



Universitat Autònoma de Barcelona

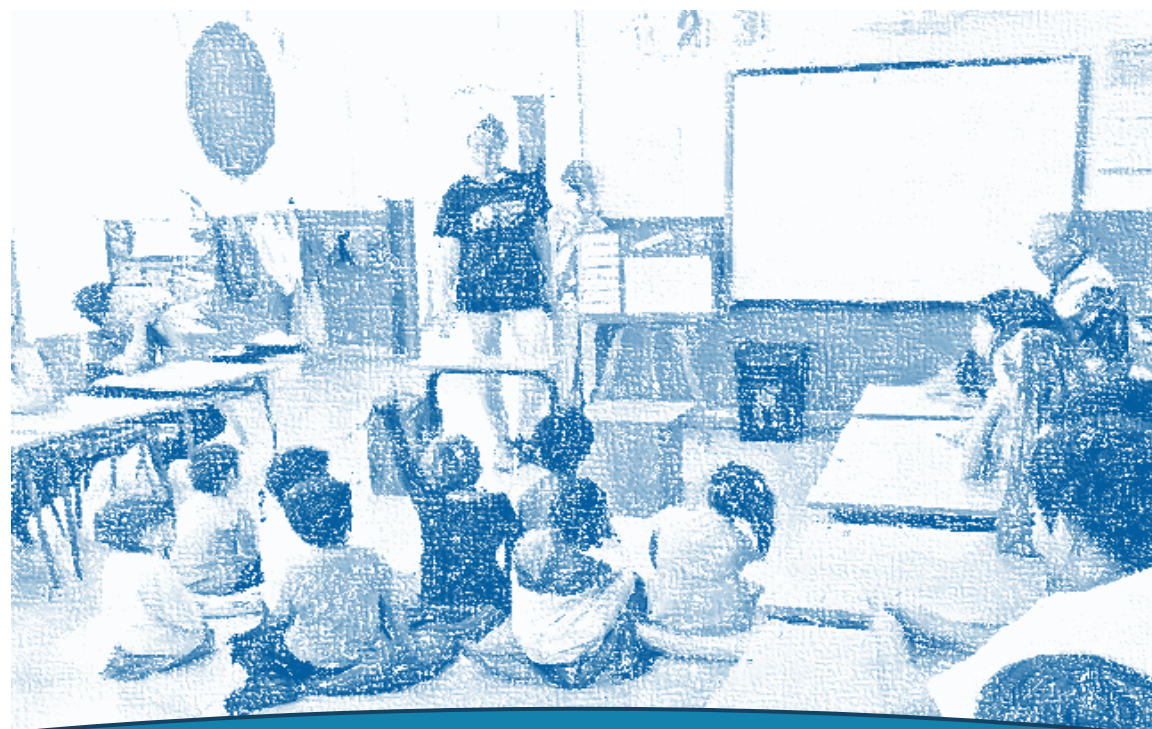
ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

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

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

UAB Universitat Autònoma
de Barcelona

Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorat en educació



TESI DOCTORAL

**Implicacions per a la Inspecció Educativa
a Catalunya del desenvolupament de
l'autonomia de centres**

Realitzada per Joan Segura Torres

Dirigida pel Dr. Joaquín Gairín Sallán i la Dra. Patricia Silva

Bellaterra, setembre 2018



**Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorat en educació**

Implicacions per a la Inspecció Educativa a Catalunya del desenvolupament de l'autonomia de centres

Tesi doctoral

Realitzat per Joan Segura Torres

Dirigida pel Dr. Joaquín Gairín Sallán i la Dra. Patricia Silva

Bellaterra, setembre 2018

A la meva dona, als meus fills, als meus pares i la padrina.

AGRAÏMENTS

Arribem al final de la Tesi doctoral, ... molt d'esforç motivacional, moments difícils, cansament físic i mental, estancament en certs períodes. Per un altra part, gratificació pel resultat aconseguit a nivell de recerca però també de maduració personal, pel procés d'aprenentatge realitzat en matèria d'investigació que s'han desenvolupat en aquests quasi 4 anys,... És el moment de fer una mirada enrere i recordar tota aquella gent que ha col·laborat i participat en la consecució del resultat final. La meua avia des de petit sempre em va recordar que has de ser agraït amb tota aquella gent que t'ajuda i donar-los les gràcies, i això és el que intentarem fer en aquestes línies.

Primer de tot voldria agrair als meus directors de Tesi. Al Dr. Joaquin Gairín per la seva disponibilitat sempre en poder realitzar tutories, amb els seus consells, recomanacions, però sobretot per la transmissió dels seus coneixements i la facilitat per desenvolupar-los. Tal com em va dir, el més important en una Tesi és l'aprenentatge de recercar, i ell ha sigut un gran mestre per a mi. A la Dra. Patricia Silva per la seva paciència, comprensió i tranquil·litat que m'ha transmès durant tot aquest període de temps, sobretot en els moments difícils. He tingut la sort de poder comptar amb una directora experta en Inspecció educativa i que la seva Tesi també versava sobre el mateix tema. La seva empatia ha sigut molt important per ajudar-me en aquest trajecte. Sincerament he estat un privilegiat en la suma dels directors de la Tesi.

També vull tenir un agraïment molt especial a la Dra. Isabel del Arco. Els seus consells m'han sigut molt vàlids en tot el transcurs de la Tesi, però sobretot, en els moments més complicats de la recerca és on sempre ha estat i sempre ha respost amb gran encert i empatia.

En segon lloc i afirmant que sense ells no hagués sigut possible tota la informació obtinguda, agrair al Cap de la Inspecció educativa de Lleida Jose Maria Vega i el Cap adjunt de la Inspecció educativa Josep Serentill tota la seva implicació. Amb el seu treball, m'han obert la porta a la Inspecció educativa i als inspectors i inspectores que exerceixen en l'actualitat. Des del primer dia van creure en aquest projecte i realment sempre van donar la cara per ajudar-me. Per vosaltres també aquest agraïment.

Alberto del Pozo, amb la seva implicació i suggeriments. Em va fer reflexionar molt sobre molts conceptes que no havia prestat prou atenció. El seu assessorament m'ha ajudat a millorar i tancar molts aspectes que no acaben de definir-se. Un gran suport i una gran ajuda a través dels seus molts anys d'experiència en el món educatiu. Moltes gràcies una vegada més.

Manel Busom, subdirector general de la Inspecció d'Educació, Josep Ramon Vidal, Cap d'Inspecció de Seguiment i Avaluació, gràcies per aquella reunió que vam mantenir en el Departament d'Ensenyament, per entendre'm i per deixar-vos entendre. Va ser molt profitosa i em va orientar en moltes passes que s'han realitzat durant la Tesi.

Serveis educatius de Lleida, per ajudar-me a accedir a informació molt necessària per tot el procés. L'espera es va fer llarga, però al final es va aconseguir. Moltes gràcies.

A tots els validadors/es dels instruments de recollida de la informació i també els que vau ajudar en la fase propositiva amb la vostra veu experta. El vostre treball, la vostra opinió, però sobretot el vostre grau de coneixement va ajudar a consolidar i validar el treball que s'estava realitzant.

A tots i totes els participants (Inspectors/es i directius escolars) que va ajudar en les vostres respostes a obtenir una millor recerca i remarcant les valuoses aportacions que va fer per la consecució de l'objectiu final. Coneixia de les vostres dificultats per reservar una estona del vostre temps en la meva Tesis, ja que les vostres tasques ocupen una part important del vostre dia i encara així va tenir temps per respondre, entrevistar-nos, aconsellar-me i oferir una informació importantíssima per la investigació. Gràcies.

Als components del grup de recerca EDO, per preocupar-vos i fer un seguiment de la meva Tesi, els vostres consells sempre van ser escoltats i els vostres ànims van ser reconfortants.

Ja finalitzo i no em vull oblidar d'aquelles persones que estimo i que convivim amb el dia a dia. Ha sigut molt temps invertit en la recerca i restant al temps que hagués pogut estar amb la família. Per aquesta raó vull agrair a la meva dona, per entendre que això era un projecte de família; sense ella i la seva comprensió, mai hagués pogut finalitzar la Tesi, moltes gràcies Erika.

ÍNDIX

BLOC I. ELS PROPOSITS DE L'ESTUDI	22
Capítol 1. Contextualització i objectius de la investigació	23
1.1. Origen i justificació de la investigació	24
1.2. Motivacions per indagar sobre la temàtica	29
1.3. Plantejament de la recerca	31
1.4. Objectius de la recerca	32
1.5. Estructura de la Tesis doctoral	33
1.6. Lineaments metodològics	34
1.7. Fases de la investigació i cronograma	36
1.8. A mode de síntesi	39
BLOC II. MARC TEÒRIC	40
Capítol 2. El centre educatiu i l'autonomia institucional	41
2.1. Introducció	42
2.2. Noció de centre educatiu	43
2.3. La gestió en un centre educatiu	45
2.4. L'escola, centre de canvi per establir l'autonomia	48
2.5. L'autonomia de centres i la seva definició	54
2.6. Àmbits de l'autonomia escolar	57
2.6.1. Autonomia pedagògica	58
2.6.2. Autonomia organitzativa	59
2.6.3. Autonomia de gestió	59
2.7. Elements claus en el procés de l'autonomia de centres	61
2.7.1. La Direcció escolar	62
2.7.2. El projecte educatiu	62
2.7.3. La participació de la comunitat escolar	63
2.7.4. El professorat	65
2.7.5. L'avaluació i el retiment de comptes	66
2.7.6. La Inspecció educativa	67
2.8. Les raons de l'autonomia de centre	68
2.9. Els riscos o problemes que pot comportar l'autonomia de centre	74
2.10. A mode de síntesis	76

Capítol 3. L'autonomia de centres en diferents contextos: Europa, Espanya i Catalunya	78
3.1. Introducció	79
3.2. L'autonomia de centres en Europa	81
3.2.1. Evolució de les polítiques d'autonomia de centres en Europa	81
3.2.2. Models d'autonomia en Europa	85
3.2.3. Perspectives de futur.....	88
3.3. L'autonomia de centres en les diferents Lleis educatives espanyoles	88
3.3.1. De la LGE a la LOCE	89
3.3.2. La Llei Orgànica de l'educació (LOE, 2006)	95
3.3.3. Llei Orgànica per la millora de la qualitat educativa (LOMCE, 2013)	99
3.4. La Llei educativa catalana (LEC) i el Decret d'autonomia de centres en Catalunya.....	104
3.4.1. Origen i procés de l'autonomia de centres en Catalunya.....	104
3.4.2. La Llei educativa catalana.....	110
3.4.3. Els continguts del Decret d'autonomia de centres.....	118
3.5. A mode de síntesis	124
Capítol 4. La Direcció escolar, referent en l'autonomia de centres	125
4.1. Introducció	126
4.2. La Direcció escolar	127
4.2.1. La figura del director: dificultats, condicionants, estratègies i recomanacions del treball directiu	127
4.2.2. El director, líder d'un centre educatiu	133
4.2.3. Models de direcció en Europa, paper de la direcció en l'autonomia de centres	137
4.2.4. Dependència funcional de la direcció.	141
4.2.5. Avaluació del director	146
4.3. Evolució de les Lleis educatives referents a la Direcció escolar i el seu procés en l'autonomia de centres	147
4.3.1. De LOECE a la LOCE	147
4.3.2. La LOE, les Direccions escolars i la seva autonomia.....	151
4.3.3. La LOMCE, les direccions escolars i les competències assignades amb l'autonomia de centres.	153
4.4. La Direcció escolar en Catalunya i l'autonomia de centres	156
4.4.1. L'aprovació del Decret de direccions	157
4.4.2. Els continguts del Decret de direccions i canvis més significatius.....	158

