serveix a vosaltres també? Us dona informació valuosa?

R1: *Sí. Nosaltres fins i tot ara, quan fem la memòria de final de curs, hi ha resultats... Perquè m'entenguis, indicadors per nosaltres saber l'expressió escrita com ha anat als nens... Doncs sí que traiem aquesta informació de les proves de competències.*

R2: *És que fins i tot el que fem és que comparem les notes que posem a l'escola, per exemple, d'expressió escrita, amb la nota que treuen els alumnes de sisè d'expressió escrita i aleshores comparem; a veure, que tampoc és que estiguem aquí avaluant superalt, que van superbé i després arriben a la prova i els surt molt baix o al revés, que ens passava de vegades les mestres eren molt estrictes, posaven notes més aviat baixes, arribaven les competències i dius «escolta, doncs ho fan prou bé», això també és una bona anàlisi.*

R1: *La fem servir [la prova] i serveix i la comptem com a resultat.*

R2: *I als instituts també ho demanen i ho fan servir de referència (Directora 4 i Docent 12, escola pública 4).*

En cinquè lloc, i per acabar, per titularitat, les escoles públiques estan més orientades a concentrar recursos en les àrees avaluades per a les proves de CB, mentre que les escoles concertades són més propenses a respondre a la pressió per resultats a través de pràctiques de preparació per a les proves. A les entrevistes realitzades a escoles concertades, es fa palesa aquesta inclinació a intensificar la preparació per a les proves:

P: Feu alguna espècie d'assaig de proves d'anys anteriors o dediqueu més hores, separeu en grups o alguna cosa així?

R: *Sí, t'asseguro que sí, tot i que nosaltres, ara parlo de matemàtiques, nosaltres treballem les matemàtiques i el programa que seguim té gairebé dia sí i dia també exercicis que podrien pertànyer perfectament a qualsevol quadernet de competències bàsiques, però si que és veritat que sí que ho preparem, ho preparem amb les proves d'anys anteriors, els ho deixem veure als nens, la veritat és que sí* (**Docent 35, escola concertada 12**).

R: *De fet, quinzenalment es treballen a la classe de sisè, tenim els quadernets, ara han de fer les còpies a internet, treballem en català, castellà, cada 15 dies, i a l'ESO també es treballen periòdicament totes les competències, els quadernets de competències, pròpiament dits, a part que tu les treballes cada dia a la teva àrea* (**Docent 53, escola concertada 18**).

TAULA 13

Autonomia, graus de pressió i respostes no esperades

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Teaching to the test: activitats per preparar els estudiants (últim mes abans de les proves)	Redistribució dels recursos en favor de les àrees avaluades	El contingut de les proves es té en compte per prendre decisions curriculars	Els estàndards d'aprenentatge influeixen l'enfocament pedagògic del centre	Agrupar els estudiants de manera homogènia
Autonomia educativa (currículum, mètodes, material i formació)	0,10*	- 0,08	- 0,04	- 0,04	- 0,05
	(0,06)	(0,06)	(0,05)	(0,04)	(0,07)
Autonomia de gestió (salari, selecció de docents i directores, pressupostos)	- 0,06	- 0,01	- 0,02	0,02	0,09
	(0,06)	(0,05)	(0,05)	(0,04)	(0,06)
Posició a l'EEL	0,06	0,11*	0,10	0,07	- 0,06
	(0,08)	(0,06)	(0,07)	(0,05)	(0,07)
Plantejament pedagògic tradicional	0,18***	- 0,01	0,08**	0,06	0,01
	(0,07)	(0,05)	(0,04)	(0,06)	(0,06)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	<i>Teaching to the test: activitats per preparar els estudiants (últim mes abans de les proves)</i>	<i>Redistribució dels recursos en favor de les àrees avaluades</i>	<i>El contingut de les proves es té en compte per prendre decisions curriculars</i>	<i>Els estàndards d'aprenentatge influencien l'enfocament pedagògic del centre</i>	<i>Agrupar els estudiants de manera homogènia</i>
Escola pública (ref. privada)	- 0,27**	0,28**	0,10	0,07	0,12
	(0,12)	(0,11)	(0,13)	(0,10)	(0,15)
Proporció d'estudiants estrangers	1,29***	0,25	0,02	- 0,22	- 0,62
	(0,43)	(0,24)	(0,22)	(0,16)	(0,49)
Cultura escolar favorable a les proves	0,03	0,21***	0,09**	0,10**	0,17***
	(0,06)	(0,04)	(0,04)	(0,05)	(0,05)
Pressió per obtenir bons resultats	0,25***	0,29***	0,36***	0,20***	0,10
	(0,08)	(0,06)	(0,05)	(0,05)	(0,07)
Índex d'auto-eficàcia	0,06	0,06**	0,03	0,03	0,07**
	(0,04)	(0,03)	(0,02)	(0,03)	(0,03)
Observacions	426	622	628	624	636
R ²	0,111	0,129	0,169	0,079	0,048

Nota: cada columna correspon a un model OLS amb efectes fixos en què les diferents pràctiques/responses escolars són una funció d'una bateria de variables individuals i de centre educatiu. A part de les variables que es mostren a la taula, també s'han inclòs com a controls: tipus de contracte laboral, inscrit/a en un sindicat, nivell educatiu, edat i efecte fix geogràfic (escoles ubicades a la província de Barcelona). Les variables amb valors perduts han estat imputades utilitzant *missing dummy variables* (Cohen i Cohen, 1983; OECD, 2007). Errors estàndard entre parèntesis. Nivells de significativitat: color gris clar: * p<0,10. Color gris fosc: ** p<0,05. *** p<0,01.

Font: Projecte Reformed (Catalunya).

6 Percepcions i preferències del professorat

Segons es desprèn de les teories d'implementació de polítiques educatives, qualsevol reforma, intervenció o programa, que afecti directament l'escola, per a la seva correcta aplicació, necessita ser ben explicada i disposar de la comprensió, acceptació i, si pot ser, suport de la comunitat educativa (Anderson, 2017). Perquè això sigui possible, és important que el disseny de les polítiques tingui en compte la veu del professorat, quines són les opinions i les seves preferències pel que fa a l'àmbit de la intervenció en qüestió. En aquest capítol copsem les preferències del professorat pel que fa a les polítiques d'autonomia i d'avaluació, com un exercici d'anàlisi, però que ens hauria de permetre dibuixar propostes de millora del sistema actual des de la perspectiva del personal docent.

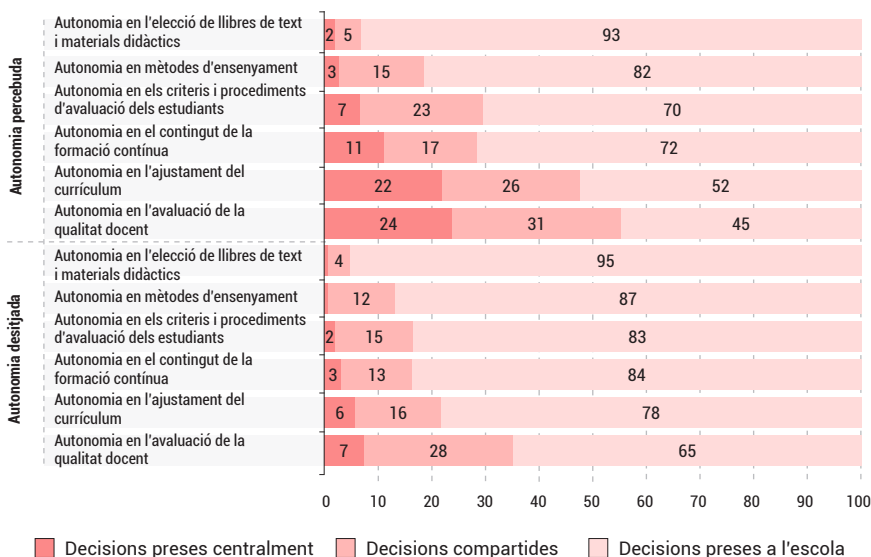
En primer lloc, analitzem si hi ha diferències entre els nivells d'autonomia escolar que el cos docent percep que té i els que voldria tenir. En segon lloc, explorem l'opinió que té el professorat sobre la validesa i la legitimitat de les proves externes. I finalment, explorem les preferències del professorat pel que fa a les condicions de treball, aprofundint sobretot en dues dimensions, l'avaluació de la qualitat docent i les polítiques d'incentius basades en resultats, que estan directament relacionades amb el sistema d'avaluació externa i de rendició de comptes.

Escletxa entre autonomia percebuda i desitjada

En aquest apartat contrastem el grau d'autonomia que els docents i els equips directius perceben amb el que creuen que haurien de tenir perquè l'escola funcionés millor. El primer resultat rellevant és que el personal docent, tant el de centres públics com privats, voldria disposar de més autonomia en tots els àmbits de presa de decisions en matèria educativa (Gràfic 29). Si bé la discordança entre autonomia percebuda i desitjada és més baixa, donat que l'autonomia ja té graus molt alts, la més rellevant és la que s'observa en matèria curricular i d'avaluació: el percentatge de docents que creuen que hauria de ser una responsabilitat exclusiva dels centres augmenta, respectivament, un 26 % i un 20 % respecte de l'autonomia percebuda. En termes generals, l'opinió generalitzada és que el pes de l'administració hauria de ser molt limitat o, com a molt, compartit amb els centres.

GRÀFIC 29

Diferència entre l'autonomia educativa percebuda i desitjada pel professorat

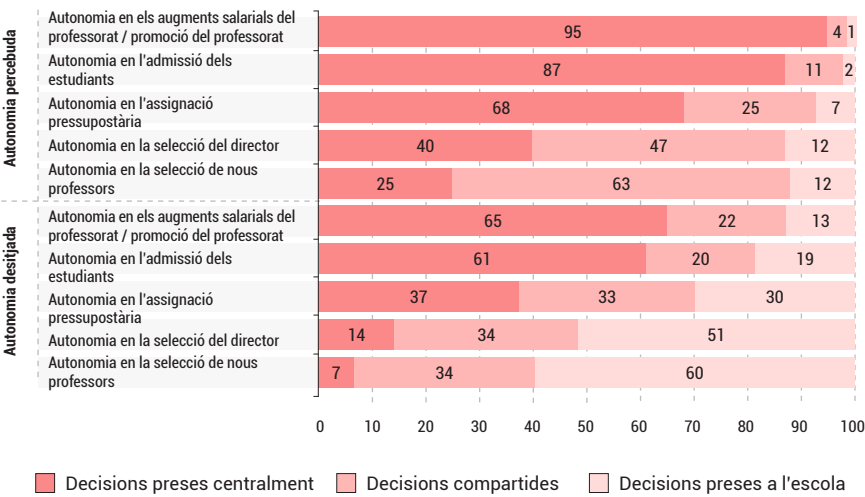


Font: Projecte Reformed (Catalunya).

També trobem diferències importants entre l'autonomia percebuda i la desitjada pels equips de direcció en l'àmbit de la gestió (Gràfic 30). Els equips directius dels centres, si poguessin, tindrien molta més autonomia exclusiva en la selecció del professorat i del director. Si bé reconeixen uns amplis marges compartits amb l'administració, 6 de cada 10 voldrien que la selecció del professorat fos una responsabilitat exclusiva del centre, mentre la meitat ho voldria per a la selecció del director/a. Àmbits de decisió sensibles com els salaris del professorat o l'admissió de l'alumnat són els que presenten menys discrepàncies, si bé es manté la tendència de voler més autonomia.

GRÀFIC 30

Diferència entre l'autonomia de gestió percebuda i desitjada pels equips directius



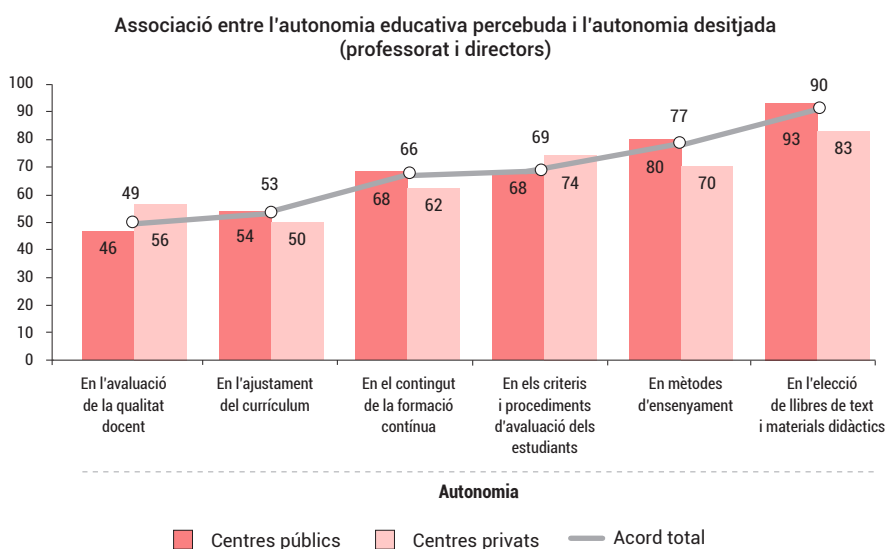
Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Per explorar l'escletxa entre autonomia percebuda i desitjada, a continuació analitzem el «grau d'acord» entre l'autonomia percebuda i la desitjada per part d'un mateix docent o director/a (Gràfic 31). Concretament, ens preguntem quin percentatge de professors/es i directors/es creuen

que l'òrgan responsable de les decisions en l'àmbit de centre és l'adequat perquè l'escola funcioni bé.

GRÀFIC 31

Percentatge de docents i directores que considera que l'òrgan que pren les decisions al centre és el més adequat (segons àmbit de decisió i titularitat)



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Al Gràfic 30 veiem que gairebé tot el professorat, el 93%, considera que l'òrgan que té la responsabilitat per escollir els llibres de text i els materials didàctics és el que, en qualsevol cas, hauria de tenir aquesta responsabilitat perquè l'escola funcioni bé. Un exemple de desacord entre autonomia percebuda i desitjada és el de les decisions relatives a la qualitat docent. En aquest cas, ben bé la meitat del professorat dels centres públics i un terç del professorat dels centres privats no estan satisfets amb qui té la responsabilitat en l'àmbit de l'avaluació. Concretament, el professorat considera que aquestes decisions haurien de passar per l'escola, o bé ser compartides amb l'administració, mentre que la percepció és que l'administració té un pes excessiu en termes d'avaluació de la

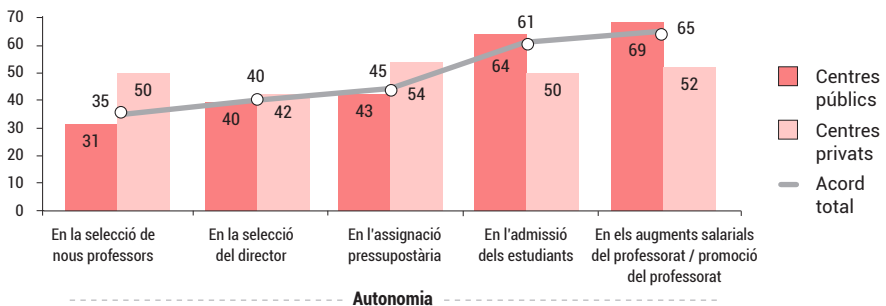
qualitat docent, la qual cosa indicaria una preferència perquè les avaluacions es facin a nivell de centre o entre iguals. Atès que l'avaluació docent és una competència que, amb el desplegament de la LEC, es va traslladar a les direccions, el fet que els docents percebin que l'administració té un pes excessiu en la seva avaluació es podria explicar, d'una banda, pel fet que el Departament regula la convocatòria d'oposicions i la inspecció és l'encarregada d'avaluar el primer any d'entrada a la professió —mitjançant el seguiment dels docents funcionaris en pràctiques—; d'altra banda, també es podria explicar per la imatge de supervisió i escrutini extern que s'ha associat històricament a la inspecció.