4.5. A mode de síntesi	166
Capítol 5. La Inspecció educativa en l'autonomia de centres	167
5.1. Introducció	168
5.2. La figura de la Inspecció educativa, la seva situació, les seves necessitats i com millorar-la.....	169
5.2.1. Requereix d'un nou model per continuar ajudant a millorar la qualitat educativa?.....	171
5.2.2. Quins són els factors que generen aquesta demanda i revisió de la inspecció educativa i justifiquen un canvi de model?	172
5.2.3. Quines són les necessitats actuals?.....	175
5.3. La Inspecció educativa en Europa i la seva influència en l'autonomia de centres.....	179
5.3.1. Models d'inspecció	179
5.3.2. Les funcions de la inspecció.....	181
5.3.3. L'organització i dependència de la inspecció.....	184
5.3.4. Sistemes educatius	185
5.4. Origen i funcions de la inspecció a partir de les Lleis educatives espanyoles	189
5.5. A mode de síntesis	199
Capítol 6. La Inspecció educativa en Catalunya i el seu paper en l'autonomia de centres	201
6.1. Introducció	202
6.2. La situació actual de la Inspecció educativa catalana	202
6.2.1. Pel que fa a les dades.....	202
6.2.2. Referent a les lleis.....	206
6.2.3. Referent a l'organització.....	211
6.2.4. Referent a la formació en el procés d'autonomia.....	216
6.3. Les funcions de la Inspecció a partir de la LEC i el procés d'autonomia de centres.....	219
6.4. El canvi d'escenari amb el desenvolupament de l'autonomia i paper de la Inspecció en tot aquest procés de millora de la qualitat educativa.....	224
6.5. La relació entre Direcció i Inspecció educativa en Catalunya en el nou marc d'autonomia de centres	230
6.6. Cap a on va la Inspecció educativa i els seus reptes de futur ..	235
6.6.1. Autonomia de centres.....	236
6.6.2. Professorat.....	237

6.6.3. Formació i professionalització.....	237
6.6.4. Avaluació, supervisió i treball en equip	237
6.6.5. Control	237
6.6.6. Innovació	238
6.6.7 Organització	238
6.7. A mode de síntesis	238
BLOC III. MARC METODOLOGIC	241
Capítol 7. Disseny i desenvolupament de l'estudi	242
7.1. Introducció	243
7.2. Disseny i proposta metodològica	244
7.3. L'estudi de Cas com a mètode	252
7.4. Procés metodològic	254
7.5. La selecció de la mostra.....	256
7.5.1. Mostra de la fase 1: descriptiva	259
7.5.2. Mostra de la fase 2: Interpretativa	261
7.5.3. Mostra de la fase 3: de proposta	262
7.6. Els Instruments i tècniques per la recollida de dades.....	263
7.6.1. Anàlisi de documents	266
7.6.2. El qüestionari	268
7.6.2.1. Procés de realització del qüestionari	270
7.6.3. Entrevista en profunditat.....	278
7.6.3.1. Procés de realització de l'entrevista en profunditat.....	279
7.6.4. Grup de discussió.....	286
7.6.4.1. Fases per construir el grup de discussió	288
7.6.5. Notes de camp	293
7.7. Criteris de rigor	297
7.8. A mode de síntesi	299
Capítol 8. Anàlisi i tractament de les dades recollides.....	301
8.1. Introducció	302
8.2. L'anàlisi de dades, el seu tractament i les estratègies a desenvolupar	302
8.3. Anàlisi de les dades quantitatives	303
8.3.1. Tractament de les dades	304
8.3.2. Anàlisi de les dades	307

8.4. Anàlisi de les dades qualitatives	312
8.4.1. Marc metodològic de l'anàlisi qualitatiu.	313
8.4.2. Tractament de les dades	316
8.4.3. Anàlisis de les dades.....	318
8.4.3.1. La reducció de dades	320
8.4.3.2. Disposició i transformació de les dades.....	331
8.4.3.3. Obtenció i verificació de les conclusions	332
8.5. A mode de síntesis	333
Capítol 9. Anàlisis de resultats.....	335
9.1. Introducció	336
9.2. Anàlisi quantitatiu dels resultats	336
9.3. Anàlisi qualitatiu dels resultats	339
9.4. Anàlisi integrat dels resultats.....	340
9.4.1. Situació actual de l'autonomia de centres.....	341
9.4.1.1. Autonomia de centres	342
9.4.1.2. Inversió econòmica en autonomia de centres.....	345
9.4.1.3. Situacions complexes en autonomia de centres.....	346
9.4.1.4. Valoració de l'autonomia de centres.....	348
9.4.2. Situació actual de la Inspecció educativa	350
9.4.2.1. La Inspecció educativa en Catalunya	350
9.4.2.2. Lideratge de la Inspecció educativa	355
9.4.2.3. El paper de la Inspecció educativa	356
9.4.2.4. Visibilitat inspecció educativa	358
9.4.3. Funcions de la Inspecció educativa en el procés d'autonomia de centres	360
9.4.3.1. Funcions generals de la Inspecció educativa	360
9.4.3.2. Funcions específiques de la Inspecció educativa	363
9.4.4. Relació Direccions i Inspecció Educativa.....	365
9.4.4.1. Les Direccions escolars dels centres educatius	365
9.4.4.2. Les relacions entre les Direccions escolars i la Inspecció educativa.....	367
9.4.5. Dualitat de funcions entre les Direccions escolars i la Inspecció educativa	370
9.4.6. Aportacions de la Inspecció educativa en el marc d'autonomia	371
9.4.7. Necessitats de la Inspecció educativa en el marc autonòmic	376
9.4.8. Propostes de millora de la Inspecció educativa	381

9.5. A mode de síntesi	386
BLOC IV. MARC CONCLUSIU	390
Capítol 10. Discussió de resultats, conclusions i propostes de millora	391
10.1. Introducció	392
10.2. Discussió de resultats	392
10.2.1. Situació actual de l'autonomia de centres.....	392
10.2.2. Situació actual de la Inspecció educativa	395
10.2.3. Funcions de la Inspecció educativa en el procés d'autonomia de centres	399
10.2.4. Relació Direccions i Inspecció Educativa.....	402
10.2.5. Dualitat de funcions entre les Direccions escolars i la Inspecció educativa	404
10.2.6. Aportacions de la Inspecció educativa en el marc d'autonomia	406
10.2.7. Necessitats de la Inspecció educativa en el marc autonòmic	409
10.2.8. Propostes de millora de la inspecció educativa	412
10.3. Conclusions	414
10.3.1. Conèixer la situació actual de la Inspecció educativa i l'autonomia de centres en Catalunya	415
10.3.2. Valorar la funció inspectora en relació al treball que desenvolupen a partir del Decret d'Autonomia de centres.....	417
10.3.3. Analitzar les percepcions de la Inspecció educativa i la Direcció escolar en referència a les seves funcions i la seva relació davant els nous canvis que ha incorporat el Decret d'Autonomia en els centres.	419
10.3.4. Conèixer l'aportació de la Inspecció educativa en el procés de la millora de la qualitat educativa en els centres que desenvolupen l'autonomia	420
10.3.5. Identificar propostes de millora per l'exercici de la Inspecció, donant resposta a les necessitats de la Inspecció educativa	421
10.4. Altres conclusions derivades de l'estudi.	422
10.5. Propostes de millora per l'exercici de la Inspecció educativa ..	423
10.6. Aportacions i limitacions de l'estudi	426
10.7. Futures línies d'investigació	428
REFERÈNCIES	430
Capítol 11. Referències bibliogràfiques.....	431

ANNEXOS EN CD

ANNEX 1. Instruments de recollida de la informació

- Annex 1.1. Qüestionari dirigit a la Inspecció educativa
- Annex 1.2. Guió entrevistes en profunditat Inspecció educativa
- Annex 1.3. Guió grup de discussió Inspecció educativa
- Annex 1.4. Guió grup de discussió Direcció escolar

ANNEX 2. Recollida de la informació dels diferents instruments

- Annex 2.1. Recull de respostes del qüestionari EXCEL
- Annex 2.2. Registre d'àudio i transcripcions de les entrevistes en profunditat a la Inspecció educativa
- Annex 2.3. Registre d'àudio i transcripcions del grup de discussió Inspecció educativa
- Annex 2.4. Registre d'àudio i transcripcions del grup de discussió Direcció escolar

ANNEX 3. Anàlisi de la informació

- Annex 3.1. Buidatge de les entrevistes en profunditat per codis (ATLAS-TI 7)
- Annex 3.2. Buidatge dels grups de discussió Inspecció educativa i Direcció escolar (ATLAS-TI 7)

ÍNDEX DE TAULES

Taula 1. Cronograma de la recerca educativa	38
Taula 2. Canvis en el moviment d'autonomia escolar	54
Taula 3. Classificació per àmbits de l'autonomia de centres	57
Taula 4. Classificació per àmbits d'autonomia de centres segons les Lleis educatives	58
Taula 5. Promoció dels processos participatius (a partir d'Antúnez, 2004)	64
Taula 6. Riscos que pot comportar l'autonomia de centres (a partir Colectivo Luguruza, 2012; Larruzea, 2012 et altres)	75
Taula 7. L'autonomia dels països en la dècada dels 80.....	82
Taula 8. L'autonomia dels països en la dècada dels 90.....	83
Taula 9. L'autonomia dels països en la primera dècada s.XXI. 1r grup.....	84
Taula 10. L'autonomia dels països en la primera dècada s.XXI. 2n grup.....	84
Taula 11. Models de la política educativa (a partir d'OCDE, 2006)	85
Taula 12. Tipus de control que exerceix l'Administració (López Rupérez, 2006)	86
Taula 13. Grau d'autonomia en els centres educatius (EURYDICE, 2008).....	87
Taula 14. Lleis educatives i autonomia de centres	94

Taula 15. Autonomia de centres en la LOE	97
Taula 16. Legislació autonòmica en autonomia de centres.....	98
Taula 17. Autonomia LOMCE	102
Taula 18. Raons per defensar l'autonomia de centres	109
Taula 19. Calendari de desplegament de la LEC (Generalitat de Catalunya, 2009).	114
Taula 20. Propostes per una nova Llei educativa	117
Taula 21. Aspectes significatius en el Decret d'autonomia	123
Taula 22. Condicionants, dificultats i actuacions de la Direcció escolar (a partir de Gairín &Rodríguez-Gómez, 2011b et altres)	131
Taula 23. Recomanacions en el treball de la Direcció escolar (a partir d' Ántunez, 1999)	132
Taula 24. Categories de lideratge (Leithwood et altres, 1999)	135
Taula 25. Relació entre les competències i els trets de lideratge (a partir de Sammonds i col·laboradors, 1995 i Robinson, 2010)	136
Taula 26. Canvis en les polítiques educatives europees (a partir de OCDE, 2015) ..	138
Taula 27. Classificacions models de Direcció (a partir de Montero, 2009)	140
Taula 28. Nivell d'autonomia de centres en Europa (OCDE, 2015)	140
Taula 29. Dependència funcional (a partir de dades d'EURYDICE, 2009)	141
Taula 30. Competències model Mediterrani i Nòrdic (a partir de Valle i Martínez, 2010)	144
Taula 31. Competències model Continental i Anglosaxó (a partir de Valle i Martínez, 2010)	145
Taula 32. Lleis educatives en referència a les Direccions escolars.....	150
Taula 33. Principals normes reguladores de la Direcció de centres docents en Espanya en època democràtica	150
Taula 34. Síntesi del Decret de direccions.....	165
Taula 35. Dificultats presents en la Inspecció educativa (a partir d' Esteban Frades, 2007; Jimenez, 2016; Rul i Gargallo, 2013; Secadura, 2013)	173
Taula 36. Declaració de Santander: 10 compromisos per al futur (ADIDE, 2014).....	176
Taula 37. Millora de les condicions de la Inspecció educativa (Projecte Inspectio, 2006)	177
Taula 38. Models d'Inspecció educativa en Europa I (Gento, 2001)	180
Taula 39. Models d'Inspecció educativa en Europa II (Terigi, 2010)	181
Taula 40. Inspecció educativa compartida.....	186
Taula 41. Exclusivitat de la Inspecció educativa	187
Taula 42. No existència de la Inspecció educativa com a òrgan.....	188
Taula 43. Funcions de la Inspecció educativa en la Llei General Educativa (LGE, 1970)	192