Com s'ha esmentat abans, en l'àmbit de l'autonomia de gestió és on trobem més diferències entre centres públics i privats. Al Gràfic 32 observem diferències molt marcades en els marges d'autonomia per seleccionar el professorat; en aquest cas, el desajust entre autonomia percebuda i desitjada és molt superior en el sector públic respecte del que trobem en el sector privat. No obstant això, tant els equips directius dels centres públics com els dels centres concertats estarien disposats a gaudir d'un grau més alt d'autonomia.

GRÀFIC 32

Percentatge de directors que considera que l'òrgan que pren les decisions en el centre és el més adequat (segons àmbit de decisió i titularitat)

Associació entre l'autonomia de gestió percebuda i l'autonomia desitjada (directors)



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Opinions del professorat i dels equips directius sobre la presa de decisions dins dels centres

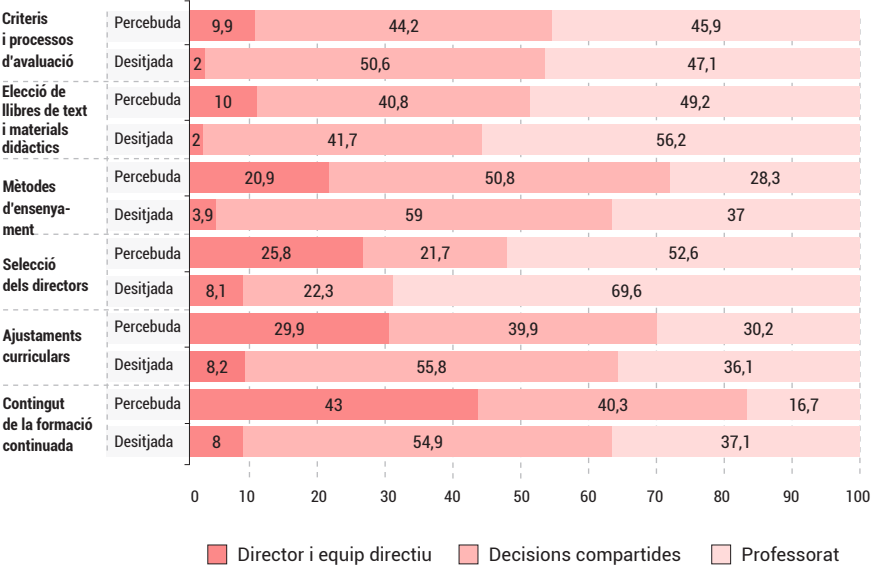
En aquesta secció, explorem l'escletxa entre com perceben els docents i els equips directius que es prenen les decisions als seus centres i com els agradaria que es prenguessin. Al Gràfic 33 s'observa aquesta escletxa des del punt de vista dels docents. De manera general, els docents voldrien tenir més capacitat de decisió en tots els àmbits, tant de forma compartida amb l'equip directiu com de manera exclusiva. Això concerneix sobretot la presa de decisions sobre mètodes d'ensenyament i ajustaments curriculars; el 96 % i el 92 % dels docents, respectivament, voldrien que fossin decisions preses per ells o compartides amb l'equip directiu.

Pel que fa a la selecció dels directors, el 52 % dels docents considera actualment que és una decisió presa únicament pel professorat, enfront del 70 % que voldria que ho fos. Per contra, un 26 % del professorat considera que actualment la selecció del director o l'equip directiu és una decisió més aviat presa per l'equip directiu vigent, sense consultar el claustre, vers només el 8 % de docents als quals els sembla bé que sigui així.

Finalment, en el contingut de la formació contínua és on s'observa la diferència més notòria: el 43 % dels docents percep que la formació docent està determinada per l'equip directiu, i el 40 % que la decisió és compartida entre l'equip directiu i els docents. En canvi, només el 8 % dels docents voldria que el contingut de la formació el decidís l'equip directiu, el 55 % voldria que fos una decisió compartida, i el 37 % desitjaria que fos una decisió presa pels mateixos docents.

GRÀFIC 33

Distribució de les decisions preses a l'escola: visió del professorat

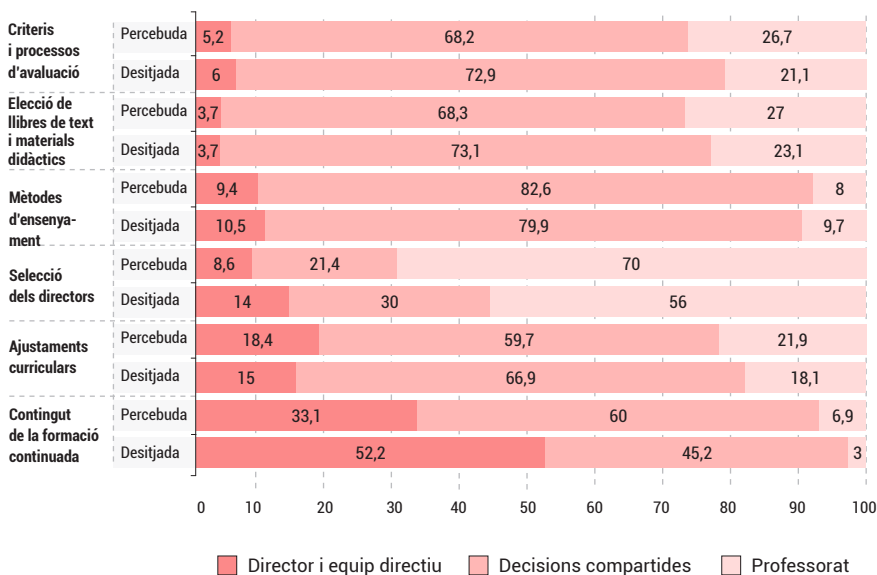


Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Al Gràfic 34 observem les mateixes variables que a l'anterior, però des del punt de vista dels directors i dels equips directius. En aquest cas, de forma general, els equips directius també voldrien tenir més capacitat de decisió a les escoles, sobretot de manera compartida amb els docents. En primer lloc, pel que fa a l'avaluació i l'elecció de materials, més membres d'equips directius voldrien que aquestes fossin decisions compartides amb els docents. Pel que fa a les pràctiques d'aula com l'avaluació, l'elecció dels materials didàctics i els mètodes d'ensenyament, el 73 %, el 73 % i el 80 %, respectivament, dels equips directius voldria que fossin decisions preses de forma compartida amb els docents. De manera similar, el 70 % dels equips directius voldrien que els ajustaments curriculars fossin decisions compartides. Pel que fa a la selecció del director o equip directiu, el 70 % considera que actualment és una decisió presa pels docents, mentre que el 56 % desitjaria que fos així.

GRÀFIC 34

Distribució de les decisions preses a l'escola: visió dels equips directius



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Percepció de les proves externes per part del personal docent

En aquest apartat ens centrem a analitzar la manera en què el professorat percep les proves externes —és a dir, les opinions que tenen sobre la seva validesa, la valoració del seu caràcter just o injust com a forma d'avaluar la qualitat educativa, o el fet de si se n'haurien de difondre o no els resultats—. Incidir en aquesta percepció de les proves és important en tant que condiciona com es viuen els processos d'avaluació externa i de rendició de comptes i com aquests afecten el dia a dia dels centres educatius. Així mateix, és un reflex de com es construeix la identitat professional docent tant individual com col·lectiva en cada context. Com a manera d'introduir alguns elements d'anàlisi, primer presentem algunes

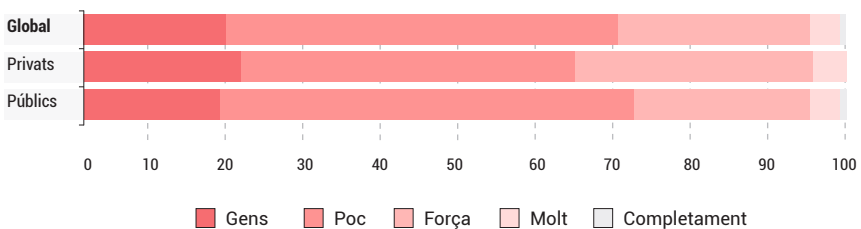
dades descriptives sobre les percepcions generals que tenen els equips docents sobre les proves de competències bàsiques en el context català.

Comencem per conèixer en quina mesura el professorat creu que els resultats de les proves de competències bàsiques reflecteixen els esforços i les competències professionals dels docents. Al Gràfic 35 es veu com més del 70 % dels professors/es considera que els resultats dels estudiants en aquestes proves no ofereixen una imatge fidel del treball docent, tot i que s'observen petites diferències entre centres públics i privats.

GRÀFIC 35

Percepció sobre si els resultats de les proves de CB reflecteixen el treball docent (docents, públics i privats)

Els resultats dels centres a les proves de competències bàsiques reflecteixen els esforços i les competències professionals dels docents (professors)

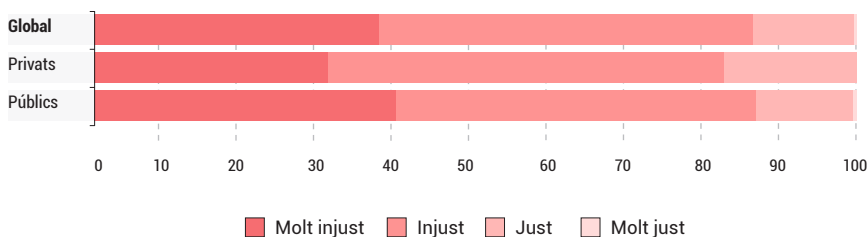


Font: Projecte Reformed (Catalunya).

No obstant això, quan la pregunta és si avaluar la qualitat d'un centre educatiu a partir dels resultats de les proves de competències bàsiques es considera una pràctica justa, la diferència entre centres públics i privats tendeix a escurçar-se i la percepció global d'injustícia supera el 85 % (Gràfic 36).

GRÀFIC 36**Percepció sobre si és just avaluar la qualitat d'un centre a partir dels resultats de les proves de CB (docents; públics i privats)**

És just avaluar la qualitat del centre sobre la base dels resultats de les proves de competències bàsiques (professors)

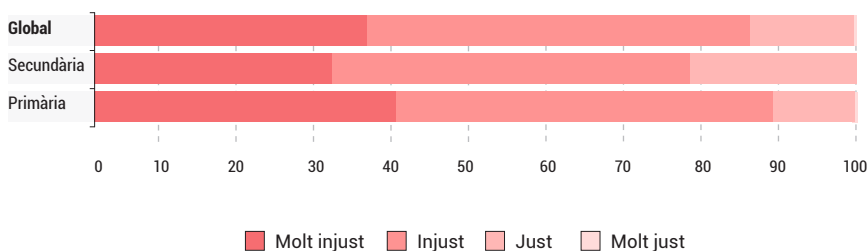


Font: Projecte Reformed (Catalunya).

Al Gràfic 37 s'aprecia una diferència relativament més marcada —tot i que esperable si ens guiem pels resultats que venim presentant al llarg d'aquest llibre—: en comparació amb el professorat de primària, el professorat de secundària tendeix a pensar que els resultats de les proves externes són més justos a l'hora d'avaluar la qualitat d'un centre educatiu.

GRÀFIC 37**Percepció sobre si és just avaluar la qualitat d'un centre a partir dels resultats de les proves de CB (docents; primària i secundària)**

És just avaluar la qualitat del centre sobre la base dels resultats de les proves de competències bàsiques (professors)



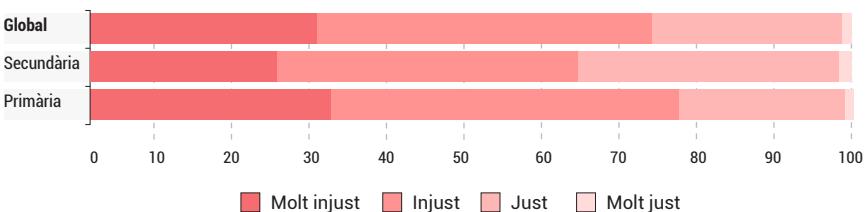
Font: Projecte Reformed (Catalunya).

D'altra banda, hem preguntat també l'opinió del professorat sobre la difusió pública dels resultats obtinguts per cada centre en avaluacions externes, considerada pels defensors de la lliure elecció un element clau per ajudar les famílies en la tria de centre. Quan preguntem si consideren justa la publicació dels resultats de les proves de competències bàsiques (per exemple, als mitjans de comunicació o a Internet), els equips docents responen que no en un 73 % dels casos, tot i que els centres privats i, especialment, els de secundària (independentment de la titularitat) tendeixen a posicionar-se més a favor de la difusió de resultats en comparació als centres públics i de primària (Gràfics 38 i 39).

GRÀFIC 38

Percepció sobre si és just difondre els resultats de les proves de CB (docents; primària i secundària)

És justa la difusió pública dels resultats de les proves de competències (professors)

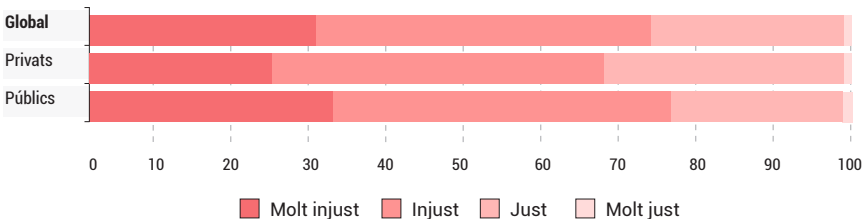


Font: Projecte Reformed (Catalunya).

GRÀFIC 39

Percepció sobre si és just difondre els resultats de les proves de CB (docents; públics i privats)

És justa la difusió pública dels resultats de les proves de competències (professors)



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

A les entrevistes es fa palès que nombrosos docents qüestionen les proves de CB com a indicadors de qualitat perquè consideren que els resultats a les proves no reflecteixen el que els estudiants saben. En les dues citacions següents els docents expressen dubtes en aquesta línia:

[Les proves] no representen el que aquell alumne sap en aquell moment o potser té un mal dia i el pilles en aquell dia, però no t'està dient que aquell alumne només sap això. Crec que no representen el que els alumnes saben, bé, sí en certa manera, però no ho acaba d'agafar (Docent 48, escola pública 16).

Realment jo crec que el tema de fer les competències pot ser un indicador, però no és un indicador 100% fiable, perquè tothom pot tenir un dia dolent, per dir-ho d'alguna manera. Jo crec que aquell examen no indica els coneixements d'aquella persona, en general pot ser un indicador, però no crec que tampoc ens haguem de regir per allò com si fos un pilar bàsic (Docent 33, escola pública 11).

El contingut de les proves també és sovint objecte de qüestionament, en part perquè es considera que les competències que es mesuren són limitades i no capturen altres aspectes i resultats del procés educatiu que consideren rellevants. Així ho mostren aquests extractes de dues entrevistes:

[...] a lo millor estem una miqueta en contra de les competències perquè no pensem que aquestes siguin les competències bàsiques que han de tenir els nostres nanos, els nostres nanos saben moltes altres coses. Que a lo millor no saben concretament les de les competències bàsiques, però [les proves] no avaluen els nostres nanos com són (Docent 21, escola pública 7).

*Les competències [les proves], per a nosaltres, són merament una feina avaluadora, una eina que ens ajuda a veure, precisament, on estem en l'àmbit dels resultats que mesuren les competències bàsiques, no d'altres, perquè allà [a les proves] no mesuren quin nen és més feliç o quin nen és més infeliç o quin està més content a l'escola o quin no, això no ho mesuren les competències bàsiques i no tenen per què. Jo entenc que això és molt difícil de mesurar. Tota la part subjectiva, la resiliència que es treballa a l'escola, l'educació emocional, la identificació de cada emoció dels nens, les relacions socials, la mediació, la resolució de conflictes, això no ho mesuren, però el nivell que mesuren sí que ens serveix com a guia (**Directora 3, escola pública 3**).*

En contextos escolars de major complexitat, hi ha fins i tot qui qüestiona la validesa de les proves perquè les preguntes no s'adaptin al seu perfil d'estudiant:

*[Cal] relativitzar les proves externes. Jo les relativitzo molt perquè no estan pensades per tothom, per tant no em poden marcar, no pot fer una lectura que sigui que anem a ser competencials i que siguin molt real, he de fer una motxilla per anar d'excursió, amb la seva màrfega, la seva lot, de colònies, aquests nens, màrfega, lot, colònies? Per què no poses un text sobre què significa el Ramadà i com funciona? A lo millor els meus traurien millors resultats, no? Entre altres coses perquè el vocabulari l'entendrien (**Directora 6, escola pública 6**).*

A més, segons alguns dels docents entrevistats, pràctiques com la del *teaching to the test* fan que bons resultats en les proves externes no sempre es corresponguin amb millor qualitat docent. Aquesta professora d'un centre de mitjana-baixa complexitat reflexiona al respecte:

*[Preparar millor aquestes proves] no vol dir que els teus alumnes aprenguin millor o aprenguin més per la vida, és una mica de trampa. Hi ha escoles que sí que obtenen molt bons resultats, però perquè saps que cada setmana estan preparant o perquè fan exàmens que són molt semblants, perquè fan activitats molt semblants a això (**Docent 48, escola pública 16**).*

Aquestes reflexions estan clarament relacionades amb les opinions sobre el caràcter injust d'una l'avaluació escolar excessivament centrada en els resultats de les proves estandarditzades. Ara, alguns docents subratllen com les proves, focalitzant-se en mesurar de manera quantitativa el nivell d'aprenentatge de les competències bàsiques, no tenen en compte les particularitats dels contextos i els avenços i progressos fets en el pas de l'alumnat per l'escolaritat, tal com subratlla aquesta docent:

Tenir bons resultats educatius... Puc dir que estic en controvèrsia en un marc que va en doble direcció, perquè tenir bons resultats educatius per l'administració són nombres i per nosaltres és qualitat de veure que l'alumnat avança, i que l'alumnat avanci no vol dir que hi hagi bons resultats. Què vull dir amb això? Al final l'administració el que mira és on estem, amb el que passa amb les competències bàsiques, nivell mitjà, nivell baix, nivell alt, mitjà alt, mitjana de Catalunya, mitjana d'un centre de màxima complexitat... i on està el nostre centre fent comparatives, on el grup classe no és el mateix... o fent comparatives en l'àmbit de Catalunya, quan cada tipologia de centre i cada alumnat és totalment diferent a un altre centre i a un altre, i a un altre tipus d'alumnat (Docent 51, escola pública 17).

El focus de les proves estandarditzades fa, llavors, difícil separar la qualitat pedagògica dels centres d'altres factors que poden tenir-hi influència, com ara la composició social dels centres, els recursos materials o altres característiques de tipus organitzatiu i pedagògic. En els centres d'alta complexitat es posa especial èmfasi en aquesta qüestió, amb consideracions com que el tipus de proves no s'adaptin al perfil del seu alumnat ni a les prioritats del seu projecte educatiu de centre.

Jo crec que són proves que no estan fetes per a aquests nanos, llavors són proves que ens diuen que s'han de fer i es fan i ja està. Quan hi havia les de tercer o quart, que també en fèiem, doncs les fèiem, però clar, em segueix sense preocupar gaire si les aproven o no, perquè com que sé el seu problema, no queda palès el que han après, sinó el que comprenen, i això de la comprensió és una cosa que no es pot fer en 4 dies ni en 2, ni en 3 anys, quan una llengua no és la teva i no la fas servir més que aquí a l'escola (Docent 17, escola pública 6).

Malgrat que aquests plantejaments crítics i escèptics amb les proves externes i la seva utilitat són habituals als centres de màxima complexitat, també hi ha escoles en situacions socialment complexes que tenen una percepció molt més positiva d'aquest instrument i que, fins i tot, els serveix per estructurar el seu projecte educatiu i alinear la comunitat educativa al seu voltant, ja que consideren els resultats positius de les proves com un indicador de bona feina:

Per l'entorn que tenim podria ser una escola en què les coses anessin de manera molt complicada, i no és així; el treball al final surt i després, per exemple, quan nosaltres anem a l'institut d'aquí del poble i fem el traspàs, és una escola que té una bona referència, amb els alumnes que venen d'aquí. Per això et dic que, encara que estiguem en aquesta situació, els alumnes surten amb un nivell prou bé (...) En l'àmbit de competències, per exemple, estem a la mitjana de Catalunya, que amb les característiques que tenim és un superèxit (Directora 4, escola pública 4).

Preferències de models d'avaluació i de rendició de comptes

De l'apartat anterior es deriva que una àmplia majoria del professorat català considera que els resultats de les proves externes reflecteixen poc o gens els esforços i les competències dels docents, que no és just que s'avalui la qualitat dels centres partint d'aquests resultats, i que no és apropiat que se'n faci difusió pública. Aquest corrent d'opinió denota determinades preferències dels docents pel que fa a les polítiques i les condicions relacionades amb l'avaluació i la rendició de comptes amb què els agradaria treballar. A continuació volem, precisament, fer un pas més i analitzar quines són les preferències pel que fa als instruments d'avaluació de la qualitat docent i les polítiques d'incentius basades en resultats. Per fer-ho hem aplicat un experiment, realitzat a través del qüestionari administrat al professorat dels centres catalans, que ens ha permès analitzar les seves preferències envers certes condicions de treball agrupades

en cinc dimensions. Concretament, les dimensions i les condicions de treball per les quals els hem demanat són:

- **Composició social de l'escola:** treballar amb estudiants avantatjats; treballar amb un grup heterogeni d'estudiants; treballar amb estudiants desfavorits.
- **Tipus de l'avaluació de la qualitat docent:** avaluació basada en els resultats de les proves estandaritzades; avaluació basada en observacions a l'aula; avaluació basada en un portafolis docent.
- **Objectius de treball:** els objectius estan ben definits i ben comunicats; els objectius no sempre estan clars o ben comunicats; no s'estableixen objectius de rendiment.
- **Suport rebut:** el director està compromès i dona suport; els pares estan compromesos i donen suport; els altres professors estan compromesos i donen suport.
- **Incentius monetaris associats als resultats:** bonificació salarial individual segons els resultats de l'avaluació a nivell individual del docent; retribucions pressupostàries per a l'escola segons els resultats de les avaluacions en l'àmbit d'escola; cap gratificació salarial ni retribució pressupostària vinculada a l'avaluació docent.

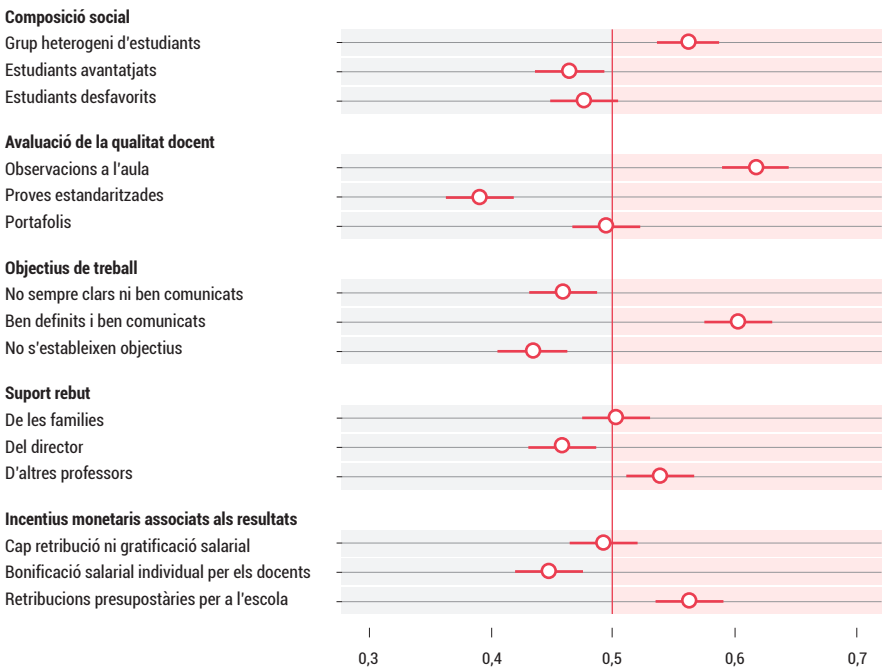
Hem demanat al professorat que esculli entre dos escenaris de treball alternatius (escoles), les condicions dels quals difereixen aleatòriament dins de cada dimensió partint dels atributs esmentats. Aquest experiment permet identificar i comparar la importància que els enquestats atorguen a cada condició en una mateixa escala. A més, té en compte la complexitat i multidimensionalitat de les preferències de les persones en el món real.³⁵

35. Per a més informacions i detalls sobre els avantatges d'aquest tipus d'experiment per a la recerca sobre preferències, vegeu l'annex metodològic.

Al Gràfic 40 mostrem l'efecte marginal mitjà de cada condició, amb intervals de confiança del 95 %. Quan el punt es troba a la part dreta de la figura, vol dir que augmenta la probabilitat que la condició en qüestió sigui la preferida dels entrevistats; quan el punt està a la part esquerra vol dir que la condició en qüestió desanima els professors a triar un determinat escenari escolar. Quan la línia horitzontal que acompanya els punts creua la vertical 0,5, significa que el resultat no és estadísticament significatiu. La superposició entre les línies indica que no hi ha cap diferència significativa entre la importància que es dona a les dues condicions.

GRÀFIC 40

Diferències en les preferències del professorat quant a les condicions de treball



Font: Projecte Reformed (Catalunya).

El Gràfic ens permet identificar aquelles condicions de treball, tant en l'àmbit de centre com de sistema, que motiven més el professorat català. Així, podem veure com hi ha una clara preferència envers contextos d'aula heterogenis, instruments d'avaluació qualitatius i de procés (observacions a l'aula), entorns de treball en què els objectius estiguin ben definits i comunicats, el suport per part dels col·legues, i esquemes d'incentius col·lectius, no pas individuals. A continuació aprofundim en l'avaluació de la qualitat docent i els sistemes d'incentius basats en els resultats, ja que són les dues dimensions que estan més directament relacionades amb el sistema d'avaluació externa i de rendició de comptes.

Avaluació de la qualitat docent

Pel que fa a l'avaluació de la qualitat docent, els mestres i professors catalans tenen una clara preferència per instruments d'avaluació qualitativa i centrats en el procés educatiu, mentre que tendeixen a rebutjar que s'avalui el seu treball a partir dels resultats de proves estandarditzades externes. Concretament, el professorat prefereix que la qualitat de la seva tasca docent s'avalui mitjançant l'observació de les seves pràctiques pedagògiques dutes a terme a l'aula, més que no pas a través dels resultats dels estudiants en proves externes, com ara les proves de competències bàsiques. Les observacions a l'aula són un tipus d'avaluació que sovint està relacionat amb l'avaluació entre iguals, i centrat en els processos d'ensenyament i aprenentatge que s'esdevenen a l'aula. A més, les observacions a l'aula tenen altres avantatges des del punt de vista del professorat, ja que proporcionen un *feedback* immediat i significatiu pels professors, especialment quan l'observador és un col·lega amb més experiència (vegeu Mintrop *et al.*, 2018 o Range *et al.*, 2013).

D'altra banda, és interessant observar com els docents rebutgen les proves estandarditzades externes com a eina d'avaluació de la qualitat docent, en part perquè les perceben com una mesura externa que copsa, només, un dels múltiples resultats possibles d'un procés educatiu que

és complex i multidimensional. Una professora d'una escola pública de mitjana-baixa complexitat, així ho explica:

Són unes proves que, tot i que al llarg dels anys s'han anat millorant i intenten que siguin el màxim competencials possibles, no deixa de ser una cosa de fora que no té cap relació amb el que s'està vivint a l'escola, i per tant tampoc ho faran (**Docent 48, escola pública 16**).

Segons el professorat, les avaluacions basades en el rendiment acadèmic se centren en una part molt reduïda de la seva tasca docent, en què s'ignora el procés i es dona centralitat als resultats obtinguts en un determinat moment, com ho subratlla aquest docent:

La realitat és tota l'escolaritat, no aquesta prova en concret (**Docent 17, escola pública 6**).

De fet, com s'ha assenyalat a l'apartat anterior, 7 de cada 10 professors consideren que els resultats dels estudiants no donen una imatge ajustada del treball docent i més de 8 de cada 10 entenen que és injust avaluar un centre educatiu a partir dels resultats de les proves de competències.

Sistemes d'incentius basats en els resultats

Pel que fa als esquemes d'incentius vinculats al rendiment acadèmic, a Catalunya hi ha un rebuig generalitzat envers els incentius monetaris individuals i una clara preferència per incentius pressupostaris de tipus col·lectiu (adreçats a les escoles). El rebuig d'incentius individuals pot estar associat a com es caracteritzen les relacions professionals entre el professorat. En contextos educatius com el català, en què es dona molta importància a les dinàmiques de col·legialitat i a les relacions professionals horitzontals, i en què, com hem vist al Gràfic 40, es prioritza el suport rebut pels companys per sobre de qualsevol altre agent escolar, és plausible que els incentius individuals es percebin com una amenaça

a la qualitat docent i a les relacions de companyonia i suport mutu. De fet, així ho indiquen diverses experiències internacionals, en què s'ha mostrat que els incentius individuals assignats als professors tenen un impacte divisor en el cos docent (vegeu, per exemple, Mintrop, 2018; Russ, 2015; Checchi i Mattei, 2021). Ara bé, la preferència per incentius a nivell escolar també podria estar relacionada amb la percepció de dèficit pressupostari, la qual cosa predisposaria el professorat a considerar l'avaluació externa com una via d'obtenció de recursos. La implicació política que deriva és que, en cas que l'avaluació externa hagi d'associar-se a la dotació de recursos econòmics, el professorat preferiria que aquests repercutissin en tota l'escola, i no pas individualment.

7 Conclusions

Des de l'aprovació de la LEC l'any 2009, la política educativa a Catalunya ha posat molt d'èmfasi a afavorir l'autonomia de centre —i particularment la dels equips directius—, i a promoure una cultura d'avaluació escolar i de rendició de comptes. Malgrat que altres països europeus també han posat l'èmfasi en aquestes polítiques per promoure la millora dels resultats dels seus sistemes educatius, a Catalunya han adquirit una configuració força singular. L'extens desenvolupament normatiu sobre autonomia i rendició de comptes, sovint impulsat de forma fragmentada i espaïada en el temps, i caracteritzat per solapaments normatius, està generant una acumulació d'instruments que els agents del sistema educatiu troben difícil d'assimilar i posar en pràctica de manera efectiva. Considerant que, a més, es tracta de polítiques que no sempre disposen del suport econòmic i polític necessari per al seu desplegament, la seva implementació es ressent i presenta múltiples reptes, tant de caire burocràtic com de conceptualització i d'implementació (usos, claredat en els seus objectius, recursos assignats, etc.). A més a més, mentre que la política educativa ha tingut una certa continuïtat quant al reforç del rol de les direccions a l'hora de liderar el projecte educatiu de l'escola i en processos de selecció del professorat, altres polítiques centrals de la LEC no han tingut la mateixa sort. Un dels exemples més clars és el de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva, la creació de la qual es va suspendre

l'any 2011 arran de les polítiques d'austeritat pressupostària del govern català en el context de la crisi financera.

Tanmateix, malgrat la centralitat que tenen les polítiques d'autonomia, d'avaluació i de rendició de comptes en el debat educatiu, així com en el marc regulatiu, fins ara no s'havia estudiat en profunditat la seva implementació en els centres educatius. Amb aquest estudi hem volgut omplir aquesta llacuna posant la mirada en com el professorat i els equips directius reben aquestes polítiques a Catalunya i les porten a la pràctica. Concretament, hem explorat en quina mesura estan associades amb un conjunt de plantejaments i pràctiques escolars de naturalesa pedagògica i organitzativa.