Taula 44. Funcions de la Inspecció educativa LOECE (1980) i LODE (1985).....	193
Taula 45. Funcions de la Inspecció educativa a partir de la LOGSE (1990) i LOPEGCD (1995).....	195
Taula 46. Funcions de la Inspecció educativa a partir de la LOCE (2002) i LOE (2006)	197
Taula 47. Funcions de la Inspecció educativa Llei Orgànica per la millora de la Qualitat Educativa (LOMCE, 2013)	198
Taula 48. Decrets i Ordres que regulen la Inspecció educativa	204
Taula 49. Capítols del Decret 266/2000	207
Taula 50. Capítols de l'Ordre ENS/289/2002	208
Taula 51. Organigrama de la Secretaria de Polítiques educatives (a partir de Generalitat de Catalunya, 2017)	214
Taula 52. Funcions de la Inspecció educativa a partir del Decret 266/2000.....	221
Taula 53. Funcions de la Inspecció educativa a partir de la LEC (2009).....	221
Taula 54. Epíleg del paper de la Inspecció educativa en l'autonomia de centres (Santos Guerra, 2005)	229
Taula 55. Comparativa de les accions de la Inspecció i Direcció (Artigal i Rios, 2011)	233
Taula 56. Comparativa entre els enfoc de la Investigació qualitativa (Sandin, 2003, p.125)	246
Taula 57. Justificacions per l'elecció de la metodologia mixta (Bryman, 2007 i 2008)	249
Taula 58. Característiques de l'estudi de cas (Pérez Serrano, 1994, p.92).....	252
Taula 59. Fases del procés metodològic (a partir de Fox, 1981; Latorre et al., 1996; Ballester, 2001; Silva, 2008)	254
Taula 60. Mostrejos (Alvira Martín, 2011)	257
Taula 61. Característiques generals dels entrevistats.....	261
Taula 62. Característiques generals del grup de discussió de la Inspecció educativa	262
Taula 63. Característiques generals del grup de discussió de Directors/es	262
Taula 64. Característiques generals del grup d'Experts sobre la Inspecció educativa	263
Taula 65. Tòpics objecte d'estudi en relació a l'elecció dels instruments	264
Taula 66. 1a Fase descriptiva. Visió general	265
Taula 67. 1a Fase descriptiva. Visió específica	265
Taula 68. 2a Fase Interpretativa. Visió de contrast.....	266
Taula 69. 3a Fase de proposta. Visió de suggeriment.....	266
Taula 70. Avantatges i inconvenients de l'anàlisi de documents (Vallès, 1999)	267

Taula 71. Avantatges i inconvenients del qüestionari (Hopkins, 1989)	269
Taula 72. Construcció del qüestionari (Martínez, 2002).....	270
Taula 73. Passes per la realització d'un qüestionari (Sierra Bravo, 2001)	270
Taula 74. Planificació d'un qüestionari (a partir de Chiavenato, 2005; Rodríguez, 2005; Robinson i Pearce, 1984).....	270
Taula 75. Procés del qüestionari	271
Taula 76. Dimensions del qüestionari.....	272
Taula 77. Guia per l'elaboració d'un qüestionari (a partir de Selltiz, Wrightsman & Cook (1980).....	273
Taula 78. Relació de preguntes del qüestionari amb els objectius corresponents	274
Taula 79. Característiques dels validadors del qüestionari	275
Taula 80. Exemple de validació del qüestionari	276
Taula 81. Blocs del qüestionari.....	276
Taula 82. Carta de difusió del qüestionari.....	277
Taula 83. Planificació de l'entrevista en profunditat (Bisquerra, 2004)	280
Taula 84. Recomanacions per la construcció de l'entrevista en profunditat (Ruiz Olabuénaga, 1999)	281
Taula 85. Procés de l'entrevista en profunditat	282
Taula 86. Tipus d'entrevista (Bisquerra, 2009)	283
Taula 87. Blocs i preguntes de l'entrevista en profunditat	283
Taula 88. Tipologia de preguntes en l'entrevista en profunditat	284
Taula 89. Elaboració del guió de preguntes del grup de discussió.....	290
Taula 90. Preguntes grup de discussió.....	291
Taula 91. Guió de preguntes del grup de discussió	291
Taula 92. Criteris de rigor (Guba, 1981)	298
Taula 93. Anàlisi descriptiu. Situació actual de l'autonomia de centres.....	306
Taula 94. Estratègies de confiabilitat i validesa (Guba & Lincoln, 1994)	311
Taula 95. Codis assignats a les entrevistes de la Inspecció educativa	317
Taula 96. Codis assignats al grup de discussió	317
Taula 97. Exemple codi ATLAS-Ti.....	322
Taula 98. Exemple anàlisi paràgraf ATLAS-Ti	323
Taula 99. Llistat de codis i unitats de significats	324
Taula 100. Codis per ordre de freqüència.....	325
Taula 101. Llistat de categories i la seva definició	326
Taula 102. Exemple d'agrupacions per categories	327
Taula 103. Exemple d'agrupacions d'una categoria amb els diferents codis.....	328

Taula 104. Categories per ordre de freqüència.....	328
Taula 105. Codis i definició de les metacategories	329
Taula 106. Exemples de pas de codi a categoria i a metacategoria	330
Taula 107. Nombre d'unitats de significats per metacategoria	330
Taula 108. Exemple. Relació de les categories amb el nombre d'unitats de significat	332
Taula 109. Criteris i estratègies emprades en l'aplicació de l'estudi (a partir de Silva, 2008; Miles Huberman, 1984).....	333
Taula 110. Anàlisi descriptiu. Característiques de la mostra total i per gènere.....	338
Taula 111. Característiques dels participants en l'entrevista en profunditat	339
Taula 112. Característiques del grup de discussió de Direccions escolars	339
Taula 113. Característiques del grup de discussió de la Inspecció educativa	340
Taula 114. Metacategories	341
Taula 115. Resultats pregunta 8 del qüestionari.....	342
Taula 116. Resultats pregunta 9 del qüestionari.....	342
Taula 117. Resultats pregunta 10 del qüestionari.....	347
Taula 118. Resultats pregunta 11 del qüestionari.....	349
Taula 119. Resultats pregunta 13 del qüestionari.....	351
Taula 120. Resultats pregunta 14 del qüestionari.....	352
Taula 121. Resultats pregunta 22 del qüestionari.....	353
Taula 122. Resultats pregunta 15 del qüestionari.....	354
Taula 123. Anàlisi inferencial Inspecció educativa. Situació professional	355
Taula 124. Anàlisi inferencial Inspecció educativa. Càrrec que s'ocupa.....	355
Taula 125. Resultats pregunta 16 del qüestionari.....	360
Taula 126. Resultats pregunta 19 del qüestionari.....	361
Taula 127. Resultats pregunta 17 del qüestionari.....	362
Taula 128. Resultats pregunta 21 del qüestionari.....	366
Taula 129. Resultats pregunta 20 del qüestionari.....	367
Taula 130. Resultats pregunta 24 del qüestionari.....	372
Taula 131. Resultats pregunta 12 del qüestionari.....	373
Taula 132. Resultats pregunta 12 del qüestionari. Situació professional	373
Taula 133. Resultats pregunta 12 del qüestionari. Càrrec en la Inspecció.....	373
Taula 134. Resultats pregunta 23 del qüestionari.....	374
Taula 135. Resultats pregunta 25 del qüestionari.....	376
Taula 136. Resultats pregunta 18 del qüestionari.....	378
Taula 137. Resultats pregunta 18 del qüestionari. Situació professional	378

Taula 138. Resultats pregunta 18 del qüestionari. Càrrec en la Inspecció.....	379
Taula 139. Resultats pregunta 27 del qüestionari.....	382
Taula 140. Aspectes més rellevants de l'anàlisi de resultats	389
Taula 141. Declaració de Santander (ADIDE, 2014a).....	409

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1. Abandonament escolar prematur en la UE (MECD, 2014)	24
Figura 2. Proves PISA 2012 de Competències (OCDE, 2012)	25
Figura 3. Hores de classe en la ESO (MECD, 2014).....	25
Figura 4. Ràtio alumnes-professor per nivell educatiu (OCDE, 2010)	26
Figura 5. Índex de responsabilitat dels centres sobre el currículum i l'avaluació (OCDE, 2012)	27
Figura 6. Índex de responsabilitat dels centres sobre els recursos educatius (OCDE, 2012)	27
Figura 7. Fases de la recerca.....	35
Figura 8. Metodologia i instruments de recollida d'informació.....	36
Figura 9. Fases de la investigació	37
Figura 10. Model simple de qualitat (González i Pérez, 2005).....	47
Figura 11. Canvi educatiu (González, 2009)	50
Figura 12. Procés de canvi escolar (Murillo i Gabriela, 2012).....	52
Figura 13. Àmbits d'autonomia.....	60
Figura 14. Elements claus en la construcció i funcionament de l'autonomia.....	61
Figura 15. Raons de l'autonomia de centres (Elaboració pròpia a partir de Gairin, 2005)	69
Figura 16. Nivells competencials en educació.....	80
Figura 17. Temporització de les 1rs reformes significatives en autonomia de centres (EURYDICE, 2007).....	81
Figura 18. Origen autonomia de centres en Catalunya	110
Figura 19. Trets característics de la LEC	112
Figura 20. Pressupost LEC	115
Figura 21. Continguts més significatius del Decret d'Autonomia de Centres	119
Figura 22. La LOE i les Direccions escolars.....	152
Figura 23. La LOMCE i les Direccions escolars	153
Figura 24. Anàlisi de la situació actual de la Inspecció educativa.....	170
Figura 25. Imatges de la docència cap a la Inspecció educativa (Melià, 2012).....	174
Figura 26. Propostes de millora de la Inspecció educativa	178