Autonomia de centre

A grans trets, la política d'autonomia de centre a Catalunya comprèn dues dimensions, l'autonomia educativa (curricular i pedagògica) i l'autonomia de gestió (de recursos i personal), aquesta última, particularment afavorida a través de l'augment de la capacitat de decisió dels equips directius. La proposta més innovadora ha consistit a dotar les direccions dels centres de major capacitat de seleccionar candidats per ocupar llocs docents específics amb caràcter provisional, i en el nomenament d'interins i substituïts docents.

Aquest marge de presa de decisió és encara major en escoles de màxima complexitat, ja que el procediment s'estén també als llocs de treball provisionals de caràcter ordinari. Es pretén amb aquesta política dotar de major estabilitat les plantilles docents, i que aquestes s'alineïn amb el projecte educatiu del centre i de direcció. D'altra banda, el/la director/a s'escull a partir d'un projecte de direcció, i reforça ulteriorment la seva capacitat per conduir el projecte educatiu del centre. Malgrat això, els directors de les escoles públiques catalanes encara consideren que el seu marge d'autonomia de gestió és limitat. Amb relació a temes com la selecció de nou professorat

i la promoció i l'avaluació del professorat, la seva capacitat de decisió és significativament inferior a la dels directors/es de l'escola concertada.

La promoció de l'autonomia pedagògica també es contempla a la LEC. Malgrat això, aquest tipus d'autonomia no ha tingut el mateix recorregut normatiu i programàtic que l'autonomia de gestió. Això, probablement, es deu al fet que es tracta d'una autonomia que, *de facto*, ja és molt alta a Catalunya (actualment, és gairebé plena pel que fa la tria dels llibres de text i dels materials didàctics). En el cas de l'escola pública, el grau d'autonomia educativa en àmbits com l'elecció dels llibres i dels materials didàctics, en l'ajustament del currículum o en la definició dels continguts de la formació permanent és més alt que a l'escola concertada, on hi intervenen, a més del professorat i els equips directius, els titulars dels centres. Hi ha un cert consens entre professorat i equips directius sobre la idea que els centres disposen d'amplis marges d'autonomia en matèria pedagògica. Tanmateix, el professorat voldria disposar de marges encara més amplis en àmbits on el seu rol està més limitat, com ara l'ajustament del currículum o l'avaluació de la qualitat docent. A més, hi ha força consens entre el professorat que el rol de l'administració en matèria pedagògica hauria de ser molt limitat o, com a molt, compartit amb els centres. Els equips directius, en canvi, voldrien més capacitat exclusiva per seleccionar el professorat i la direcció del centre, així com per prendre decisions en matèria pressupostària.

Una de les assumpcions centrals de la política educativa catalana és que l'autonomia pedagògica permet als centres innovar i promoure metodologies actives per respondre al context i a la població que atén. En aquest sentit, en les nostres anàlisis, tant a partir de l'enquesta com de les entrevistes no es troba una associació significativa entre l'autonomia pedagògica percebuda i el desenvolupament de projectes o pràctiques educatives actives. Això s'explica fonamentalment pel fet que, com s'ha assenyalat, el personal docent a Catalunya ja disposa d'un alt grau d'autonomia pedagògica. El fet que el professorat sigui un cos professional altament homogeni en matèria d'autonomia fa que aquesta no sigui una variable

discriminant ni que pugui predir la seva associació amb pràctiques escolars. Tanmateix, això no impedeix que el professorat sigui un cos altament heterogeni quant a plantejaments pedagògics, fet que ha diversificat els seus projectes i les seves estratègies didàctiques gràcies, de fet, als amplis marges d'autonomia.

Un dels principals arguments a favor de l'autonomia de gestió és que afavoreix que els centres educatius disposin d'equips cohesionats amb els quals impulsar i sostenir en el temps projectes educatius propis i adaptats a l'entorn. Segons els nostres resultats, els equips docents més cohesionats i cooperatius es troben als centres que fan més ús de l'autonomia de gestió, però aquesta no és l'única variable que s'hi associa. Els nivells més alts de cooperació, col·laboració i cohesió interna de l'equip docent també estan associats a altres variables com són la titularitat (pública > privada), el nivell educatiu (primària > secundària), la satisfacció del professor amb la feina i l'escola (alta > baixa), la mida de l'escola (més petita > més gran) i la composició social de l'alumnat (complexitat baixa > complexitat alta). Com a contrapartida, les nostres anàlisis mostren que, en els centres públics, un augment dels marges d'autonomia de gestió està associat amb una disminució del pes del professorat en la presa de decisions —tant de caire pedagògic com de gestió— i, per tant, amb un augment del protagonisme del director. Aquest fet posa de manifest que hi podria haver una tensió entre les noves polítiques de governança dels centres i els nivells de democràcia interna a les escoles.

L'autonomia de gestió també està associada amb la presència de plantejaments pedagògics menys tradicionals al centre, com ara estratègies de treball cooperatiu en grups heterogenis. Això podria explicar-se pel fet que les escoles que més fan servir els seus marges d'autonomia de gestió ho acostumen a fer per impulsar projectes educatius de naturalesa activa i basats en pràctiques educatives menys tradicionals. Al mateix temps, els plantejaments pedagògics actius també estan relacionats amb centres amb una composició més afavorida, que podrien estar adreçant més esforços i recursos a innovar. Són centres en què les famílies tendeixen

a donar més suport acadèmic i econòmic, i els docents poden adreçar més esforços a desenvolupar la didàctica i dedicar menys temps a aspectes relacionats amb la gestió de la classe (gestió dels conflictes, reforç i accions compensatòries, etc.). A més a més, les escoles més reputades i demandades fan un major ús dels marges d'autonomia i utilitzen l'oferta pedagògica basada en mètodes competencials i en projectes per fer-se encara més atractives per a les famílies de classes mitjanes.

El fet que els projectes de direcció s'hagin associat als projectes de centre i s'hagin atorgat competències a les direccions per perfilar els claustres afavoreix una singularització dels projectes educatius i la diversificació de l'oferta educativa. Ara bé, les mesures d'autonomia també generen una certa *pulsió identitària*, sobretot quan es vinculen a projectes d'innovació (vegeu González, 2017), que si bé pot afavorir la cohesió interna del claustre també pot intensificar la segmentació del sistema escolar. A tall de síntesi, malgrat que les polítiques d'autonomia, avaluació i rendició de comptes no hagin estat pensades per promoure la competició entre escoles, la combinació de la pressió pel rendiment i l'empenta per crear projectes educatius singulars —i haver d'explicar-los a l'exterior en un context de quasimercat educatiu— pot estar afavorint nivells més elevats de competitivitat entre centres.

Rendició de comptes i avaluacions externes

La finalitat principal de l'avaluació externa a Catalunya és de diagnosi del sistema. Així mateix, s'espera que l'avaluació generi dades útils per al desenvolupament professional i la millora dels processos d'ensenyament en els centres educatius. No obstant això, per als agents escolars, els principals dispositius d'avaluació externa —les proves de competències bàsiques i el servei d'inspecció— estan lluny de ser les fonts d'informació més recurrents per a la millora escolar. Per als docents, ambdós dispositius es troben per darrere, en importància, dels comentaris dels

companys, dels resultats dels exàmens i de les tasques a classe dels alumnes, i de la formació docent contínua.

Crida l'atenció el rol secundari de la inspecció educativa com a font d'avaluació i de retroacció formativa per al professorat. Malgrat que, segons la normativa vigent, una de les funcions de la inspecció sigui l'avaluació del professorat —juntament amb la dels directors/es dels centres—, l'avaluació docent està molt poc implantada en el sistema educatiu català. El desenvolupament efectiu d'aquesta funció està mediat pels equips directius de les escoles i és força discrecional; depèn en gran mesura de l'estil d'inspecció de l'inspector/a assignat/da al centre. A més, l'avaluació per part d'inspecció sovint es fa amb fonts indirectes (documentació, indicadors de rendiment), i gairebé mai a través de l'observació directa a l'aula.

L'ús de les dades de les avaluacions externes per part dels centres també és relativament baix, tot i que varia segons els diferents propòsits. Els indicadors derivats de les proves s'acostumen a incorporar en la documentació del centre i es tenen en compte principalment com a referència a l'hora de definir objectius de millora escolar. Es fan servir en menor mesura per a altres fins formatius com, per exemple, ajustar el currículum segons resultats, identificar necessitats de formació professional o identificar estudiants que necessiten més suport educatiu. També s'empren, encara que de manera força limitada, les dades de forma instrumental, com ara per comparar el propi rendiment amb el d'altres centres, informar-ne les famílies o afavorir la reputació de l'escola. És molt significatiu que aquest ús de dades de caràcter instrumental estigui associat amb la pressió percebuda per obtenir bons resultats a les proves. La lògica competitiva en la utilització de les dades es fa més palesa en centres privats concertats. La probabilitat que tenen els centres concertats d'utilitzar les dades per comparar el seu rendiment amb el d'altres escoles o per afavorir la reputació de l'escola és gairebé el doble de la probabilitat que tenen les escoles públiques.

D'altra banda, si bé els docents en general se senten capacitats per interpretar i fer servir les dades de les proves externes, no ho fan més

freqüentment per dos motius: per manca de temps deguda a la càrrega laboral i per la poca utilitat percebuda de les dades —consideren que no els aporten informació que desconeguin sobre el seu alumnat—. A més, quan el professorat es troba dificultats per transformar les dades en mesures i accions concretes, surt perjudicat l'ús formatiu de les dades, aquell ús amb fins educatius i pedagògics com són el desenvolupament professional o l'ajustament del currículum.

El nivell de pressió que perceben les docents i els equips directius dels centres catalans per obtenir bons resultats en les proves de competències és considerablement alt. Malgrat les baixes conseqüències (*low-stakes*) de les polítiques de rendició de comptes a Catalunya, una part important del professorat que ensenya en cursos on es realitzen les proves, gairebé 4 de cada 10, considera estar molt pressionat per obtenir bons resultats a les proves de competències bàsiques. La pressió percebuda pels equips directius és encara més alta: la meitat dels i les directores reconeixen sentir alts nivells de pressió.

Els i les docents que diuen estar molt pressionades identifiquen les direccions dels centres, el titular (en el cas de l'escola concertada), la inspecció i el Departament d'Educació com les fonts principals de pressió. El professorat també reporta un alt nivell de pressió autoimposada que té a veure amb alts graus d'autoexigència i compromís amb l'aprenentatge de l'alumnat, si bé una part important d'aquesta es podria explicar per la internalització de les pressions que provenen d'altres actors de l'entorn laboral —principalment, el/la director/a o l'equip directiu, i el titular en el cas dels centres concertats—. Alhora, els i les directores se senten encara més pressionades perquè, *de facto*, els resultats de les proves són un indicador clau a l'hora d'avaluar la progressió dels centres i la implementació dels projectes de direcció.

La implementació de les polítiques d'autonomia i avaluació escolar s'ha ressentit d'una sèrie d'obstacles de naturalesa burocràtica i de comunicació de la política. Aquests obstacles podrien explicar per què el

professorat sent més pressió davant de les avaluacions externes del que seria esperable en un sistema prevalentment de baixes conseqüències (o *low-stakes*). Un d'aquests obstacles s'observa en la confusió que predomina en els centres educatius pel que fa al rol i als objectius de les proves de CB. Aquesta confusió i incertesa ha derivat de canvis continus de la política, d'iniciatives aïllades i de certs usos d'alguns instruments. Per exemple, al professorat li arriba informació contradictòria sobre els usos i les conseqüències dels resultats de les proves, i acostuma a creure que té conseqüències més grans de les que en realitat comporta. El fet que el servei d'inspecció acostumi a donar molta importància a les dades de les proves quan supervisa els centres, i que els instruments d'avaluació de centres, projecte de direcció i docents (p. ex., AVAC, AVALDIR) contemplin els resultats de CB com un dels indicadors principals de millora escolar reforça aquesta percepció entre el professorat. Així mateix, s'han impulsat iniciatives per articular el sistema de RdC, associant conseqüències als resultats de les proves, que malgrat que han tingut poc recorregut (auditories pedagògiques) o tenen baixos graus d'implementació (avaluació docent voluntària) també han afavorit aquesta percepció.

Els docents que creuen que les proves tenen més conseqüències són els que senten més pressió per obtenir bons resultats. A nivell d'implicacions pràctiques, aquesta pressió, sobretot quan prové de les direccions, s'associa amb un major alineament del currículum amb els estàndards d'aprenentatge en què es basen les proves, reduïment —i empobriment— del currículum desplegat a les escoles, pràctiques com el *teaching to the test* (TTT) o l'agrupació per nivells. Aquestes pràctiques, moltes de les quals són sovint qüestionades des del punt de vista pedagògic, estan associades amb la pressió, però també es reforcen en determinats contextos escolars i pedagògics. Es reforcen, per exemple, a les escoles pitjor posicionades a l'espai educatiu local (EEL) —és a dir, centres amb poca demanda, baixos nivells de rendiment i/o pitjor reputació—, on la combinació amb una alta pressió percebuda comporta una major probabilitat que es duguin a terme de manera resultatista. D'altra banda, també estan associades amb plantejaments pedagògics tradicionals— centrats en el professorat.

En línies generals, l'estudi constata un desacoblament entre les intencions i els objectius de les polítiques d'avaluació i rendició de comptes i la pràctica quotidiana dels centres educatius. Són polítiques que generen una càrrega administrativa que es percep com a excessiva i una pressió no pretesa sobre el personal docent i els equips directius. Aquesta pressió deriva en pràctiques educatives instrumentals potencialment perjudicials, sobretot quan empobreixen el currículum i fan que els centres dediquin un temps excessiu a la preparació mecànica de les proves de competències. Es tracta, a més, de polítiques que generen poca adhesió. Una àmplia majoria del professorat català considera que els resultats de les proves de competències bàsiques reflecteixen poc o gens els seus esforços i les seves destreses i que, per tant, és injust que s'utilitzin aquests resultats per avaluar la qualitat dels centres —i del professorat—. Contràriament, com hem assenyalat en les anàlisis, el professorat té una clara preferència per sistemes d'avaluació de naturalesa qualitativa basats, per exemple, en l'observació a l'aula de les pràctiques d'ensenyament.

Efectes sobre l'equitat

De l'estudi es desprenen conclusions rellevants en clau d'equitat. La primera té relació amb el rol de la complexitat social dels centres en l'associació entre autonomia pedagògica i el suport i el treball col·legial. Hem observat que la probabilitat que els docents trobin espais de col·laboració i treball compartit sobre les estratègies docents i el desenvolupament de material didàctic decreix a mesura que la complexitat de l'escola és més alta. No obstant, també hem vist com aquesta associació s'atenua en aquells centres que exerceixen de manera més activa la seva autonomia en matèria educativa.

En segon lloc, les nostres anàlisis assenyalen que la probabilitat de dur a terme grups de nivell, en contextos amb alta pressió per rendir bé a les proves de CB, augmenta a mesura que els centres escolars es troben en una mala posició en el seu espai educatiu local. Això significa que els

centres pitjor posicionats a l'EEL fan ús dels agrupaments per nivells de manera més recurrent, ja sigui com a pràctica per millorar els resultats o com a estratègia per tal d'atraure un cert perfil de famílies. En canvi, en els centres més ben posicionats en l'EEL és on l'autonomia es desplega de manera més decidida i on predominen plantejaments pedagògics actius i estratègies d'agrupament heterogeni i de treball cooperatiu.

En tercer lloc, hem vist que, a paritat de pressió performativa percebuda, la probabilitat de dur a terme pràctiques de *teaching to the test* és major en contextos socialment complexos, per exemple amb alts percentatges d'estudiants estrangers. La pràctica de *teaching to the test* en aquests contextos sovint és concebuda com una estratègia efectiva per obtenir bons resultats a les proves externes i abordar així la pressió per la millora, tot i que també per demostrar que les escoles en contextos desavantatjats també poden ser efectives. Ara bé, també trobem escoles en contextos similars que mostren l'actitud contrària i són reticents a preparar els estudiants per a les proves externes. Es tracta de centres que prioritzen el benestar emocional i uns continguts educatius adaptats als interessos del seu alumnat, per davant de l'assoliment d'objectius de rendiment acadèmic.