Figura 27. Funcions bàsiques de la Inspecció educativa amb i sense autonomia de centres (Lorente, 2010; Terigi, 2010; Vera Mur, 2014).....	183
Figura 28. Dades de Comissió de serveis en Inspecció educativa en Catalunya	202
Figura 29. Nombre de centres assignats anualment a la Inspecció educativa.....	203
Figura 30. Convocatòries procés d'oposicions a la Inspecció educativa.....	203
Figura 31. Normativa que regula la Inspecció educativa	204
Figura 32. Associacions d'Inspectors d'educació	205
Figura 33. Revistes d'Inspecció educativa.....	206
Figura 34. Normativa general i específica de la Inspecció educativa.....	207
Figura 35. Estructura organitzativa general de la Inspecció educativa	212
Figura 36. Criteris organitzatius de la Inspecció educativa	213
Figura 37. Subdirecció general de la Inspecció educativa	215
Figura 38. Organigrama Inspecció territorial	215
Figura 39. Estructura formativa de la Inspecció educativa.....	218
Figura 40. Funcions Inspecció educativa a partir de la normativa	220
Figura 41. Situació actual de les funcions de la Inspecció educativa.....	224
Figura 42. Paper de la Inspecció educativa en el marc autonòmic (Bolivar, 2013c) .	225
Figura 43. La Inspecció educativa en l'escenari d'autonomia de centres (Viñas, 2005)	227
Figura 44. Mapa conceptual de les funcions i tasques entre Direcció escolar i Inspecció educativa	232
Figura 45. Compartiment de funcions entre la Direcció escolar i la Inspecció escolar (del Pozo, 2016a)	232
Figura 46. Reptes de la Inspecció educativa	239
Figura 47. Projecte d'investigació (Hernández Sampieri et al. 2010, p.25)	245
Figura 48. Enfoc de la recerca (Hernández Sampieri et al. 2010)	247
Figura 49. Metodologies mixtes (Johnson et al. 2007)	250
Figura 50. Fases de l'estudi	251
Figura 51. Metodologia mixta i els seus instruments	251
Figura 52. Criteris ètics en l'estudi de casos (Vázquez i Angulo, 2003)	253
Figura 53. Desenvolupament del procés metodològic.....	255
Figura 54. Representació de la mostra (a partir de Latorre, Del Rincón i Arnal, 1996)	258
Figura 55. Descripció de les fases de l'estudi.....	258
Figura 56. Característiques de la mostra de l'entrevista en profunditat	260
Figura 57. Instruments de recollida de la informació en les diferents fases	265
Figura 58. Exemples de documents analitzats	268

Figura 59. Fases per construir el grup de discussió (a partir de Garcia Ferrando, Ibañez i Alvira, 1994; Vallés 1999; Hernández Sampieri i altres, 2003)	288
Figura 60. Preguntes pel procés d'anotacions.....	294
Figura 61. Tipus d'anotacions (Grinell, 1997, p.382)	296
Figura 62. Tractament de les dades.....	304
Figura 63. Exemples de gràfics per l'anàlisi de resultats	307
Figura 64. Fases anàlisi de dades (Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2010)	308
Figura 65. Disseny per analitzar les dades de la recerca	309
Figura 66. Marc metodològic.....	313
Figura 67. Etapes del Mètode Comparatiu Constant (a partir de Glaser i Straus, 1967 i Maykut i Morehouse, 1999).....	314
Figura 68. Principis d'anàlisi de dades (Gil Flores, 1994)	315
Figura 69. Tasques per l'anàlisi de dades qualitatives (Miles i Huberman, 1984).....	315
Figura 70. Procés de tractament de dades (Gil Flores, 1994)	317
Figura 71. Procés d'anàlisi de dades (Hernández Sampieri et al. 2010).....	318
Figura 72. Operacions d'anàlisi de dades qualitatives (Miles i Huberman, 1984)	319
Figura 73. Reducció de dades qualitatives (Hernández Sampieri et al. 2010).....	319
Figura 74. Nivells del procés de reducció de dades (a partir de Tesch, 1990; Rodríguez Gómez, Gil Flores, et al. 1996; Quecedo&Castaño, 2002; Bisquerra, 2009; Sampieri et al. 2010).....	320
Figura 75. Exemple anàlisi del procés ATLAS-Ti	323
Figura 76. Esquema de codis i la seva categoria	327
Figura 77. Exemple 1. Relació entre categories i metacategories	331
Figura 78. Procés general d'anàlisi de dades (Bazeley, 2013)	334
Figura 79. Imatges de la docència cap a la Inspecció educativa (Melià, 2012).....	398
Figura 80. Funcions de la Inspecció educativa amb i sense autonomia de centres (a partir de Vera Mur, 2014; Lorente, 2010)	400

BLOC I

ELS PROPÒSITS DE L'ESTUDI

1

Capítol 1. Contextualització i objectius de la investigació

1.1. Origen i justificació de la investigació

La Constitució Espanyola, art. 27.1. considera que tots els ciutadans espanyols tenen el dret a l'educació. El 27.2. diu que l'educació tindrà per objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i llibertats fonamentals. El 27.4. fa referència a una ensenyança bàsica obligatòria i gratuïta, i finalment el 27.8. afirma que els poders públics inspeccionaran i homologaran el sistema educatiu per garantir el compliment de les Lleis.

Cada any sorgeixen multitud de dades a través de l'OCDE, Eurostat o l'informe PISA que ajuden a comprendre si aquests drets dels ciutadans s'estan complint o no. A més també ajuden a entendre com funciona el sistema educatiu espanyol i els resultats que s'obtenen.

Segons l'Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), en el seu informe educatiu de l'any 2014, l'estat espanyol és on es troba la taxa d'abandonament més alta de tota la Unió Europea. El 23'5% dels joves entre 18 i 24 anys no continuen amb els seus estudis més enllà de l'ensenyança obligatòria.

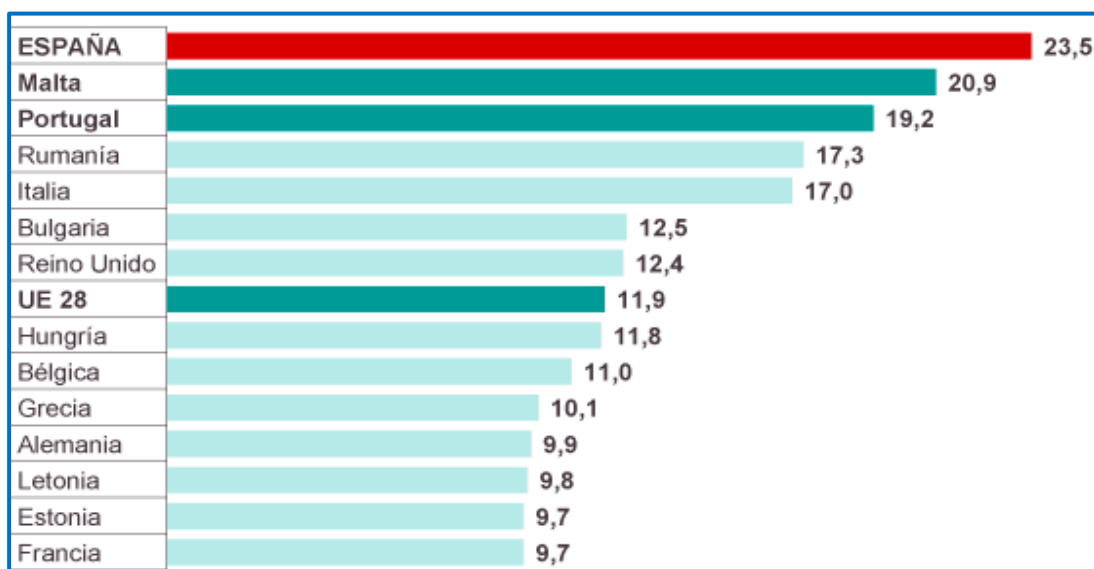


Figura 1. Abandonament escolar prematur en la UE (MECD, 2014)

El 45% dels espanyols entre 25 i 64 anys no ha finalitzat el batxillerat ni el seu equivalent, aquest percentatge quasi doblega el 24% que presenta la mitja de la OCDE. Si anem a la FP, es pot afirmar que es presta poca atenció, i a les dades ens remetem. Només el 9% de la població espanyola posseeix un títol d'FP de grau mig pel 55% d'Alemanya, el 30% de França i el 32% d'Itàlia i Holanda.

També som un dels líders en percentatge de "ninis" (no treballen i tampoc estudien), només sobrepassat per Turquia. Un de cada cinc joves es troba en aquesta situació, o sigui parlem d'uns dos milions de persones.

El sistema és dèbil i així ho constaten les dades que ens aporta els resultats de l'estudi PISA de l'any 2012 per alumnes de 15 anys. En comprensió lectora 488 punts, 8 per sota de la OCDE. En matemàtiques 484, 10 punts per sota de la mitja, en ciències 496, per 501 punts de la mitja de la OCDE i en resolució de problemes 477, per 500 de la OCDE.

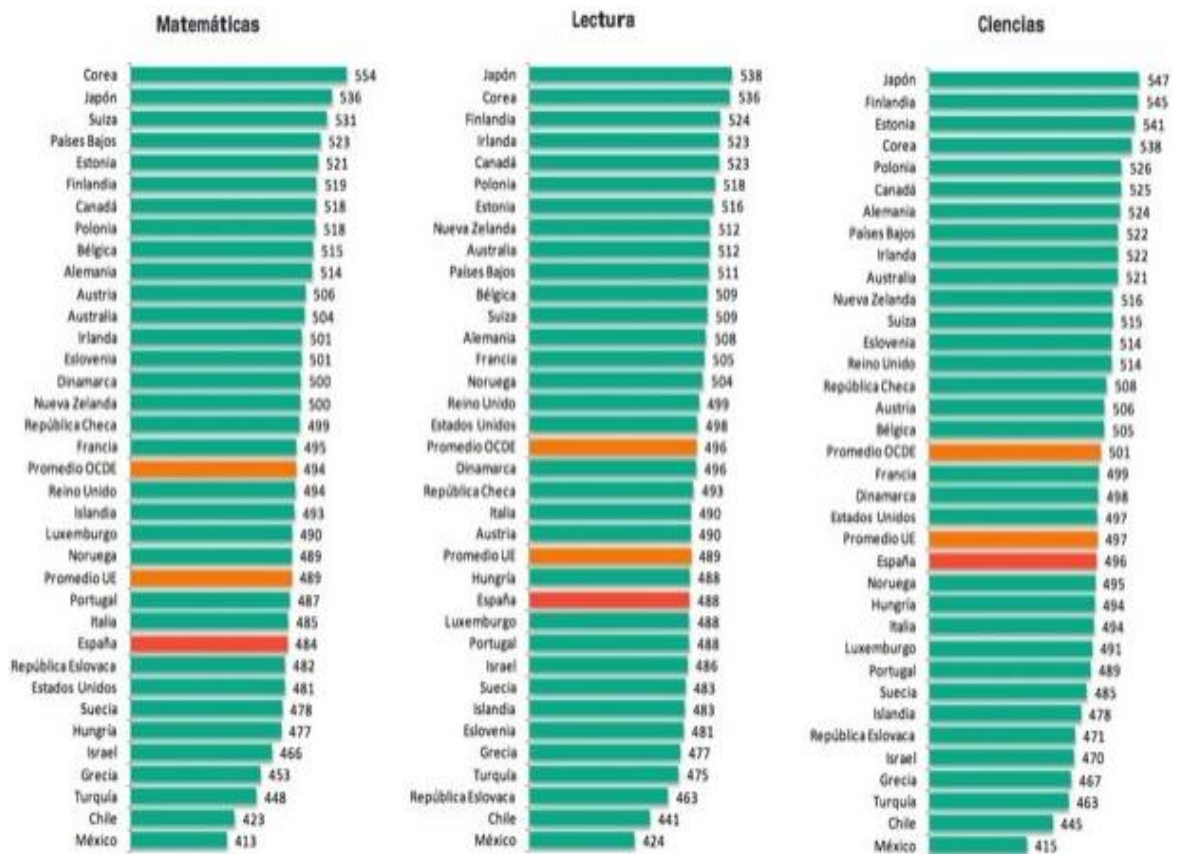


Figura 2. Proves PISA 2012 de Competències (OCDE, 2012)

En canvi, si observa la dada de l'any 2014 de les hores que reben classes els alumnes de la ESO (12-15 anys), es supera i per molt la mitja de països de la OCDE, 4245 hores lectives per 2922 hores. Per tant, es pot afirmar que l'increment d'hores no influeix en el rendiment acadèmic.