En quart lloc, hem copsat que les escoles de més complexitat mostren més dificultats per traduir les dades que provenen de les proves de competències bàsiques en mesures de millora escolar. En aquests centres, els equips directius poden dedicar menys temps al lideratge pedagògic que els equips directius de centres de menor complexitat. Això a vegades se suma a la manca de l'acompanyament i suport pedagògic per part de la inspecció educativa a l'hora d'impulsar processos de millora. El servei d'inspecció no té sempre un rol ben definit en matèria de suport pedagògic, i és més o menys proactiu en aquesta matèria depenent de l'inspector/a assignada al centre. Aquest fet potencia inevitablement la sensació de pressió improductiva per part de les proves externes entre el cos docent i el personal directiu. Inspecció pot amplificar aquests tipus de pressió sobretot quan centra la seva avaluació del centre o de

la direcció del centre més en resultats de rendiment que en processos educatius i organitzatius.

En definitiva, les polítiques d'autonomia, avaluació i RdC no despleguen tot el seu potencial als centres de major complexitat ni als centres pitjor posicionats en el seu EEL. A més, en aquests tipus de centres s'accentuen els efectes no desitjats d'aquestes polítiques. Els nostres resultats suggereixen que cal continuar aprofundint en l'estudi de les polítiques d'autonomia i d'avaluació per poder desentrellar quines d'aquestes polítiques i de quina manera poden respondre a noves demandes educatives i afavorir l'equitat. Moltes de les anàlisis realitzades mereixen un estudi més detallat per arribar a resultats més concloents.³⁶ Una ulterior explotació en profunditat de les dades quantitatives i qualitatives hauria de permetre copsar, entre d'altres, com les respostes escolars identificades s'emmarquen en lògiques i trajectòries més àmplies de millora escolar, sobretot en entorns de major vulnerabilitat social, o analitzar la relació complexa entre autonomia de centre, innovació educativa i resultats educatius.

Recomanacions

Per acabar, plantejem un conjunt de propostes per revisar el marc regulatiu en matèria d'autonomia i avaluació escolar actual i afavorir que reforci l'acompanyament als centres en la promoció de processos de millora. Les recomanacions es basen en els resultats de l'estudi, i inclouen l'anàlisi de les preferències dels professionals de l'educació vers les polítiques de governança escolar. Tenir en compte la perspectiva dels agents educatius pot contribuir a fer que les recomanacions tinguin un millor encaix en el sistema educatiu català i, en conseqüència, més possibilitats de ser implementades amb èxit. Les nostres recomanacions, algunes de les quals també s'inspiren en tendències internacionals, estan orientades a millorar l'experiència d'ensenyament i aprenentatge de l'alumnat i del

.....
 36. Les dades es poden descarregar de zenodo.org/communities/reformed/

professorat, la qual cosa revertirà tant en el nivell de benestar com en el rendiment educatiu a les escoles.

Organitzem les recomanacions a partir de tres grans eixos temàtics:

1. El rol de l'autonomia escolar en el sistema, i el suport i acompanyament de les administracions a les escoles.
2. El paper de l'avaluació externa i la rendició de comptes tant pel sistema com per les escoles.
3. El paper mediador del territori i de les zones educatives per a un millor desplegament de les polítiques de governança escolar.

Eix 1: Autonomia no és sinònim d'aïllament. Cap a una autonomia escolar amb el suport i l'acompanyament necessaris

L'estudi posa de manifest que les escoles no sempre disposen de les condicions necessàries per desplegar la seva autonomia amb plenitud. Cal acompanyar els processos de millora d'aquelles escoles que més ho necessiten, sobretot allà on hi ha més concentració d'alumnat amb dificultats d'aprenentatge o socioeconòmiques. En centres d'alta i màxima complexitat, l'acompanyament pot reforçar els projectes educatius i donar-los una certa continuïtat. A més a més, pot evitar que el sistema de RdC generi una pressió excessiva per tenir bons resultats (que acostuma a derivar en pràctiques educatives instrumentals), o que l'autonomia escolar derivi en l'adaptació del projecte educatiu del centre a uns estàndards d'aprenentatge i unes expectatives educatives a la baixa (la qual cosa pot repercutir en les oportunitats educatives futures de l'alumnat).

Les polítiques de suport, acompanyament i inspecció educativa han de poder tenir un paper cabdal en processos de millora escolar. Actualment, en relació als centres educatius, la inspecció educativa té una doble funció que no sempre està ben articulada: supervisió i acompanyament. A més a més, el rol d'inspecció no sempre respon a patrons

i procediments compartits per tot el servei, de manera que el tipus de suport que reben els centres té un component discrecional. De cara a reforçar el vessant de suport i acompanyament escolar de la inspecció, caldria potenciar el seu rol com a facilitadora de recursos (formatius i d'altra mena) i impulsora de processos de reflexió als centres. Per fer-ho, ha de tenir a l'abast i gestionar un ampli ventall de dades administratives i del centre que, combinades amb l'evidència científica més actual sobre millora educativa, amplifiquin l'impacte del seu assessorament als centres (vegeu Hofer *et al.*, 2020, o Altrichter i Kemethofer, 2015). Alhora, la creació de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació, de què també parlem en el bloc següent, representa una oportunitat per revisar, redefinir i aclarir les funcions d'avaluació, supervisió i acompanyament dels diferents agents del sistema, incloent la inspecció i la direcció escolar, però no només.

En el marc dels processos de suport i d'acompanyament, tant l'avaluació docent com la dels centres poden tenir un paper cabdal. Tanmateix, l'avaluació docent és una activitat que està poc institucionalitzada dins del sistema educatiu català i que, a més, es troba vinculada principalment a polítiques de promoció laboral. Vincular-la a fins formatius, de millora educativa i d'aprenentatge al llarg de la vida és un repte pendent. Les iniciatives de codocència, observació a l'aula i avaluació entre iguals poden ajudar a reforçar la percepció de l'avaluació docent com una política formativa, i no com una mesura de fiscalització o punitiva. Actualment, s'avalua el professorat del sistema educatiu català únicament a l'inici de la seva carrera, de manera que s'infrautilitza un dels recursos més potents per a la millora educativa.

En la línia d'aquest últim punt, caldria vincular el desplegament de l'autonomia i l'avaluació escolar a una agenda més àmplia de desenvolupament professional. Tota acció de promoció de la millora escolar hauria d'estar estretament associada amb unes propostes de formació docent i d'acompanyament proper a la tasca educativa. En el sistema educatiu català, l'autonomia pedagògica és una noció que, si bé està molt

arrelada, es troba molt centrada en l'àmbit individual dels docents. Les polítiques recents han potenciat una concepció de l'autonomia més col·legial i a nivell de centre, per exemple, potenciant i donant visibilitat als projectes educatius de l'escola. Malgrat això, encara estem lluny de països en què el personal docent té una autonomia professional més plena i on, a través d'òrgans de representació professional com poden ser els col·legis professionals, participa activament en la definició de codis ètics, estàndards de qualitat docent, marcs de qualificació i processos de formació permanent que són clau per garantir la qualitat educativa (Voisin i Dumay, 2020).

La simplificació de les tasques burocràtiques contribuiria també a fer que els centres se sentin més ajudats i acompanyats. L'autonomia escolar ha comportat la desconcentració de tasques administratives vers els centres. Moltes de les direccions entrevistades afirmen que les tasques administratives no els deixen dedicar prou temps al lideratge pedagògic del centre. Cal simplificar la burocràcia, els procediments i els formularis que s'han d'emplenar en l'àmbit del centre per tal de potenciar que les direccions, però també el professorat, puguin dedicar més temps a tasques pedagògiques, al suport docent i a la millora de l'organització escolar.

Per acabar, a banda d'acompanyar els centres de manera més propera, cal millorar la dotació de recursos docents i no docents dels centres que travessen dificultats. Aquesta millora és una condició imprescindible per afavorir la continuïtat del personal docent i l'estabilitat de les plantilles (vegeu Fontdevila, 2023), sense les quals es fa difícil elaborar i sostenir en el temps projectes educatius propis. També cal tenir en compte la importància de polítiques educatives més enllà de l'escola per reforçar els aprenentatges de la població escolar, sobretot en aquells entorns socioeducatius més exigents. Reforçar l'oferta pública 0-3, l'oferta d'extraescolars subvencionades i les activitats educatives durant l'estiu són propostes que poden contribuir a enfortir el paper de l'escola en la millora dels aprenentatges.

Eix 2: Avaluacions amb sentit. Cap a un sistema d'avaluació escolar formatiu, enriquit i significatiu

De l'estudi es desprèn que calen reformes de gran calat per desburocratitzar el sistema de rendició de comptes i afavorir que l'avaluació externa adquireixi un caràcter formatiu i reflexiu per als centres. Les polítiques d'avaluació externa i de rendició de comptes necessiten objectius clars, operativitzables i ben comunicats. També necessiten procediments ali-neats amb les finalitats de l'avaluació. En el cas de Catalunya, és clau destriar entre l'objectiu de l'avaluació externa com a diagnosi del sistema i com a instrument formatiu i de diagnosi per a les escoles. Són objectius diferents que requereixen avaluacions amb dissenys diferenciats, de manera que és complicat fer-les convergir en un mateix instrument. Una avaluació externa mostral és el disseny més adient com a diagnosi a escala del sistema, ja que aporta informació rellevant per informar la política pública sense interferir excessivament en la dinàmica de les escoles. Són avaluacions que permeten, tant a l'administració com a la comunitat acadèmica, fer exploracions sobre la implementació de les polítiques públiques i els factors que afavoreixen l'aprenentatge de l'alumnat. A més, com es desprèn de les evidències recollides en aquest estudi, un disseny d'avaluació mostral pot disminuir l'alta pressió que experimenta una part significativa del professorat i dels equips directius davant les proves externes de final d'etapa, i que com hem vist pot generar efectes no desitjats com ara l'empobriment del currículum o la preparació mecànica de les proves.

De la mateixa manera, s'hauria de delimitar molt bé la finalitat i els usos de les avaluacions de caràcter censal, prioritzant l'anàlisi de les dades en l'àmbit escolar i evitant-ne un ús comparatiu. Aquestes proves haurien de tenir un caràcter eminentment informatiu, formatiu i orientador per als centres i el professorat, però també per a l'alumnat i les seves famílies. Perquè les avaluacions aportin informació valuosa al centre s'haurien d'administrar en cursos anteriors al darrer cicle de l'etapa. La recentment aprovada LOMLOE avança en la direcció de potenciar les

proves diagnòstiques per als centres en cicles intermedis en detriment de les proves de fi d'etapa (les quals es mantindran, però passaran a ser mostrals).³⁷ L'administració educativa, a través de l'òrgan competent de l'avaluació educativa, hauria de donar suport als centres en l'administració de les proves i, sobretot, en el processament dels resultats.

Perquè els resultats de les proves diagnòstiques siguin accionables a nivell de centre, caldria reforçar que la retroacció inclosa a l'informe de devolució estigui prou desglossada i alineada als mateixos tipus de competències, destreses i continguts que es treballen al currículum. Si fos possible, l'informe de resultats hauria d'incorporar propostes de millora concretes per a les escoles d'acord amb els resultats obtinguts a les proves, i del que s'extreu de creuar aquests resultats amb algunes de les dades obtingudes amb els qüestionaris de context. Aquests darrers, no només haurien de recollir informació sobre l'entorn socioeconòmic de l'alumnat i de l'escola, sinó que també de pràctiques educatives, distribució de recursos i altres característiques de l'oferta escolar que podrien ser rellevants per entendre algunes tendències.

Les proves externes a gran escala —o una part d'aquestes— s'haurien de poder administrar en format digital. La digitalització permet simplificar la logística i reduir la despesa associada als processos d'avaluació externa. També permet simplificar procediments de revisió i retorn als diferents agents educatius (escoles, família, inspecció, etc.). Si l'anàlisi de les proves es pogués fer amb immediatesa després de la seva administració, es podria escurçar el calendari de devolució dels resultats, que és un dels principals esculls que troben les escoles en transformar els resultats en accions concretes, i millorar els processos de retroacció a diferents nivells. El format digital, permetria també que les proves siguin més estimulants per als estudiants, amb la introducció d'ítems interactius, enllaços, i altres recursos digitals (Ministerio de Educación y Formación

37. Vegeu <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-nacionales/evaluaciones-lomloe/evaluaciones-diagnostico.html>

Profesional, 2023). La digitalització s'hauria de fer, això sí, garantint en tot moment la confidencialitat i la protecció de les dades dels estudiants i de les escoles.

L'avaluació externa actual posa més èmfasi en els resultats acadèmics que en el procés educatiu. No obstant, tant equips directius com docents diuen valorar especialment l'avaluació i la retroacció quan estan centrades en la pràctica. De cara a reforçar aquest vessant del procés de l'avaluació, s'hauria de garantir l'acompanyament dels centres per part del servei d'inspecció, però també implementar programes d'observació entre iguals com a dispositiu d'avaluació i millora. En aquests programes, és tant o més important l'intercanvi i el diàleg professional que es produeix abans i després de la classe observada que l'observació de la classe en si mateixa (O'Leary, 2022). Les iniciatives de codocència que algunes escoles estan implementant podrien reforçar aquesta línia d'avaluació i suport professional entre iguals. La col·laboració entre inspecció i altres agents rellevants del sistema, com són els Centres de Recursos Pedagògics o la Xarxa de Competències Bàsiques, és cabdal per reforçar aquesta proposta. Segons l'evidència internacional, l'avaluació entre iguals té un gran potencial a l'hora d'afavorir processos de millora i, com es desprèn de l'estudi, és la modalitat que genera més interès i acceptació entre el professorat.

El sistema d'avaluació hauria de basar-se en consensos amplis sobre què significa qualitat educativa i quins haurien de ser els seus components principals. Aquesta és una noció que evoluciona amb el pas del temps i depèn fortament de les creences i prioritats de les societats vers l'acció educadora. Si aspirem a tenir una avaluació que sigui significativa i adaptada als nous temps, cal involucrar els agents de la comunitat educativa en la construcció d'acords amplis sobre els objectius d'aprenentatge, les prioritats del sistema d'avaluació i les possibles estratègies de millora. Per operacionalitzar aquesta proposta, la futura Agència d'Avaluació i Prospecció de l'Educació, contemplada per la LEC hauria de dotar-se d'un òrgan consultiu en què estiguin representats, a banda d'experts en matèria d'avaluació educativa, els principals agents educatius i socials.

Finalment, si l'objectiu del Departament d'Educació és potenciar la «cultura de l'avaluació» a nivell de sistema, la RdC hauria de transitar cap un model de reciprocitat en què no s'escruti només l'acció de les escoles, sinó que també hi hagi una avaluació i un seguiment més sistemàtic de les polítiques i programes implementats pel propi Departament. En un sistema d'avaluació recíproc, les escoles segueixen essent responsables directes de l'aprenentatge del seu alumnat, però l'administració pública té l'obligació de dotar el sistema de les polítiques necessàries i els centres dels recursos i capacitats que calguin per promoure l'aprenentatge, i ha de retre comptes en cas d'incomplir aquesta obligació (Oakes i Welner, 2023). L'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació podria esdevenir el principal fòrum des del qual promoure la reciprocitat en l'avaluació i la RdC. La constitució de l'agència afavoriria, d'una banda, més continuïtat a les polítiques d'avaluació escolar, i que es comencin a avaluar de manera sistemàtica les polítiques, programes i els diferents serveis del Departament d'Educació, i d'altra banda, més estabilitat financera, competències i independència política que la que té el Consell Superior d'Avaluació, l'organisme que actualment assumeix les funcions d'avaluació educativa.

Eix 3: El rol del territori i de les xarxes en la millora escolar. Cap a un canvi d'escala en la política de rendició de comptes

Les polítiques d'autonomia, avaluació i rendició de comptes han pivotat excessivament en les escoles. Això ha generat una sensació d'aïllament entre els agents escolars i, alhora, una exacerbació de la pressió competitiva entre centres. Aquests dos elements es troben a l'arrel dels efectes no desitjats de la política identificats en aquest estudi. Fins i tot en un context en què el sistema de rendició de comptes és considerat formalment com a *low-stakes*, es tendeix a generar competició entre escoles, així com la impressió fal·laç que la millora escolar és la conseqüència exclusiva de les decisions preses a nivell escolar, i no a nivell de sistema. Aquestes dinàmiques afecten de manera més acusada les escoles amb alumnat desafavorit, on el professorat i els equips directius experimenten

una pressió pels resultats que, ateses les limitacions que afronten per impulsar projectes de millora, és sovint improductiva.

Per mitigar la pressió competitiva, reduir al mínim els efectes no desitjats i augmentar el potencial de les polítiques d'autonomia i d'avaluació per a la millora educativa, diversos autors suggereixen reforçar el paper del territori, i anar més enllà de l'escola com a principal espai d'intervenció i d'avaluació educativa (Ainscow *et al.*, 2023). Reforçar el paper del territori implica, d'una banda, potenciar les xarxes entre escoles existents, com ara la Xarxa de Competències Bàsiques, com a espais d'intercanvi, formació i treball conjunt amb les dades provinents de l'avaluació externa; de l'altra, també implica fomentar la creació de noves formes de relació en el territori i la promoció de projectes educatius cooperatius entre diferents centres de la mateixa zona, possibilitat que contempla la mateixa LEC.

Canviar l'espai d'intervenció i d'avaluació educativa també comporta modificar l'escala i el *locus* de la rendició de comptes. Passant de les escoles individuals a xarxes d'escoles en zones geogràfiques àmplies i heterogènies s'alteraria l'estructura d'incentius actual i es promouria una responsabilització compartida pel que fa als resultats dels estudiants. Alhora, aquest canvi portaria els centres a adoptar relacions cooperatives i a generar dinàmiques de millora significatives i de llarga durada (vegeu, per exemple, Janssens i Ehren, 2016). Atenent a les interdependències entre centres d'un mateix territori, la nova estructura d'incentius hauria de fer que les escoles fossin conscients de la situació d'altres escoles de la zona i que es comprometessin a la millora del conjunt (de fet, quelcom en aquesta línia es contempla en iniciatives existents com ara els Plans Educatius d'Entorn). Així doncs, aquest model de *rendició de comptes compartida* substituiria la pressió externa i l'aïllament per formes significatives i efectives de col·laboració entre professionals i centres. Algunes dimensions sobre les quals aquest model podria incidir són:

- **Monitoratge:** La xarxa (o zona escolar) es converteix en el principal *locus* de rendició de comptes. Els serveis d'inspecció monitoren

l'exercici de tota la xarxa i el lliurament i intercanvi de dades es fa en l'àmbit de xarxa per incentivar la cooperació.

- **Suport pedagògic:** Els plans de millora i projectes educatius —o una part d'aquests— poden ser dissenyats de manera compartida per les xarxes d'escoles amb l'acompanyament dels Centres de Recursos Pedagògics.
- **Pressupost:** Les decisions sobre l'adquisició de materials per a l'aprenentatge, innovacions didàctiques, etc., es poden prendre col·lectivament en l'àmbit de xarxa, fet que també permet assolir economies d'escala. Les instal·lacions i altres recursos escolars també poden ser compartits.
- **Professorat:** L'avaluació entre iguals i les iniciatives conjuntes de formació docent, els intercanvis de docents i les decisions compartides sobre la selecció i l'assignació de determinats perfils docents, inclòs l'intercanvi de figures especialitzades, també poden tenir lloc dins de la xarxa.
- **Admissió d'alumnes:** Les escoles es comprometen a atendre un percentatge d'alumnes desafavorits similar al que preval a la zona de la xarxa, en línia amb el que contempla el Decret d'Admissió d'Alumnes.³⁸ Les escoles comparteixen estratègies per involucrar les famílies de la zona i acompanyar la transició dels estudiants de l'educació primària a la secundària.

En definitiva, les propostes presentades al voltant d'aquests tres eixos busquen aconseguir que les polítiques d'autonomia i avaluació de centre promoguin la millora escolar i els aprenentatges, no només en l'àmbit del rendiment educatiu, sinó també pel que fa a l'experiència d'ensenyament i aprenentatge de manera més holística. Són propostes que ofereixen una oportunitat per repensar la política educativa actual per tal de situar les relacions de cooperació i col·laboració, el desenvolupament professional i el benestar docent com a eixos fonamentals del sistema educatiu.

.....

38. Decret 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya.

Bibliografia

- ALLEN, R. i VIGNOLES, A. (2007). What should an index of school segregation measure? *Oxford Review of Education*, 33 (5), 643-668.
- ALTRICHTER, H., HEINRICH M. i SOUKUP-ALTRICHTER, K. (2014). School decentralization as a process of differentiation, hierarchization and selection. *Journal of Education Policy*, 29(5), p. 675-699. DOI: 10.1080/02680939.2013.873954
- ALTRICHTER, H. i KEMETHOFER, D. (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement? *School effectiveness and school improvement*, 26(1), 32-56.
- AINSCOW, M., ARMSTRONG, P. W., HUGHES, B. C. i Rayner, S. (2023). *Turning the Tide: A study of place-based school partnerships*. Manchester: The University of Manchester.
- ANDERSON, E. R. (2017). Accommodating change: Relating fidelity of implementation to program fit in educational reforms. *American Educational Research Journal*, 54(6), 1288-1315.
- BALL, S. J. (2001). Cultura, costes y control: la autonomía y la enseñanza de carácter empresarial en Inglaterra y Gales. A: J. Smyth (Ed.), *La autonomía escolar: una perspectiva crítica* (77-97). Madrid: Akal.
- BALL, S. J., MAGUIRE, M. i BRAUN, A. (2011). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- BARBANA, S., DUMAY, X. i DUPRIEZ, V. (2020). Local implementation of accountability instruments in the French-speaking community of Belgium. *European Educational Research Journal*, 19(2), 94-108. <https://doi.org/10.1177/1474904119850964>
- BECK, L. G. i MURPHY, J. (1998). Site-based management and school success: untangling the variables. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (4), 358-385.
- BELLEI, C. (2013). Supporting instructional improvement in low-performing schools to increase students' academic achievement. *The journal of educational research*, 106(3), 235-248.

- BOWE, R., BALL, S. J. i GEWIRTZ, S. (1994). 'Parental choice', consumption and social theory: The operation of micro-markets in education. *British Journal of Educational Studies*, 42 (1), 38-52.
- BOLÍVAR, A. (2019). Políticas de autonomía curricular y mejora de la escuela. *Linhas Críticas*, 25, 6-23. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.23779>
- BONAL, X. i VERGER, A. (2013). *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Barcelona: Fundació Bofill.
- BREAKSPEAR, S. (2012). *The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance*. OECD Education Working Papers, núm. 71. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9fdfqffr28-en>
- BROWES, N. i K ALTINYELKEN, H. (2019). The instrumentation of test-based accountability in the autonomous dutch system. *Journal of Education Policy*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1689577>
- BULKLEY, K. i FISLER, J. (2003). A decade of charter schools: from theory to practice. *Educational Policy*, 17 (3), 317-342.
- BURNS, T. i KÖSTER, F. 2016. *Governing Education in a Complex World*. París: OECD Publishing.
- CAMPHUIJSEN, M. K., MØLLER, J. i SKEDSMO, G. (2020). Test-based accountability in the Norwegian context: exploring drivers, expectations and strategies. *Journal of Education Policy*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1739337>
- CAMPHUIJSEN, M. K. i LEVATINO, A. (2022). Schools in the media: framing national standardized testing in the Norwegian press, 2004-2018. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(4), 601-616.
- CASSERRAS, T. (2017). Per a què serveixen les auditories pedagògiques? *Perspectiva escolar*, (396), 64-67.
- CHECCHI, D. i MATTEI, P. (2021). Merit Pay for Schoolteachers in Italy, 2015-2016: A New Regime of Education Accountability? *Comparative Education Review*, 65(3), 445-466.

- CHIANG, H. (2009). How accountability pressure on failing schools affects student achievement. *Journal of Public Economics*, 93(9), 1045-1057.
- CLARKE, M. i LUNA-BAZALDUA, D. (2021). Primer on Large-Scale Assessments of Educational Achievement. *National Assessments of Educational Achievement series*. Washington: World Bank. DOI: 10.1596/978-1-4648-1659-8
- COCHRAN-SMITH, M. (2021). Rethinking teacher education: The trouble with accountability. *Oxford Review of Education*, 47(1), 8-24.
- COHEN, J. i COHEN, P. (1983). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioural Sciences*. Erlbaum, Mahwah.
- COMISSIÓ EUROPEA. (2018). *Education and Training Monitor 2018*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- COSTA ALONSO, X. (2021). *La gestión de procesos de transición directiva en centros escolares de educación primaria en Cataluña: un estudio de casos*. Barcelona: UB.
- CRIBB, A. i GEWIRTZ, S. (2007). Unpacking autonomy and control in education: Some conceptual and normative groundwork for a comparative analysis. *European Educational Research Journal*, 6(3), 203-213.
- DARLING-HAMMOND, L. (2020). Accountability in teacher education. *Action in teacher Education*, 42(1), 60-71.
- DATNOW, A., PARK, V. i WOHLSTETTER, P. (2007). *Achieving with data: How high-performing school systems use data to improve instruction for elementary students*. Center on Educational Governance–USC Rossier School of Education.
- DECRET 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius (2010). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5686.
- DECRET 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent (2010). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5753.
- DECRET 177/2010, de 23 de novembre, d'aprovació dels Estatuts de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació (2010). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5764.

- DECRET 39/2014, de 25 de Març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents (2014). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 6591.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2021). *Pla Director d'Inspecció (2021-2025)*. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/inspeccio-educacio/pla-director/pla-director-2021-2025.pdf>
- DE GRAUWE, A. (2005). Improving the quality of education through school-based management: learning from international experiences. *International Review of Education*, 51(4), 269-287.
- DEE, T. S. i JACOB, B. (2011). The impact of No Child Left Behind on student achievement. *Journal of Policy Analysis and management*, 30(3), 418-446.
- DEDERING, K. (2018). Consultancy in 'failing schools': emerging issues. *Improving Schools*, 21(2), 141-157.
- DETERDING, N. M. i WATERS, M. C. (2021). Flexible coding of in-depth interviews: A twenty-first-century approach. *Sociological methods in research*, 50(2), 708-739.
- DIEHL, D. K. i GOLANN, J. W. (2023). An integrated framework for studying how schools respond to external pressures. *Educational Researcher*, 52(5), 296-305. <https://doi.org/10.3102/0013189X231159599>.
- EURYDICE. (2007). *School Autonomy in Europe Policies and Measures*. European Commission. Brusel·les: Eurydice. <https://doi.org/DOI10.2766/34099>
- EURYDICE. (2020). *Equity in School Education in Europe: Structures, Policies and Student Performance*. Eurydice Report.
- FAHEY, G. i KÖSTER, F. (2019), *Means, ends and meaning in accountability for strategic education governance*. OECD Education Working Papers, núm. 204, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/1d516b5c-en>.
- FARRÉ, R. (2009). *Crònica de la Llei d'educació de Catalunya*. Fundació Bofill.
- FERRER-ESTEBAN, G. (2015). *Autonomia de centre, segregació escolar i mercats en educació. Una anàlisi internacional dels efectes de l'autonomia en l'equitat i l'eficàcia dels sistemes educatius*. (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.

- FONTDEVILA, C. (2023). El professorat als centres de màxima complexitat: com reclutar-lo i retenir-lo. A: Tarabini, A. (ed). *Els reptes de l'educació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill.
- FROSTENSON, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic journal of studies in educational policy*, 2015(2), 284-64.
- GALIANI, S., GERTLER, P. i SCHARGRODSKY, E. 2008. «School decentralization: Helping the good get better, but leaving the poor behind,» *Journal of Public Economics*, Elsevier, vol. 92(10-11), p. 2106-2120, octubre.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2006). Pacte Nacional per a l'Educació. <https://www.mrp.cat/admin/magatzem/inicides/pne06.pdf>
- GONZÁLEZ, I. (2017). L'autonomia de centre en els horitzons de millora educativa. A: B. Albaigès i F. Pedró (Dirs.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2016* (p. 477-457). Barcelona: Fundació Bofill.
- GREANY, T. i WATERHOUSE, J. (2016). Rebels against the system: Leadership agency and curriculum innovation in the context of school autonomy and accountability in England. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1188-1206.
- GREANY, T. (2018). Innovation is possible, it's just not easy: Improvement, innovation and legitimacy in England's autonomous and accountable school system. *Educational Management Administration i Leadership*, 46(1), 65-85.
- GREEN, A. i MOSTAFA, T. (2013). The dynamics of education systems: Convergent and divergent trends, 1990-2010. *The dynamics and social outcomes of education systems*, 15-45.
- GREEN, P. i RAO, V. (1971). Conjoint Measurement for Quantifying Judgmental Data. *Journal of Marketing Research*, 8: 355-363.
- GUNTER, H. M. i FORRESTER, G. (2009). School leadership and education policy-making in England. *Policy Studies*, 30(5), 495-511. <https://doi.org/10.1080/01442870902899947>
- HAINMUELLER, J., HOPKINS, D. J. i YAMAMOTO, T. (2014). Causal inference in conjoint analysis: understanding multidimensional choices via stated preferences experiments. *Political Analysis*. 22(1): 1-30.

- HAINMUELLER, J., HANGARTNER, D. i YAMAMOTO, T. (2015). Validating vignette and conjoint survey experiments against real-world behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(8): 2395-2400.
- HAMILTON, L. S., STECHER, B. M. i KLEIN, S. P. (2002). *Making sense of test-based accountability in education*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- HANUSHEK, E. A., LINK, S. i WOESSMANN, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232.
- HASHIM, A. K., TORRES, C. i KUMAR, J. M. (2021). Is more autonomy better? How school actors perceive school autonomy and effectiveness in context. *Journal of Educational Change*, 1-30. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09439-x>
- HECK, R. H., BRANDON, P. R. i WANG, J. (2001). Implementing site-managed educational changes: examining levels of implementation and effect. *Educational Policy*, 15 (2), 302-322.
- HOFER, S. I., HOLZBERGER, D. i REISS, K. (2020). Evaluating school inspection effectiveness: A systematic research synthesis on 30 years of international research. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100864.
- HÖGBERG, B. i LINDGREN, J. (2021). Outcome-based accountability regimes in OECD countries: a global policy model?. *Comparative Education*, 57(3), 301-321.
- HOOGE, E., BURNS, T. i WILKOSZEWSKI, H. (2012). *Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability*. OECD Education Working Papers, núm. 85, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/5k91dl7ct6q6-en>
- JANSSENS, F. J. i EHREN, M. C. (2016). Toward a model of school inspections in a polycentric system. *Evaluation and program planning*, 56, 88-98.
- JERRIM, J. i SIMS, S. (2021). When is high workload bad for teacher wellbeing? Accounting for the non-linear contribution of specific teaching tasks. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103395. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103395>

- KEDDIE, A. (2016). School autonomy as 'the way of the future' Issues of equity, public purpose and moral leadership. *Educational management administration & leadership*, 44(5), 713-727.
- KELLY, P., ANDREASEN, K. E., KOUSHOLT, K., MCNESS, E. i YDESEN, C. (2018). Education governance and standardised tests in Denmark and England. *Journal of Education Policy*, 33(6), 739-758.
- LEVATINO, A. (2021). Surveying principals and teachers: Methodological insights into the design of the REFORMED questionnaires. *Reformed Methodological Notes*, 2.
- LEVINSON, B. A., SUTTON, M. i WINSTEAD, T. (2009). Education policy as a practice of power: Theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. *Educational policy*, 23(6), 767-795.
- LILLEJORD, S. (2020). From» unintelligent» to intelligent accountability. *Journal of Educational Change*, 21(1), 1-18.
- LINGARD, B., SELLAR, S. i LEWIS, S. (2017). Accountabilities in schools and school systems. A: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- LINGARD, B., BAROUTSIS, A. i SELLAR, S. (2021). Enriching educational accountabilities through collaborative public conversations: Conceptual and methodological insights from the Learning Commission approach. *Journal of Educational Change*, 22(4), 565-587.
- LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (2009). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5422.
- LUSCHEI, T. F. i JEONG, D. W. (2021). School Governance and Student Achievement: Cross-National Evidence From the 2015 PISA. *Educational Administration Quarterly*, 57(3), 331-371. <https://doi.org/10.1177/0013161X20936346>
- MAARANEN, K. i AFDAL, H. W. (2020). Exploring teachers' professional space using the cases of Finland, Norway and the US. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1851760>
- MALEN, B. (2006). Revisiting policy implementation as a political phenomenon. *New directions in education policy implementation*, 83-104.