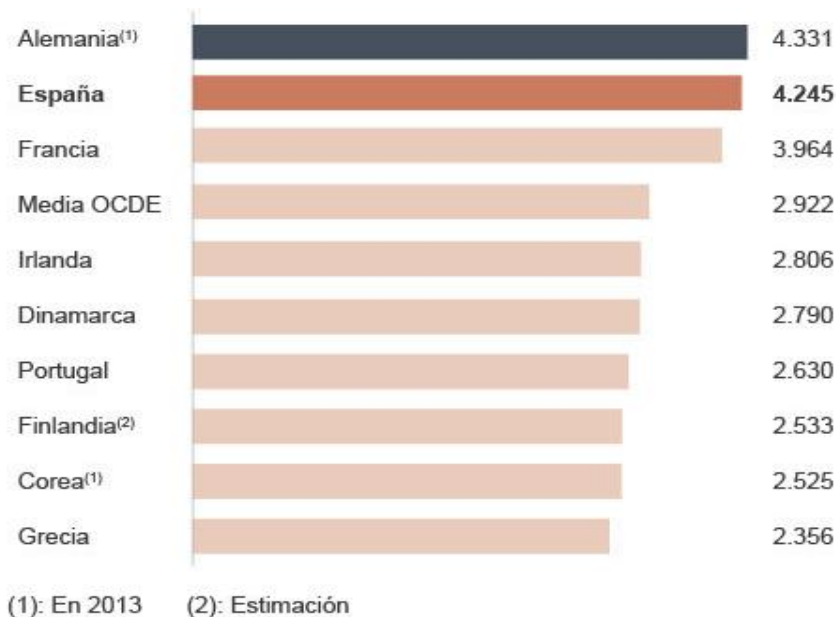


Figura 3. Hores de classe en la ESO (MECD, 2014)

Aquestes dades contrasten amb altres que poden ajudar a millorar tots aquests percentatges negatius. Segons Panorama de l'educació (2012), a partir dels indicadors de la OCDE, Espanya destina 10.094 dòlars de despesa pública per cada alumne en l'educació pública, un 21% més que la OCDE. Pel que fa a l'educació universitària s'ha duplicat en la última dècada, de 18927 milions de dòlars en l'any 2000 a 36.012 milions en 2010. Pel que fa al nombre d'alumnes per docent en la primera etapa de secundària és més baix que en la OCDE (10,1 per 13,7 de la OCDE).

	Educación Infantil	Educación Primaria	Primera etapa de Educación Secundaria	Segunda etapa Educación Secundaria	Educación Terciaria tipo A
España	13,0	13,2	10,1	9,6	11,7
OCDE	14,4	15,9	13,7	13,8	15,5
UE21	13,4	14,3	11,7	12,5	15,2
Francia	21,5	18,7	15,0	9,7	15,7
Italia	11,8	11,3	11,9	12,1	18,8
Portugal	15,7	10,9	7,9	7,2	14,4
Alemania	12,6	16,7	14,9	13,2	11,1
P. Bajos	15,7	15,7	16,5	16,5	14,7
Finlandia	11,0	14,0	9,8	17,1	14,4
Noruega	m	10,5	9,9	9,4	9,2
Suecia	6,3	11,7	11,4	13,1	12,5
Brasil	17,7	23,4	20,4	17,3	m
Chile	9,7	24,6	25,1	26,1	m
México	25,4	28,1	32,7	26,9	14,5
EEUU	14,6	14,5	14,0	15,0	16,2
Irlanda	19,8	15,9	14,4	14,4	15,6
Reino Unido	15,9	19,8	17,1	15,2	18,5
Japón	15,9	18,4	14,4	12,2	m

Figura 4. Ràtio alumnes-professor per nivell educatiu (OCDE, 2010)

A partir de les dades exposades fins ara i les qüestions que s'han generat en relació a la Constitució Espanyola, es pot afirmar que aquesta no garanteix que l'educació sigui de qualitat en el nostre país. És evident que Espanya es troba a la cua en rendiment acadèmic, i que el sistema no funciona, almenys com s'espera. Els resultats així ho evidencien.

Si així ho constaten les dades dels últims anys, com és que la classe dirigent no troba la solució a aquest fracàs escolar? Tan difícil és trobar la fórmula? Es soluciona amb major inversió econòmica o és un problema de polítiques educatives?

Si es continua en el marc legislatiu espanyol i es repassa la història de les Lleis educatives que s'han aprovat des dels inicis de la democràcia, aquestes tampoc ajuden. En un principi una Llei educativa hauria d'ajudar a organitzar, definir, potenciar, resoldre, consolidar, etc. el sistema educatiu d'un país. Espanya, políticament parlant, no ha pogut concretar una Llei aprovada per tots els partits polítics i agents implicats en l'educació, que perdurés en el temps.

Si s'analitza els països que educativament estan per sobre nostre, Finlàndia, quasi no s'han produït reformes en la seva Llei educativa. França porten des de 1989 sense una nova Llei educativa. Alemanya tenen una Llei comú per totes les escoles, en els últims anys han estat el "länder", els encarregats d'introduir petites modificacions en el sistema educatiu. Finalment Regne Unit data la seva reforma de fa més de 12 anys.

Espanya acumula el nombre de 7 Lleis educatives aprovades en els últims 35 anys, per tant a un ritme de Llei per cada cinc anys. És un fet inaudit en el sistema educatiu de qualsevol país d'Europa i dificulta d'alguna manera l'èxit escolar de l'alumnat.

Davant de totes aquestes dades preocupants que s'han presentat, la pregunta que es fa és: Què han fet els governs espanyols en els últims 10 anys per millorar aquesta

situació educativa? Doncs aprovar dos Lleis més: la LOE (2006) i posteriorment la LOMCE (2013), que és una modificació de la primera. Aquestes dues Lleis tenen un element en comú, volen potenciar l'autonomia de centres per millorar la qualitat educativa i el rendiment dels alumnes.

L'informe PISA de l'any 2009, afirma després d'analitzar els resultats, que els països on els centres educatius rendeixen comptes dels seus resultats fent públics les dades dels seus assoliments i aquells centres educatius que tenen una major autonomia quant a l'assignació dels recursos, tendeixen a obtenir un millor rendiment dels estudiants que aquells que contenen amb menys autonomia. En els països en els quals no hi ha aquests sistemes de rendició de comptes, els centres educatius amb major autonomia en l'assignació dels recursos solen tenir un pitjor rendiment estudiantil.

L'informe de l'OCDE a partir de les proves PISA de 2012, continua insistint en desenvolupar l'autonomia de centres i la introducció de mecanismes pel rendiment de comptes per millorar el rendiment de l'alumnat. Aporta unes dades i fa unes recomanacions: subratlla que els centres espanyols tenen menys autonomia que la mitjana de l'OCDE per al desenvolupament de continguts i l'avaluació. En Espanya, el 58% dels alumnes assisteixen a centres amb certa autonomia per a determinar la seva oferta educativa, comparat amb el 82% de mitjana en els països desenvolupats

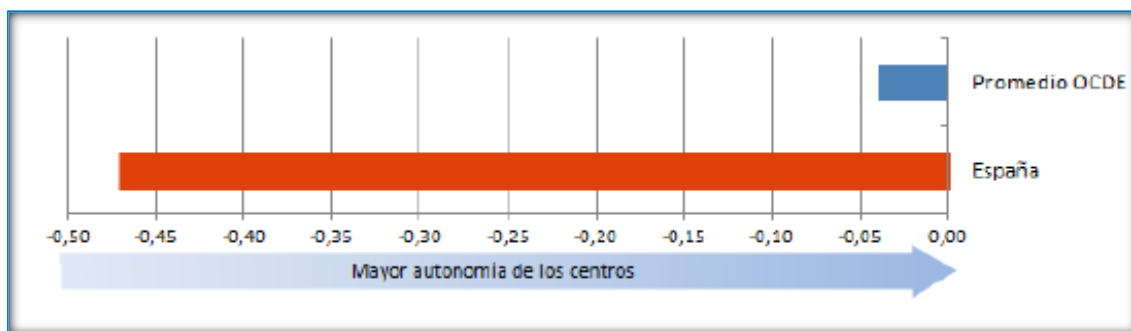


Figura 5. Índex de responsabilitat dels centres sobre el currículum i l'avaluació (OCDE, 2102)

A la llum dels resultats globals de PISA 2012, es pot afirmar que una major autonomia dels centres a l'hora de dissenyar els currículums i les avaluacions poden conduir a millores en el rendiment, sempre que el sistema escolar engegui mecanismes de rendició de comptes i que els directors i els professors col·laborin en la gestió escolar i en aquest punt la Inspecció cobra una especial rellevància.

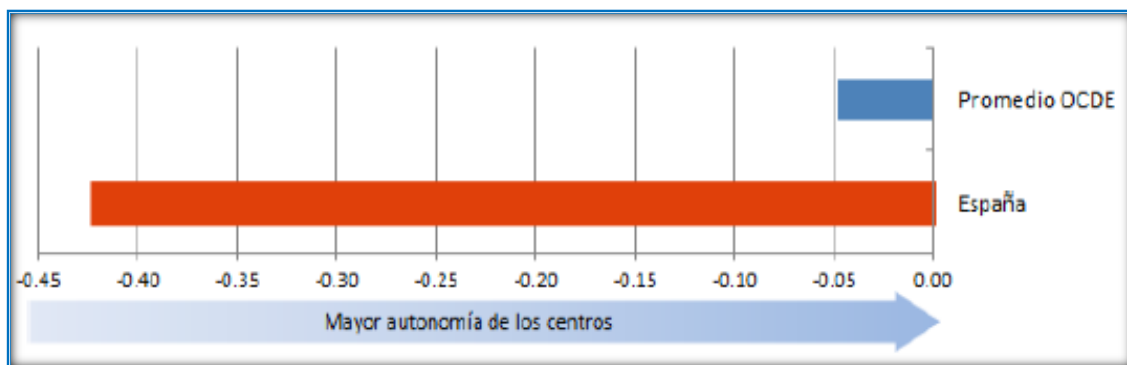


Figura 6. Índex de responsabilitat dels centres sobre els recursos educatius (OCDE, 2012)

Aquestes recomanacions són clares, Espanya aposta per l'autonomia de centres, (Bolivar, 2010, Frias del Val, 2010, De la Orden Hoz, 2013), però concreta com fer-ho?

Com s'ha de desenvolupar? Quin paper juga el docent, la Direcció, la Inspecció? Com avaluar aquesta autonomia?

De forma més concreta, aquest estudi es centra majoritàriament en Catalunya. Aquesta Comunitat Autònoma és un referent en autonomia de centres a partir de la Llei educativa (LEC) aprovada el 16 de juliol de 2009. L'aprovació, va suposar la concreció de dos principis fonamentals sobre organització i gestió educativa: el Decret d'autonomia de centres educatius i el decret de direccions de centres públics.

El primer, el Decret 102/2010 d'autonomia de centres educatius, segons el govern, neix amb l'objectiu de millorar el rendiment i els resultats educatius de l'alumnat i la cohesió social. I per això dota els centres d'un seguit d'instruments, fins ara en mans de l'Administració, per tal que aquests puguin gestionar i organitzar els seus recursos en funció de les seves singularitats i necessitats concretes.

Un dels aspectes destacats és atorgar als equips directius elements per tal d'aconseguir direccions fortes i capaces d'engegar projectes educatius sòlids. Això suposa a les Direccions escolars, assumir algunes tasques que fins ara eren competència exclusiva de la Inspecció educativa.

El segon, el Decret 155/2010 de 2 de novembre, de Direcció dels centres docents es desenvolupa amb la necessitat d'enfortir la figura del director, atorgant-li més competències i més responsabilitats per liderar projectes educatius sòlids per als seus centres. Això comporta una sèrie de canvis en les seves funcions i a la vegada, en les actuacions de la Inspecció educativa.

A partir del desplegament de la LEC i en centrant-se en aquests dos Decrets, les funcions de la Inspecció educativa no varien davant d'aquests canvis, però sí la seva relació amb els centres educatius i els equips directius. Realment la Llei modifica la relació entre Inspecció i centres educatius? I si ho fa, com serà aquesta nova relació? Perdrà poder de decisió davant els equips directius? Es treballarà de manera més coordinada la Inspecció i la Direcció escolar? On es situa la inspecció?

Partint del Decret d'autonomia, en el seu article 3 del títol preliminar, esmenta que la inspecció ha d'adequar les actuacions que li corresponen en exercici de les seves funcions al règim d'autonomia dels centres i a l'assignació de responsabilitats a les seves direccions. per tant, s'entén que les actuacions de la Inspecció educativa haurien de quedar delimitades a l'autonomia que es defineixi en cada centre i per a cada director/a.

S'interpreta que la Inspecció no pot interferir en els acords que s'hagin aprovat en els centres en l'exercici de la seva autonomia, ni tampoc pot contradir les resolucions de les Direccions escolars previstes per Llei. Es defineix, per tant, un nou marc de les activitats docents sotmeses a tres agents: el propi centre a través dels seus òrgans col·legiats i unipersonals, els directors i els inspectors, on l'entesa entre totes les parts serà de vital importància pel desenvolupament de la gestió del centre educatiu.

Es pot afirmar que moltes de les atribucions que tenen assignades la Inspecció, passen a mans de les Direccions escolars. Segons Colom (2011), això implica que el paper que hauria de tenir la Inspecció en aquest nou context anirà evolucionant al ritme que ho faci l'aplicació i la posada en funcionament de l'autonomia de gestió als centres.

Per tant, a partir de la LEC, es tenen dos agents educatius d'especial rellevància per la millora de la qualitat de l'ensenyança: la Direcció escolar i la Inspecció educativa. En referència als primers, molts estudis (Leithwood, Begley i Cousins, 1990; Bolman i Deal, 1992; Leithwood, 1994; Ogawa i Bossert, 1995) fins als més actuals (Antunez, 2011, Robinson, Lloyd i Rowe, 2014, Moorosi, 2014), afirmen que el seu lideratge pot influir de manera significativa sobre el rendiment de l'alumne, en la satisfacció del docent en el seu treball, en la millora del clima i en la millora de la qualitat dels centres educatius.

Del segons, se'ls considera agents promotors d'innovació i canvi educatiu, tenint un paper fonamental en l'establiment de les condicions necessàries per millorar la qualitat de l'educació escolar. El suport de les persones que exerceixen la Inspecció educativa és clau perquè els centres educatius portin a terme els seus processos de millora (Silva, 2011).

Braslavsky (2006), també fa referència a aquests dos agents, en el seu article reconegut per la comunitat educativa "Deu factors per una Educació de Qualitat per tots en el Segle XXI". El quart factor del seu decàleg per una educació de qualitat, és la capacitat de conducció dels directors i inspectors.

Es tenen evidències per afirmar que la Direcció escolar és una eina clau en el desenvolupament de l'autonomia de centres, però i la Inspecció? Si també hi ha fets que constaten la seva importància i aportacions en el sistema educatiu, com és que no s'ha aprovat un nou Decret d'Inspecció educativa? Per què en Catalunya durant 15 anys no s'han convocat oposicions a la Inspecció? Si es vol enfortir la Inspecció, és normal tenir tres quartes parts d'interins en el Cos d' Inspecció educativa? Realment el govern de la Generalitat creu en la figura de la Inspecció per millorar la qualitat de l'educació?

Si es fa un petit resum del tot el que s'ha comentat fins ara, es compren que la nostra societat necessita d'una educació de qualitat per créixer com a país, però que aquesta situació desitjada no es produeix vist el resultats dels últims anys. Els estudis avalen que un dels factors per millorar la qualitat educativa és l'aposta de l'autonomia de centres, i que aquesta depèn del lideratge de les Direccions i del treball de la Inspecció perquè sigui correcte el seu desenvolupament.

Analitzant aquesta situació educativa i social, ens interessa i molt, tot el treball i la influència que desenvolupa la Inspecció en el procés de l'autonomia de centres per la millora de la qualitat educativa. s'entén que la Inspecció és un dels majors responsables en la recerca d'aquesta qualitat i de la obtenció de la millora de resultats que ens igualin al millors països d'Europa educativament parlant.

Així doncs, el propòsit de l'estudi sorgeix per un interès creixent per aquesta aposta que és fa per l'autonomia de centres com element per la millora de la qualitat educativa i per la figura de la Inspecció educativa com a defensora i garant del dret a l'educació. Aquesta autonomia no es pot separar de la nova figura del director/a del centre educatiu, que es converteix en el màxim responsable de l'exercici d'aquesta. Davant aquest plantejament es generen moltes qüestions, que s'esperen resoldre durant tot el procés de recerca.

1.2. Motivacions per indagar sobre la temàtica

Es pretén realitzar la recerca sobre la Inspecció educativa i obtenir les respostes als interrogants plantejats prèviament. Es considera que aquest agent educatiu és una figura important per la millora de la qualitat educativa i més encara, davant tot el procés de canvi que suposa l'autonomia de centres. Per aquesta raó es justifica les motivacions que ens ha portat al desenvolupament d'aquest estudi. S'ha escollit aquest tema per diferents raons:

- a) **Interès personal:** com a mestre i professor que exerceixo des de l'any 2003, la figura de la Inspecció sempre m'ha interessat. La meua experiència com a docent i posteriorment com a coordinador de secundària a l'ICE de la UdL m'ha donat la possibilitat de conèixer molts inspectors.

Com la diversitat que es presenta en una societat, passa exactament en aquest Cos. He conegut de més seriosos i de més simpàtics, de poc parladors a molt expressius, dels que creuen en el seu treball i dels menys motivats. Dels que coneixen la normativa al peu de la lletra als que han de consultar a les Lleis per poder donar

resposta, de més joves i de més experimentats, de més flexibles a més autoritaris. Tots molts diferents, però en general sí crec que podria dir que tenen un patró en comú. Es fan respectar, i per aquesta raó la majoria de vegades desenvolupen la seva feina de manera molt professional.

Quan he treballat en un centre educatiu, en algunes ocasions pensava que es podia fer moltes més millores en la dinàmica del centre i el rendiment dels alumnes. La majoria de vegades depenia de la Direcció que aquell projecte funcionés o no, i moltes vegades em preguntava: Què no ho veu la Inspecció que això no acaba de rutllar? Pot millorar el treball de l'equip directiu a través del seu assessorament? Pot arribar a conèixer tot el que passa en el centre educatiu? Quina responsabilitat té la Inspecció si això funciona o no funciona?.

Aquesta és una de les raons per les quals el Cos de la inspecció sempre m'ha cridat molt l'atenció i la curiositat de com és el seu treball del dia a dia i les possibilitats que tenen per millorar el rendiment d'un centre educatiu.

- b) La temàtica és actual:** a dia d'avui és un tema d'actualitat, el Decret d'autonomia de centres s'està desplegant en tots els centres, i fruit d'aquest procés s'ha aprovat el Decret de definició de perfil i provisió de llocs de treball docents l'any 2014. Anteriorment ja s'havia aprovat el Decret de direccions. Per aquesta raó, tots aquests canvis s'estan produint en el dia a dia i com qualsevol canvi sempre genera dubtes de com anirà tot, si funcionarà, i en aquest cas, l'interès nostre per conèixer com estarà representada la figura de la Inspecció i les seves funcions en tot aquest procés.

S'entén que la Inspecció educativa durant dècades ha sigut una figura d'un cert prestigi social i que en tots aquests canvis sembla que pateixi d'una crisi d'identitat. Per tant la recerca ens ajudarà també a situar on es troba la inspecció i com pot ajudar en tot aquest procés que ja s'està desenvolupant en el món educatiu.

- c) Genera debat:** Encara que des del govern, la Llei Educativa Catalana es va aprovar amb el vot de la majoria de partits, des de la comunitat educativa i sobretot sindicats no tothom acaben d'estar satisfets. Venim d'una gestió democràtica per part dels equips directius i una influència de major poder de la Inspecció.

Tot això ara ja no serveix, es passa a l'altre extrem, les Direccions escolars obtenen una major autonomia i en aquest cas més poder de decisió. Poden proposar docents en les seves plantilles, són considerats autoritat pública, seleccionen el personal interí docent per cobrir les substitucions temporals, participen en l'avaluació de l'exercici de les funcions del personal docent i de l'altre personal destinat al centre, la facultat d'observar la pràctica docent a l'aula i de requerir la documentació pedagògica i acadèmica que considerin necessària per aquesta avaluació... i en referència a la figura de la Inspecció, també es modifiquen les seves actuacions, a l'espera d'un Decret de la Inspecció educativa que encara no arriba.

Aquestes noves funcions i en general aquesta concessió de poder on sembla que el propi docent no tingui res a dir, no ha agradat gens als sindicats educatius, associacions de famílies d'alumnes, alguns partits polítics i moviments veïnals i socials. Tots ells han signat per una Iniciativa Legislativa Popular per un nou sistema educatiu a Catalunya (ILP). Consideren que " la Llei 12/2009 d'Educació de Catalunya (LEC) s'ha mostrat del tot incapaç de donar una resposta positiva al nostre sistema educatiu i ni tan sols ha complert amb els seus propis compromisos.

La situació de desigualtat entre els centres de titularitat pública i els centres privats concertats ha suposat de manera perillosa la discriminació educativa i la segregació

per condicions socioeconòmiques de l'alumnat. Afirmen que amb el desplegament de la LEC, de manera subtil s'ha anat apartant famílies, professorat i alumnat de qualsevol capacitat de decisió en els centres educatius. S'ha anat abandonant el debat pedagògic per concentrar-se en la superació de proves d'avaluació externes, s'han anat destinant fons públics cap a negocis educatius privats; s'ha permès la creixent segregació social i sexual de l'alumnat. S'ha induït la precarització de la professió docent o posant el sistema al servei d'interessos empresarials o supeditat a corrents ideològics i finalment, en un context de crisi econòmica. S'han propiciat i protagonitzat polítiques de reducció de despeses que han perjudicat greument la salut interna del nostre sistema educatiu públic i que estan posant en perill la seva viabilitat futura.

Com es pot observar aquesta Llei està generant debat després de 8 anys posteriors a la seva aprovació, i es considera que la recerca que es realitza ajudarà a concretar si realment tot el procés que s'està produint millorarà la qualitat de l'educació.

d) Interès científic: La investigació educativa sempre s'ha plantejat preguntes en relació amb els processos educatius: innovació, projectes educatius, institucions educatives, currículum, organització, i moltes altres temàtiques. La Inspecció educativa és una de les temàtiques que també s'estudia. Durant molts anys la recerca s'ha centrat en la seva organització, la seva història, les seves funcions i com ajuda al sistema educatiu amb la seva tasca, entre d'altres. Estem amb continus canvis socials però també educatius, i aquest es produeixen en poc marge de temps. La Inspecció educativa també els pateix aquests canvis i això també genera un interès de coneixement sobre la Institució. L'augment d'autonomia en els centres educatius i la adaptació de la Inspecció educativa a aquesta ha estat el focus d'atenció que ens ha cridat per decidir-se a estudiar tot aquest procés i trobar respostes a les preguntes que es plantegen.

e) Utilitat de l'estudi: La recerca intenta aportar informació útil per la comunitat educativa (Administració educativa, equips directius, professorat, pares). Aquest estudi, a més d'indagar en les funcions de la Inspecció educativa davant del desplegament del Decret d'autonomia de centre, també desenvolupa unes propostes de millora. S'entén que l'aportació de la figura de la Inspecció pot ajudar a millorar molt la qualitat educativa dels centres.