- MAROY, C. (2015). Comparing Accountability Policy Tools and Rationales. A: G. Kotthof i E. Klerides (Eds.), *Governing Educational Spaces: Knowledge, Teachings, and Learning in Transition* (p. 35-56). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-265-3_3
- MAROY, C. i VAN ZANTEN, A. (2009). Regulation and competition among schools in six European localities. *Sociologie du travail*, 51: e67-e79.
- MAROY, C. i VOISIN, A. (2017). *Think piece on accountability*. París: UNESCO.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2023). *Marco general de las evaluaciones del sistema educativo. Evaluación general del sistema y Evaluaciones de diagnóstico*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano y Publicaciones.
- MITTLEMAN, J. i JENNINGS, J. L. (2018). Accountability, Achievement, and Inequality in American Public Schools: A Review of the Literature. A: *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century* (p. 475-492). Springer, Cham.
- MATTEUCCI, M. C., GUGLIELMI, D. i LAUERMANN, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education*, 20, 275-298.
- MINTROP, R., ORDENES, M., COGLAN, E., PRYOR, L. i MADERO, C. (2018). Teacher Evaluation, Pay for Performance, and Learning Around Instruction: Between Dissonant Incentives and Resonant Procedures. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 3-46.
- MOCKLER, N. i STACEY, M. (2021). Evidence of teaching practice in an age of accountability: When what can be counted isn't all that counts. *Oxford Review of Education*, 47(2), 170-188.
- MONS, N. i DUPRIEZ, V. (2010). Les politiques d'accountability/Accountability policies/Die Politiken von Accountability/Las políticas de accountability. *Recherche i Formation*, (65), 45-59. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.131>
- MOSS, G., GOLDSTEIN, H., HAYES, S., MUÑOZ-CHEREAU, B., SAMMONS, P., SINNOTT, G. i STOBART, G. 2021. *High standards, not high stakes*. An

- alternative to SATs that will transform England's testing & school accountability system in primary education & beyond.* Londres: BERA.
- MURPHY, J. i BECK, L. G. (1995). *School-based management as school reform: taking stock.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- NICHOLS, S. L. i HARRIS, L. R. (2016). Accountability assessment's effects on teachers and schools. A: G. T. L. Brown i L. R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (p. 40-56). Nova York: Routledge.
- OAKES, J. i WELNER, K. (2023). From Schools of Opportunity to Systems of Opportunity. A: York, A. Welner, K. i Kelley, L. M. (ed), *Schools of Opportunity: 10 Research-Based Models for Creating Equity*, 193-218.
- OECD. (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world. Analysis (Vol. 1).* OECD Publishing.
- OECD. (2011). *PISA in focus, no. 9. School autonomy and accountability: Are they related to student performance?* París: OECD Publishing.
- OECD. (2013). *Synergies for Better Learning. An international perspective on evaluation and assessment.* París: OECD.
- O'LEARY, M. (2022) Rethinking teachers' professional learning through unseen observation, *Professional Development in Education*. DOI: 10.1080/19415257.2022.2125551
- OOLBEKKINK-MARCHAND, H. W., HADAR, L. L., SMITH, K., HELLEVE, I. i ULVIK, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37-46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.005>
- PAGÈS, M. i PRIETO, M. (2020). The instrumentation of global education reforms: an analysis of school autonomy with accountability policies in Spanish education. *Educational Review*, 00(00), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1803795>
- PARCERISA, L. i FALABELLA, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 89. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>

- PARCERISA, L., VERGER, A., PAGÈS, M. i BROWES, N. (2022). Teacher autonomy in the age of performance-based accountability: A review based on teaching profession regulatory models (2017-2020). *Education Policy Analysis Archives*, 30, (100). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6204>
- PAGÈS, M., FERRER-ESTEBAN, G., VERGER, A. i PRIETO, M. (2023). At the crossroad of performativity and the market: schools' logics of action under a hybrid accountability regime. A: *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-21.
- QUILABERT, E., MOSCHETTI, M. i VERGER, A. (2023). Del discurso pedagógico a la política: la irrupción de la innovación educativa en la agenda pública. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2). <https://doi.org/10.14201/teri.31221>
- RANGE, B. G., YOUNG, S. i HVIDSTON, D. (2013). Teacher perceptions about observation conferences: What do teachers think about their formative supervision in one US school district? *School Leadership i Management*, 33, 61-77.
- RUSS, R. D. (2015). *Teacher attitudes regarding performance-based pay* (dissertació doctoral, Marian University).
- SAHLBERG, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61.
- SCHÜTZ, G.; WEST, M. R. i WÖSSMANN, L. (2007). *School accountability, autonomy, choice, and the equity of student achievement: international evidence from PISA 2003*. OECD Education Working Papers, 14. OECD Publishing.
- SPELLANE, J. P., DIAMOND, J. B., BURCH, P., HALLETT, T., JITA, L. i ZOLTNERS, J. (2002). Managing in the middle: School leaders and the enactment of accountability policy. *Educational Policy*, 16(5), 731-762.
- TELTEMANN, J. i JUDE, N. (2019). Assessments and accountability in secondary education: International trends. *Research in Comparative and International Education*, 14(2), 249-271.
- TERHART, E. (2013). Teacher resistance against school reform: Reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management*, 33(5), 486-500.
- THIEL, C., SCHWEIZER, S. i BELLMANN, J. (2017). Rethinking side effects of accountability in education: Insights from a multiple methods study

- in four German school systems. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 93. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2662>
- TORRES, R. (2021). *Does test-based school accountability have an impact on student achievement and equity in education? A panel approach using PISA*. OECD. Education Working Paper núm. 250.
- TOWERS, E., GEWIRTZ, S., MAGUIRE, M. i NEUMANN, E. (2022). A profession in crisis? Teachers' responses to England's high-stakes accountability reforms in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103778.
- UNESCO (2019). *The promise of large-scale learning assessments: Acknowledging limits to unlock opportunities*. Disponible a: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369947/PDF/369947spa.pdf.multi>
- VERGER, A. i FERRER-ESTEBAN, G. (2019). Autonomia de centre i rendició de comptes: una agenda internacional amb múltiples respostes escolars. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. 2019.
- VERGER, A., FONTDEVILA, C. i PARCERISA, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: How and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 248-270.
- VERGER, A. i PARCERISA, L. (2017). A Difficult Relationship: Accountability Policies and Teachers. International Evidence and Key Premises For Future Research. *International Handbook of Teacher Quality and Policy*, 241-254. Disponible a: https://www.academia.edu/33364865/A_Difficult_Relationship_Accountability_Policies_and_Teachers._International_Evidence_and_Key_Premises_For_Future_Research
- VERGER, A., PRIETO, M., PAGÈS, M. i VILLAMOR, P. (2018). Common standards, different stakes: A comparative and multi-scalar analysis of accountability reforms in the Spanish education context. *European Educational Research Journal*, 19(2), 142-164. <https://doi.org/10.1177/1474904118785556>
- VOGLER, K. E. (2008). Comparing the impact of accountability examinations on Mississippi and Tennessee social studies teachers' instructional practices. *Educational Assessment*, 13(1), 1-32.

- VOISIN, A. i DUMAY, X. (2020). How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103144.
- WALLANDER, L. (2009). 25 years of factorial surveys in sociology: A review. *Social Science Research*. 38: 505-520.
- WERLER, T. i FÆREVAAG, M. K. (2017). National testing data in Norwegian classrooms: a tool to improve pupil performance? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 67-81.
- WÖSSMANN, L. (2007). International evidence on school competition, autonomy, and accountability: A review. *Peabody Journal of Education*, 82(2-3), 473-497. <https://doi.org/10.1080/01619560701313176>
- ZANCAJO, A. (2019). Education markets and schools' mechanisms of exclusion: The case of Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 27(130).

Documentació oficial

- DECRET 12/2021, de 2 de març, de la Inspecció d'Educació. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 8356.
- DECRET 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 8762.
- DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 6945.
- DECRET 29/2015, de 3 de març, de modificació del Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 6824.
- DECRET 305/1993, de 9 de desembre, de creació del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 1837.
- DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 6900.

- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2017). Marc de la innovació pedagògica a Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295.
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340.
- ORDRE ENS/16/2016, de 3 de febrer, de modificació de l'Ordre ENS/330/2014, de 6 de novembre, de procediment de promoció docent per estadis. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 7056.
- ORDRE ENS/303/2015, de 21 de setembre, sobre el reconeixement de la innovació pedagògica. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 6966.
- ORDRE ENS/330/2014, de 6 de novembre, del procediment de promoció docent per estadis. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya,
- ORDRE ENS/354/2014, de 5 de desembre, de creació del Centre de Recursos Pedagògics Específics de Suport a la Innovació i la Recerca Educativa. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 6769.
- RESOLUCIÓ EDU/1852/2021, d'11 de juny, per la qual s'estableixen els criteris per a la utilització del procediment de selecció de candidats per part de les direccions dels centres, el procediment telemàtic per a la comunicació de llocs vacants o substitucions i la selecció de personal interí docent, i el barem de valoració dels mèrits. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 8435.
- RESOLUCIÓ EDU/3614/2022, de 16 de novembre, per la qual s'aproven les directrius per dur a terme la prova d'avaluació de sisè curs de l'educació primària i es convoca la prova per al curs 2022-2023. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 8798.
- RESOLUCIÓ EDU/523/2020, de 24 de febrer, per la qual s'aproven les bases generals per a la participació en programes d'innovació pedagògica. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 8077.
- RESOLUCIÓ EDU/572/2021, de 25 de febrer, per la qual es modifica la Resolució EDU/772/2020, de 24 de març, per la qual es crea el Programa

d'innovació pedagògica d'acceleració de la transformació educativa. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 8356.

RESOLUCIÓ EDU/772/2020, de 24 de març, per la qual es crea el programa d'innovació pedagògica d'acceleració de la transformació educativa. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 8099.

RESOLUCIÓ EDU/911/2023, de 15 de març, per la qual es crea el programa experimental «Fent per aprendre, imaginant globalment-FAIG», i se n'obre convocatòria pública per a la selecció de centres educatius participants. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 8881.

REAL DECRETO LEGISLATIVO 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público. Boletín Oficial del Estado, 261.

RESOLUCIÓ ENS/1128/2016, de 26 d'abril, dels perfils professionals dels llocs de treball específics en centres educatius públics dependents del Departament d'Ensenyament i el procediment de capacitació professional per ocupar-los. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 7114.

Agraïments

Aquest projecte s'ha pogut dur a terme gràcies a la inestimable col·laboració de tots els professors i professores que, generosament, han compartit el seu temps i experiències amb nosaltres. Les seves aportacions han enriquit la nostra recerca amb perspectives que ens han permès comprendre millor com es fa política educativa a les escoles. També agraïm la contribució d'actors clau de l'administració educativa, que ens han ajudat a obtenir i interpretar una part de les dades, i a ajustar les nostres recomanacions de polítiques. En últim lloc, però no menys important, estenem el nostre més profund agraïment a Anna Vilardebó, Alejandro Caravaca, Berta Llos, Núria Torras, Jaume Cantero, Laia Gotsens, Namar Alimbau, Xènia Gavalda, Geor Giner, Eliseo Loyé, Carme Orobitg, Laura Domínguez, Alexander Rocher, Ana Ballarín i Mercè Aumatell. La seva contribució ha estat fonamental en el desenvolupament del treball de camp qualitatiu i quantitatiu d'aquesta recerca.

Annexos

Annex 1

Annex metodològic

Annex 2

Acrònims i abreviatures

Annex metodològic

Les dades en les quals es basen les anàlisis presentades en aquest llibre han estat recollides en el marc del projecte REFORMED (*Reforming Schools Globally: A Multi-Scalar Analysis of Autonomy and Accountability Policies in the Education Sector*) finançat pel Consell Europeu de Recerca (ERC) (*Grant agreement ID: 680172*). L'estudi es basa en un disseny de mètodes mixt en el qual es poden distingir dues fases de recerca principals, que han seguit un ordre seqüencial quantitatiu-qualitatiu.

Fase quantitativa

Mostra i estratègia de mostreig

El treball de camp quantitatiu a Catalunya s'ha dut a terme a través d'una enquesta administrada a una mostra representativa de 78 centres educatius (155 directors/es i 852 docents) entre el març de 2019 i el febrer de 2022. Les escoles van ser seleccionades mitjançant un disseny de mostreig estratificat en dues etapes. La primera va consistir a establir el marc de mostreig amb les escoles que reunien els requisits per ser seleccionades. El criteri principal era que les escoles estiguessin ubicades en àrees urbanes. Els criteris per determinar si l'àrea era urbana va variar segons el país. A Catalunya, vam combinar la classificació de grans àrees urbanes basada en la població elaborada pel Ministeri espanyol de Transports, Mobilitat i Agenda Urbana amb l'indicador de densitat de població.

Un cop definit el marc de mostreig, vam procedir a seleccionar les escoles, les quals van ser mostrejades amb probabilitat sistemàtica proporcional a la mida (PPS), cosa que implica ordenar les escoles del marc de mostreig, dins de cada estrat explícit, utilitzant les variables d'estratificació implícites. La mida de la mostra de cada estrat explícit es va determinar amb una assignació proporcional. L'estratègia de mostreig es va adaptar a cada context geogràfic. A Catalunya (Espanya), l'estrat explícit es va definir segons la titularitat pública i privada concertada dels centres (63 públics i 15 privats), mentre les variables d'estratificació implícites eren els nivells educatius (47 de primària, 13 de primària i secundària i 18 de secundària) i la província (64 de Barcelona, 6 de Girona, 4 de Lleida, i 4 de Tarragona).

Finalment, dins les escoles seleccionades, es va realitzar un mostreig aleatori de 10 professors, respectant els següents criteris de selecció: professors de matèries avaluades i no avaluades en les proves estandarditzades; professors amb més de 10 hores setmanals d'ensenyament a l'aula; professors que estiguessin treballant almenys a temps parcial; professors que no estiguessin gaudint d'un permís maternal o paternal.