Cada vegada són més les Tesi doctoral que es realitzen sobre la Inspecció educativa. Es considera que amb la contribució de l'estudi es contribuirà amb aquest objectiu que persegueix tota recerca educativa. Per tant, quants més estudis es realitzin sobre aquesta figura, aquests es convertiran en una eina més, que ajudarà en el dia a dia del procés d'ensenyança-aprenentatge.

1.3. Plantejament de la recerca

L'any 2012 Catalunya inicia un pla d'acció anomenat: "Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018". Un dels seus 10 eixos d'actuació per desenvolupar aquest pla és l'autonomia de centres. El rol de la Inspecció Educativa en aquesta ofensiva és garantir l'adequació de les actuacions del Pla a la normativa vigent i, alhora, impulsar la seva qualitat mitjançant l'assessorament i l'avaluació.

Aquest pla és un exemple més de l'aposta de Catalunya per l'autonomia de centres com a eina per evitar el fracàs escolar i oferir una educació de qualitat, tal com es mostra amb l'aprovació del Decret d'autonomia de centres l'any 2010, comentat anteriorment.

Tots aquests canvis que s'estan produint i alguns que encara falten per desplegar i definir, la figura de la Inspecció serà vital i essencial en tot aquest procés. Per conèixer com es desenvoluparà aquesta figura, es creu oportú partir d'una sèrie de qüestions que s'intentarà resoldre i que es considera que ens ajudarà a consolidar tota la nostra recerca, responnent a preguntes com:

La Llei Educativa Catalana modifica la relació entre Inspecció i centres educatius? I si ho fa, com serà aquesta nova relació? Perdrà poder de decisió davant els equips directius? Es treballarà de manera més coordinada entre Inspecció i Direcció escolar? On es situa la Inspecció? Darrera d'una bona Direcció hi ha un bon Inspector? Pot influir? Quin percentatge de responsabilitat li correspon a la Inspecció quan un centre funciona? A partir de la Llei Educativa Catalana, són compatibles les funcions de la Inspecció amb les funcions de les Direccions? Com ajudarà la Inspecció a desenvolupar de manera exitosa l'autonomia als centres? Quina responsabilitat té la Inspecció en tot el procés de l'autonomia de centres? I per tant, en la millora de la qualitat educativa? Quines funcions haurà de desenvolupar? La funció bàsica de la Inspecció serà la d'acompanyament i assessorament a partir del Decret d'autonomia de centres? Com pot influir la Inspecció en els centres educatius (alumnes, docents, direccions) per millorar el fracàs escolar? Quin suport necessiten els centres educatius de la Inspecció per millorar la realitat educativa actual? Quins canvis es produiran en la formació dels Inspectors a partir de l'autonomia de centres? Els Inspectors tenen temps per desenvolupar totes les tasques que tenen encomanades de manera eficient i eficaç? Tothom pot ser Inspector? Quins requisits es necessiten? Quin perfil es busca? L'ordenació de la Inspecció que trobem en l'actualitat és adequada i funcional en relació a la realitat i als reptes educatius? La Inspecció continuarà realitzant amb la mateixa freqüència les visites als centres?

1.4. Objectius de la recerca

Aquesta recerca no parteix de cas hipòtesis. El desenvolupament d'aquest estudi es realitza partint d'una sèrie d'objectius seleccionats que ens ajudarà com a guia durant tot el procés de la nostra investigació.

- **Objectiu General**

Analitzar els canvis que s'estan produint en les funcions de la Inspecció educativa en la seva relació i implicació amb els centres educatius i la Direcció escolar a partir del desplegament del Decret d'autonomia de Centres.

- **Objectius Específics**

- Conèixer la situació actual de la Inspecció educativa i l'autonomia de centres en Catalunya
- Valorar la funció inspectora en relació al treball que desenvolupen a partir del Decret d'Autonomia de centres.
- Analitzar les percepcions de la Inspecció educativa i la Direcció escolar en referència a les seves funcions i la seva relació davant els nous canvis que ha incorporat el Decret d'Autonomia en els centres
- Conèixer l'aportació de la Inspecció educativa en el procés de la millora de la qualitat educativa en els centres que desenvolupen l'autonomia.
- Identificar propostes de millora per l'exercici de la Inspecció, donant resposta a les necessitats que han sorgit durant l'estudi.

1.5. Estructura de la Tesi doctoral

L'estudi que es presenta està dividit en 4 grans blocs: els propòsits de la Investigació; el marc teòric que sustenta la recerca; el marc metodològic, ubicant-se en la part pràctica del treball i un marc conclusiu on es discuteixen els resultats i es presenten les conclusions de l'estudi.

a) Propòsits de la Investigació

La primera part de propòsits de la Investigació esta formada per un capítol. Aquest situa en el context i els objectius que ens marquem en la investigació. Es justifica el perquè de la recerca, es desenvolupa el plantejament que ens marquem, quines motivacions internes i externes ens mouen i s'introdueix l'estructura de la Tesi doctoral. La finalitat d'aquest capítol es introduir-nos en el que ens trobarem, situar-nos i ubicar-nos i definir on es vol arribar amb la temàtica estudiada.

b) Marc teòric

La segona part correspon als capítols ubicats en el marc teòric:

El capítol 2 i primer del marc teòric es centra en el centre educatiu i l'autonomia. En aquest és repassa el concepte de centre educatiu i la gestió que es fa. Es reconeix l'escola com a centre de canvi per establir l'autonomia. A partir d'aquest punt ja s'entra al concepte d'autonomia de centres i els diferents àmbits a aplicar, ofereix el motius per apostar per aquesta autonomia, es fixa en quins són els elements claus durant el procés i finalment contempla quines dificultats pot comportar l'aplicació de l'autonomia.

El capítol 3 es centra directament en l'autonomia de centres. Fa una revisió a nivell de territori europeu, per apropar-se a Espanya i desenvolupar més concretament a Catalunya. Es basa especialment en el que diu les diferents normatives educatives aprovades en referència a l'autonomia de centres.

En el capítol 4 es fa referència al gran protagonista i el que ha de liderar el centres educatius a través de l'autonomia atorgada, com és la Direcció escolar. Es fa una radiografia de la figura del director/a i el seu exercici de lideratge. Com en el capítol anterior es situa a nivell europeu, espanyol i es finalitza centrant-se en les seves funcions en Catalunya, també a partir del Decret d'autonomia i de Direccions escolars, tots dos aprovats l'any 2010.

Els últims dos capítols del marc teòric van dirigits a la figura de la Inspecció educativa, que es la Institució a estudiar en la nostra Tesi. Es fa un repàs general i actualitzat; s'ubica en el continent europeu i també en Espanya, per centrar-la en Catalunya. Es vol conèixer la seva situació, les seves necessitats, les seves aportacions, quin paper fa actualment i cap on va la Inspecció educativa.

c) Marc metodològic

La tercera part està composta per 3 capítols i fa referència al Marc metodològic:

En el capítol 7 es mostra el disseny de l'estudi i es justifica tot el procés metodològic de la investigació. Definim el tipus de metodologia utilitzada, en aquest cas mixta, la població i mostra seleccionada, les diferents fases on s'apliquen i l'elaboració i aplicació dels instruments i tècniques emprats per la recollida de dades.

El capítol 8 analitza les dades i fa el tractament corresponent pel seu procés. Es té en compte que la metodologia és mixta i per tant s'analitzarà tant dades quantitatives com

qualitatives. S'explica i es justifica tot el procés d'anàlisi, la reducció de dades, la transformació de les dades, la verificació de les conclusions, etc.

El capítol 9 i final de la 3a part de metodologia es mostra els resultats obtinguts de tota la recerca, el seu anàlisi i la seva interpretació partint d'uns criteris i unes estratègies que s'entén que ajuda a donar resposta a l'objectiu final de la recerca.

d) Marc conclusiu

L'última part és tanca amb el marc conclusiu i esta compost d'un capítol.

El capítol 10 tanca la nostra Tesi, mostra la interpretació i la discussió dels resultats partint d'uns criteris i unes estratègies que facilitaran tot el treball desenvolupat. Es dona continuïtat a través de les conclusions finals de la recerca i les possibles propostes de millora que s'han recollit de tota la informació obtinguda. Finalment s'exposen les aportacions i limitacions de l'estudi que ens hem anat trobat durant tot aquest període de temps juntament amb les futures línies d'investigació.

1.6. Lineaments metodològics

Per desenvolupar el bloc pràctic de la recerca es parteix de la necessitat d'un disseny metodològic que ens ajudi a trobar les respostes a les preguntes formulades. Per Hernandez Sampieri, Fernandez, & Baptista (2010), el disseny de investigació es refereix a un pla per a la selecció de subjectes, d'escenaris d'investigació i de procediments de recollida de dades que responguin a les preguntes de la recerca. En aquesta mateixa línia afirma Bisquerra (2009, p.120), que el disseny "és un pla o estratègia concebuda per obtenir la informació que es requereix, donar resposta a la problemàtica formulada i cobrir els interessos de l'estudi."

El disseny de la investigació inclou en primer lloc la selecció de la metodologia de la investigació, la tècniques de recollida i anàlisi de la informació. En segon lloc la operativitat de les preguntes d'investigació, convertint-la en variables i en 3r lloc el mostreig

Per les característiques de la nostra recerca el paradigma que desenvoluparem serà eclèctic, per una part vol explicar amb dades els fets, també vol descobrir, entendre, o justificar les realitats estudiades i com no es planteja quins canvis es podrien fer per millorar la situació actual. Per tant, la nostra Tesi tracta per una part d'un treball descriptiu (vol conèixer en present com es troba la Inspecció educativa a Catalunya des del punt de vista de la pròpia Inspecció, afegint aportacions de les direccions escolars) i per un altra, és planteja com una recerca que vol esbrinar el procés de transformació al qual s'encamina la Inspecció educativa en els pròxims anys, a partir de l'aprovació de la LEC, aportant propostes de millora a partir de les necessitats que sorgeixin.

La metodologia és l'estratègia d'investigació que s'elegeix per respondre a les preguntes que es planteja en la recerca. Dependrà tant d'aquestes com del marc teòric de la investigació. Es tracta d'optar per una investigació general d'àmbit quantitatiu, qualitatiu o mixt, juntament amb el mètode i aquest ens porta a la seleccions d'eines o instruments de recollida de la informació. Aquestes depenen de les preguntes, el marc teòric i ser coherents amb la metodologia

El nostre disseny de projecte de recerca està basat en la figura de Hernandez Sampieri et al. (2010), on es parteix que les investigacions s'originen per idees, sense tenir en compte quin tipus de paradigma es fonamenta l'estudi, ni quina metodologia ni mètode. Per tant necessitem una idea i a partir d'aquesta ens aproparem a les 3 realitats possibles: l'objectiva, la subjectiva i la intersubjectiva per començar a investigar a partir de la idea prèvia.

Partim d'aquest fet, la realització de la nostra Tesi s'orienta cap un enfocament mixt. Aquesta elecció no és simplement per la tendència que existeix d'utilitzar aquest tipus de metodologia per indagar sobre temes educatius o perquè les tècniques són més complertes que unes altres. S'entén que aquest estudi sobre els canvis que s'estan produint en la Inspecció educativa es comprenen millor si es coneix el sentit i la importància que els Inspectors assignen al seu treball diari i al seu treball global. I per aquesta raó ens basem en metodologies qualitatives i quantitatives que ens ajudaran com un procés d'indagació que espera conèixer i comprendre en profunditat el que les persones pensen i els significats que assignen a les seves accions, la qual cosa permet que l'investigador pugui conèixer i interpretar diferents fenòmens socioeducatius.