Mostra d'escoles, segons variables d'estratificació

Titularitat	Freqüència	Percentatge
Públics	63	80,77
Privats	15	19,23
Total	78	100

Província	Freqüència	Percentatge
Barcelona	64	82,05
Girona	6	7,69
Lleida	4	5,13
Tarragona	4	5,13
Total	78	100

Nivell educatiu	Freqüència	Percentatge
Primària	47	60,26
Primària i secundària	13	16,67
Secundària	18	23,08
Total	78	100

Fase quantitativa

Qüestionaris als equips directius

Titularitat	Freqüència	Percentatge
Públics	126	81,29
Privats	29	18,71
Total	155	100

Província	Freqüència	Percentatge
Barcelona	128	82,58
Girona	7	4,52
Lleida	7	4,52
Tarragona	13	8,39
Total	155	100

Nivell educatiu	Freqüència	Percentatge
Primària	104	67,10
Primària i secundària	26	16,77
Secundària	25	16,13
Total	155	100

Qüestionaris al professorat

Titularitat	Freqüència	Percentatge
Públics	635	74,53
Privats	217	25,47
Total	852	100

Titularitat	Freqüència	Percentatge
Barcelona	704	83,41
Girona	47	5,57
Lleida	40	4,74
Tarragona	53	6,28
Total	844	100

Nivell educatiu	Freqüència	Percentatge
Primària	504	59,15
Primària i secundària	207	24,30
Secundària	141	16,55
Total	852	100

Qüestionari

A través dels qüestionaris s'ha recollit informació sobre les característiques dels centres on s'ha dut a terme l'enquesta així com de l'espai educatiu local on es troben, sobre pràctiques docents, opinions i pràctiques relacionades amb les proves de competències bàsiques, les dades que generen i el sistema català de rendició de comptes. Els qüestionaris contenen també preguntes sobre la presa de decisió dins i fora dels centres, els graus d'autonomia que els enquestats perceben tenir sobre diferents àmbits i els que pensen que haurien de tenir. Els qüestionaris contenen també preguntes sobre la trajectòria professional dels enquestats i la seva satisfacció laboral.

Fase quantitativa

Anàlisis quantitatives

A l'estudi s'han dut a terme una gran varietat d'anàlisis estadístiques, des d'anàlisis descriptives (distribucions, correlacions, comparació de mitjanes) fins a models de regressió lineal i logística. Gairebé la totalitat de les anàlisis s'han dut a terme amb dades recollides en el marc del projecte Reformed, mentre algunes també s'han elaborat amb dades d'altres fonts (PISA de l'OCDE i administratives del Departament d'Educació).

Les anàlisis descriptives han servit per il·lustrar un gran ventall de pràctiques i opinions del personal docent i directiu dels centres escolars: graus d'autonomia de centre, enfocaments i estratègies pedagògiques, posició a l'espai educatiu local, nivells i fonts de pressió, fonts d'informació, fonts d'avaluació, índex d'autoeficàcia del professorat, pràctiques i les respostes escolars (l'ús de les dades, preparació dels estudiants per a les proves, alineació del currículum), percepcions, creences i preferències del professorat.

Els models de regressió s'han fet amb efectes fixos i, en alguns casos, termes d'interacció per veure com i en quina mesura les variables d'interès estan relacionades amb la variable dependent. Les variables amb valors perduts han estat imputades utilitzant *missing dummy variables* (Cohen i Cohen, 1983; OECD, 2007). En els models s'han inclòs variables dependents, explicatives i de control:

- Són diverses les variables dependents que hem utilitzat. Per exemple, sobre les dinàmiques relacionals dels centres, hem explorat factors com «Treballar i discutir estratègies docents amb companys/es», «Compartir i desenvolupar material docent amb companys/es», «Compartir creences i valors sobre la missió del centre», i «Comptar amb el suport dels companys/es». També hem considerat factors relatius al plantejament pedagògic i a les estratègies didàctiques del professorat: plantejaments actius i tradicionals, i estratègies d'agrupament i de suport metacognitiu. Com a variables dependents també hem utilitzat diverses pràctiques i respostes escolars (l'ús de les dades, preparació dels estudiants per a les proves, alineació del currículum i agrupació dels estudiants). Sobre l'ús de dades, hem considerat l'ús que es fa per avaluar el treball docent, identificar estudiants amb necessitat de suport, prendre decisions de desenvolupament professional, ajustar el currículum, informar les famílies, agrupar els estudiants, comparar el rendiment amb altres escoles, afavorir la reputació de l'escola i informar als professors.
- Pel que fa a les variables explicatives d'interès, hem considerat els índexs d'autonomia educativa (currículum, mètodes, material i formació) i d'autonomia de gestió (salari, selecció de docents i directors, i pressupostos), la pressió percebuda per obtenir bons resultats, una cultura favorable o contrària a les proves de competència

(creences sobre l'adequació del seu ús i sobre si reflecteixen la qualitat de l'escola), la composició de l'escola i la posició en l'espai educatiu local.

- En els models també s'han inclòs bateries de variables de control per atenuar el risc de biaix per omisió de variables (essencial per identificar qualsevol factor en el terme d'error que pugui intervenir en l'associació entre la variable d'interès i la variable de resposta). A més de l'efecte fix de província, que hauria de capturar qualsevol diferència social i econòmica entre les províncies en què es troben les escoles, les variables de control s'han considerat tenint en compte dos nivells:
 - A nivell d'escola, hem considerat la titularitat del centre, que indica si l'escola és pública o privada concertada, alguna *proxy* de la composició socioeconòmica de l'escola (percentatge d'estrangers i estudiants repetidors), el rendiment acadèmic mitjà de l'escola, la seva reputació en relació amb altres escoles del barri o del municipi, la grandària i el nombre de centres que competeixen per la mateixa matrícula.
 - A nivell del professor. A més de les variables demogràfiques (edat, gènere), hem inclòs factors que poden estar relacionats amb les respostes i pràctiques escolars: nivell educatiu en què ensenya, perfil laboral del professor (anys d'experiència, tipus de contracte i nombre d'hores de treball), inscripció a un sindicat, dificultats per transformar les dades de les proves en mesures i accions específiques per millorar l'ensenyament, i satisfacció laboral i amb l'escola. També hem inclòs les seves preferències per enfocaments d'ensenyament actius o tradicionals, i pel treball per projectes i en grups.

Finalment, un experiment d'enquesta dins del qüestionari administrat al professorat ens ha permès analitzar també les seves preferències sobre diferents condicions de treball. Més específicament, es tracta d'un *conjoint experiment*, un tipus d'experiment d'enquesta que inicialment va ser utilitzat sobretot pels investigadors del camp del màrqueting per entendre les preferències individuals envers els atributs d'un producte (Green i Rao, 1971). Normalment, als enquestats se'ls presenten dos productes alternatius i se'ls demana que en triïn un (Hainmueller *et al.*, 2014). Un producte té diferents dimensions i cada dimensió té diversos atributs. L'anàlisi conjunta permet a l'investigador determinar quina combinació d'atributs és la preferida i avaluar la importància relativa de cada atribut a l'hora d'explicar l'elecció. Aquest mètode té avantatges per als nostres propòsits de recerca per dues raons. En primer lloc, l'experiment ens permet tenir en compte que les preferències de les persones no són unidimensionals; més aviat estan influenciades simultàniament per diferents atributs (Hainmueller *et al.*, 2015). L'anàlisi conjunta, així, ajuda a identificar i comparar la importància assignada pels enquestats a

Fase qualitativa

cadascun d'aquests atributs en la mateixa escala. En segon lloc, en comparació amb el qüestionament directe, l'experiment conjunt permet limitar possibles biaixos de conveniència i desitjabilitat social, és a dir, permet recollir preferències que podrien ser ignorades mitjançant preguntes directes (Wallander, 2009). Per a més informació sobre el contingut dels qüestionaris i l'experiment, vegeu Levatino (2021).

Fase qualitativa

La fase de recerca qualitativa, basada en la metodologia de l'estudi de cas, s'ha dut a terme mitjançant entrevistes semiestructurades a directors/es i professors/es, complementades amb anàlisi documental i notes de camp etnogràfiques. La nostra estratègia empírica, en basar-se en un enfocament multimètode, pretén millorar la inferència causal de l'estudi.

Definició de la mostra

Seguint una lògica seqüencial, la selecció d'escoles per a la mostra qualitativa s'ha basat en categories derivades de l'anàlisi de l'enquesta i de les dades administratives dels centres escolars. Concretament, la selecció de les escoles es va basar en un criteri d'heterogeneïtat. Es van tenir en compte aspectes com la composició socioeconòmica, la titularitat i la categoria de rendiment de les escoles. La mostra qualitativa consta de 20 escoles i, en total, hem entrevistat 20 directors d'escola i 50 professors, 28 en cursos en què s'avaluen CB i 22 en cursos en què no. La mostra consta de 3 escoles concertades i 17 públiques. De les concertades no disposem de la seva categoria de complexitat. Les públiques es distribueixen en les categories de complexitat: mitjana-baixa (6), mitjana-alta (3), alta (4) i màxima (4).

A cada escola hem entrevistat generalment el/la director/a de l'escola i, en casos puntuals, també altres membres de l'equip directiu. En el cas del professorat, distingim entre els/les professors/es a càrrec d'un curs o assignatura avaluada per les proves de CB i els/les professors/es d'altres cursos o d'assignatures no avaluades. Per regla general, entrevistem dos professors de cada categoria. Consulteu la Taula A1 per veure la distribució completa de la mostra qualitativa.

Taula A1

Número d'escola	Titularitat	Complexitat	Entrevistats (n)		
			Equip directiu	Docents	
				CB	No CB
1	Pública	Mitjana-baixa	1	1	1
2	Pública	Alta	1	2	0
3	Pública	Mitjana-alta	1	2	2
4	Pública	Alta	1	1	0
5	Pública	Mitjana-baixa	1	1	0
6	Pública	Alta	1	2	2
7	Pública	Màxima	1	2	2
8	Concertada	.	1	1	2
9	Pública	Alta	1	2	2
10	Pública	Màxima	1	3	0
11	Pública	Màxima	1	2	2
12	Concertada	.	1	2	2
13	Pública	Alta	1	2	2
14	Pública	Mitjana-baixa	1	0	0
15	Pública	Mitjana-baixa	1	2	2
16	Pública	Mitjana-baixa	1	0	1
17	Pública	Màxima	1	0	0
18	Concertada	.	1	2	2
19	Pública	Mitjana-baixa	1	0	0
20	Pública	Mitjana-alta	1	0	0

Fase qualitativa

Entrevistes

Les entrevistes tenen una durada d'entre 45 i 60 minuts i són semiestructurades, la qual cosa significa que l'entrevistador va seguir el guió de l'entrevista, però amb una certa flexibilitat amb l'objectiu d'aprofundir en qüestions rellevants que poguessin emergir. Totes les entrevistes es van transcriure literalment i es van analitzar amb el programa informàtic d'anàlisi qualitatiu ATLAS.ti.

El guió de l'entrevista, tant de membres de l'equip directiu com del claustre de professorat té una estructura similar. Consta dels mòduls següents. Un primer mòdul que recull informació biogràfica i que inclou preguntes sobre el bagatge professional dels entrevistats i dels motius pels quals varen accedir a la professió docent, al centre en qüestió i a la direcció del centre, en el cas dels / de les directors/es. El segon mòdul se centra en el context escolar, amb l'objectiu d'aprofundir en els elements culturals, socials i històrics que configuren el context de l'escola. El tercer mòdul examina les opinions i les percepcions de la pressió derivada de les polítiques d'avaluació i RdC. En aquest mòdul, es formulen preguntes per captar les opinions sobre les proves de CB, el rendiment escolar del centre, l'alineació dels objectius escolars amb el sistema de RdC, les percepcions sobre les pressions rebudes pel que fa als objectius de rendiment, el tipus d'incentius o sancions vinculats als resultats de rendiment i als actors que exerceixen pressió. El quart mòdul pretén captar les respostes dels centres escolars a les polítiques de RdC. Aquest mòdul inclou preguntes sobre pràctiques organitzatives i pedagògiques, i pretén esbrinar si algunes pràctiques que es porten a terme són conseqüència directa de les pressions per assolir determinats graus de rendiment. Aquest mòdul també indaga el sobre l'ús de les dades als centres escolars, així com en les percepcions dels agents escolars sobre la rellevància de les dades de rendiment per al seu treball diari. El cinquè mòdul aborda aspectes més concrets de l'autonomia del centre a l'hora d'elaborar un projecte educatiu propi, i del suport que rep el centre per part de l'administració pública per al desenvolupament d'aquest projecte. Per acabar, el sisè mòdul indaga la pressió competitiva a l'escola i les estratègies comunicatives que adopta per atraure famílies i explicar el seu projecte educatiu. El mòdul també aprofundeix en les relacions de cooperació o de competència que estableix l'escola amb altres escoles del territori.

Anàlisi de dades qualitatives

Les entrevistes, una vegada transcrites, es van codificar seguint una estratègia de codificació flexible (Deterding i Waters, 2021). Aquesta estratègia combina codis deductius definits *ex ante* amb codis emergents. Els codis es van agrupar temàticament i, a banda del seu contingut, es van examinar les coocurrències de codis per identificar patrons rellevants. Per la seva banda, l'anàlisi documental (projecte institucional del centre, plans de millora, llocs web de les escoles) ens permet conèixer amb més profunditat el context escolar i contrastar el contingut de les entrevistes.

Acrònims i abreviatures

- AC:** Acords de Corresponsabilitat
- AICLE:** Aprenentatge Integral de Continguts i Llengues Estrangeres
- AVAC:** Avaluació Anual de Centres
- AVALDIR:** Avaluació de la Funció Directiva
- CB:** Proves de Competències Bàsiques
- CRP:** Centre de Recursos Pedagògics
- CSASE:** Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu
- DOGC:** Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya
- EEL:** Espai Educatiu Local
- ESO:** Educació Secundària Obligatòria
- LEC:** Llei d'Educació de Catalunya
- LOMCE:** Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa
- LOMLOE:** Ley Orgánica de Mejora de la Ley Orgánica de Educación
- MA:** Memòria Anual de Centre
- OCDE:** Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic
- PAU:** Proves d'Accés a la Universitat
- PGA:** Programació General Anual de Centre
- PIRLS:** Progress in International Reading Literacy Study (Estudi Internacional per al Progrés de la Comprensió Lectora)
- PISA:** Programme for International Student Assessment (Programa Internacional per a l'Avaluació d'Estudiants)
- PMOE:** Pla de Millora de les Oportunitats Educatives
- PROA+:** Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo
- RdC:** Rendició de Comptes
- SIC:** Sistema d'Indicadors de Centre
- TIMSS:** Trends in International Mathematics and Science Study (Estudi Internacional de Tendències en Matemàtiques i Ciències)
- TTT:** Teaching to the Test (entrenar per a les proves externes com a mètode d'ensenyament)
- UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura)
- XCB:** Xarxa de Competències Bàsiques

POLÍTIQUES 93

A Catalunya, s'ha entomat el repte d'afavorir simultàniament l'autonomia escolar i l'avaluació externa, sobretot des de l'aprovació de la Llei d'Educació de Catalunya el 2009. Això planteja un repte ineludible per a la governança escolar: buscar un bon equilibri entre l'autonomia de les escoles i la necessitat d'avaluació i de rendició de comptes. Aquest estudi explora la complexitat d'aquesta aproximació posant un èmfasi especial en la seva recepció per part de qui està a primera línia: docents i equips directius.

Mitjançant entrevistes i qüestionaris administrats a una mostra representativa de centres escolars de zones urbanes, el llibre analitza en quina mesura les polítiques de governança escolar vigents estan modificant les pràctiques escolars a Catalunya. Des de la perspectiva dels professionals de l'educació, s'examina l'autonomia de centre i la seva influència en la presa de decisions pedagògiques i organitzatives. S'analitza també l'impacte de les avaluacions externes i la seva aplicació en el dia a dia escolar. A més, a partir d'un experiment de recerca innovador, s'exploren les preferències del professorat pel que fa a l'orientació que haurien de prendre les polítiques de governança escolar.

El llibre conclou amb unes propostes adreçades a promoure pràctiques d'avaluació que impulsin el desenvolupament professional, a fomentar la col·laboració dins i fora de les escoles i a fer un ús contextualitzat dels marges d'autonomia escolar. Aquestes propostes aporten contingut a un marc de governança escolar que prioritza tant la millora educativa com el benestar dels docents i dels estudiants.