El model mixt és la nostra referència i es desenvolupa en 3 fases:

En una 1a fase descriptiva de la nostra recerca, el qüestionari ajuda a oferir una visió general i dins d'aquesta mateixa fase, es treballa l'entrevista en profunditat per aportar una visió més específica. Per tant, en aquesta fase inicial es combina la metodologia qualitativa i quantitativa, aquest fet ja no passa en les següents fases, que sempre són de tall qualitatiu

La segona fase és interpretativa i es recolza en els grups de discussió a Directors de centres educatiu i Inspecció educativa i una tercera fase proposativa que es tanca amb entrevistes a experts del món educatiu i la Inspecció. Com es pot observar cada etapa enforteix l'anterior i tot ens ajuda a tenir una major comprensió al voltant de l'objecte d'estudi.

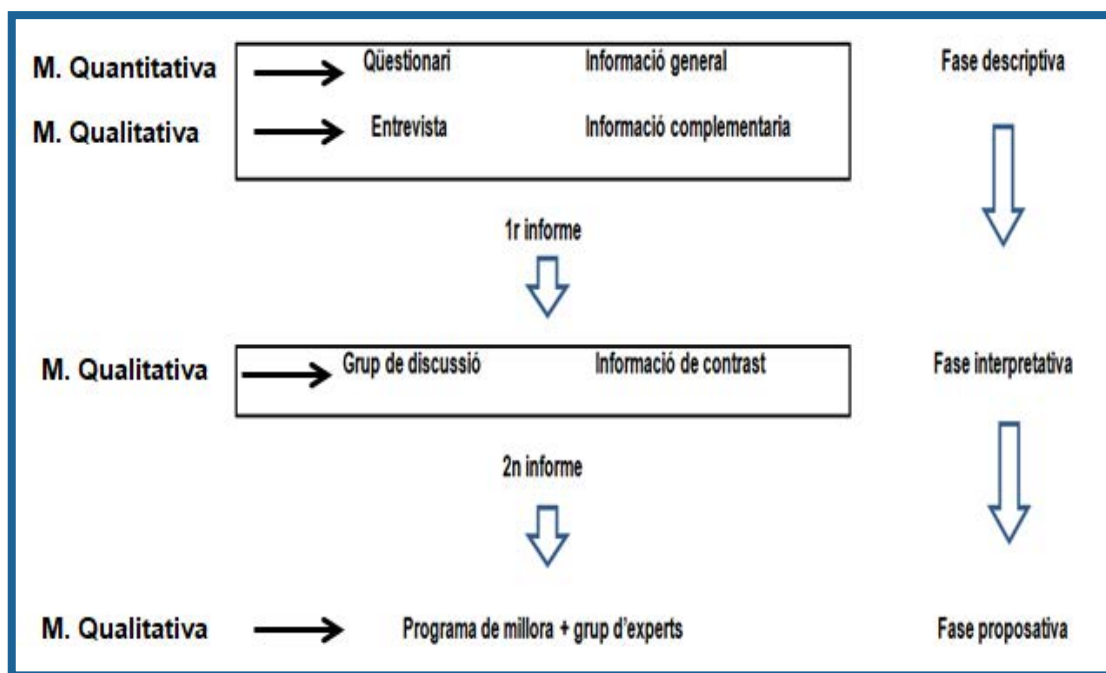


Figura 7. Fases de la recerca

Concretant encara més, la recerca implica la utilització d'una sèrie de tècniques i instruments per la recollida de dades com s'ha explicat anteriorment. Basant-se en l'àmbit quantitatiu es detalla l'ús d'un anàlisi descriptiu (freqüències i percentatges) i en respecte al qualitatiu partim de l'ús d'un anàlisi no només descriptiu sinó també interpretatiu. L'instrument per la recollida de dades quantitatives és el qüestionari mentre que les entrevistes en profunditat i el grup de discussió són els instruments que ajuden en la part subjectiva. Aquesta estructura de treball seleccionada permet adaptar-se a qualsevol tipus de mostra reduint el nombre de participants en l'estudi qualitatiu i poder accedir a un nombre major en el quantitatiu.



Figura 8. Metodologia i instruments de recollida d'informació

El mètode a treballar és l'estudi col·lectiu de casos. L'interès es centra en indagar en la Inspecció educativa a partir de l'estudi intensiu de diversos casos. Com a investigador es tria diversos casos de situacions extremes d'un context d'objecte d'estudi. En maximitzar les seves diferències, es fa que aflorin les dimensions del problema de forma clara. Aquest tipus de selecció es diu múltiple: es tracta de buscar casos molt diferents en la seva anàlisi però que almenys al principi siguin rellevants. Aquest estudi de casos es fa al llarg del temps i analitzant alguns aspectes que no estiguin definits en el projecte.

1.7. Fases de la investigació i cronograma

Quan s'ha fet referència a la metodologia mixta, s'entén que aquesta compren multitud de mètodes a desenvolupar com poden ser el mètode biogràfic, l'etnogràfic, la fenomenologia, etnometodologia o la investigació-acció. Tots tenen trets característics diferents, avantatges i inconvenients, aplicacions, contextos, etc. Tots els mètodes mencionats requereixen d'un procés metodològic per poder desenvolupar-los i ficar-los en pràctica.

S'ha elegit l'estudi de casos amb caràcter interpretatiu, que és el que s'adapta millor a les característiques del nostre estudi. I per tant també requereix d'aquest procés que ens ajuda a desenvolupar el marc pràctic de manera raonada, ordenada, seqüenciada i flexible, per arribar a la nostra finalitat de la investigació. Aquest procés s'ha dividit en quatre fases i aquesta és la proposta que facilita desenvolupar de manera estructural la part pràctica, quedant de la següent manera:



Figura 9. Fases de la investigació

1a fase. Decisió

La primera fase és la presa de decisió: elegir el tema, quines possibilitats tenia el tema i com havíem de delimitar el problema va ser el nostre plantejament. Quan es van trobar les respostes a les nostres preguntes inicials el camí va ser molt més fàcil de recórrer.

2a fase. Disseny

Seleccionat el tema, el següent pas és dissenyar la recerca, objectius, marc teòric, mostra, instruments,... s'havia de definir molt bé tots aquests elements que ens ajudarien en el nostre desenvolupament següent. Ja estem en la fase dos.

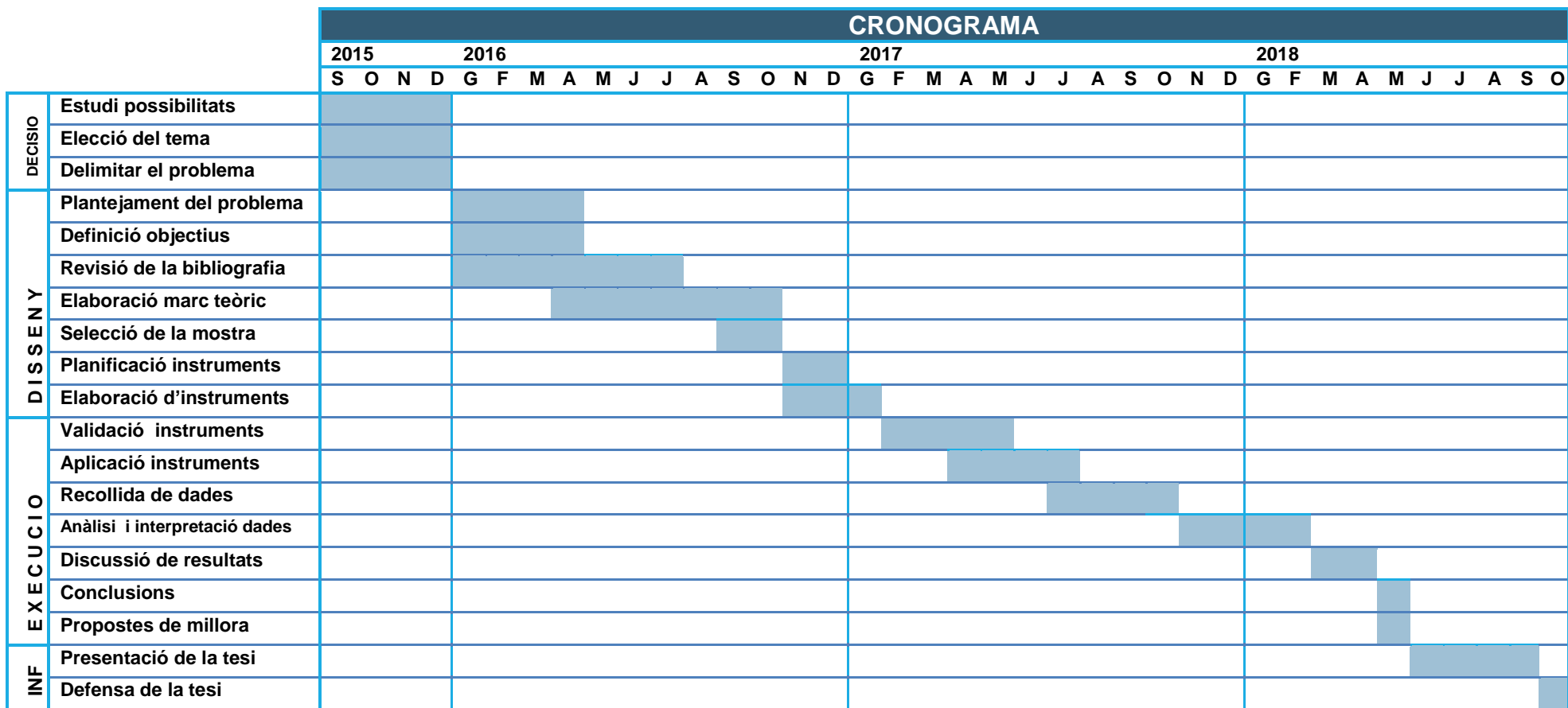
3a fase. Execució

La tercera fase fa referència a la part pràctica, s'ha d'executar tot el que s'havia previst prèviament en l'anterior fase, validar, recollir dades, interpretar-les i treure conclusions posteriorment.

4a fase. Informativa

I finalment i arribat al final de la nostra recerca es situa en una fase informativa, s'ha de comunicar de dues maneres, la primera presentant-la i la segona defensant-la.

Aquestes fases s'incorporen a un calendari que dona suport a regular i marcar el temps de realització de la recerca. Aquest es converteix en un cronograma que s'intenta respectar sempre i que és molt útil com a referència durant tot el temps de treball. Aquesta és la graella que ens marca el temps de realització de la Tesi doctoral dividida en les 4 fases seleccionades i comentades en les línies anteriors.



Taula 1. Cronograma de la recerca educativa

1.8. A mode de síntesi

“La Inspecció, juntament amb els altres sectors educatius, conforma, des de la complementarietat, coordinació i comunicació entre ells, l'arquitectura del Sistema Educatiu.”(Oliver, 2016, p.1). No només implica això, també és i ha de ser un agent promotor del canvi educatiu, sent fonamental el seu paper en l'establiment de les condicions necessàries per millorar la qualitat de l'educació escolar. El suport de les persones que exerceixen la Inspecció educativa és clau perquè els centres educatius duguin a terme els seus processos de millora (Silva, 2013).

En Catalunya, espai on s'ubica el interès del nostre estudi es dona la particularitat que és una de les Comunitats autonòmiques amb major desenvolupament de l'autonomia de centres i amb la problemàtica que encara no ha redefinit les funcions de la Inspecció educativa i les seves institucions d'empareda per adaptar-se als nous canvis i posicionar-se en relació amb els mateixos.

En aquest nou escenari, interessa analitzar els canvis que s'estan produint en les funcions de la Inspecció educativa en la seva relació i implicació amb els centres educatius i la Direcció escolar a partir del desplegament del Decret d'autonomia de Centres. Es parteix de la metodologia mixta i l'estudi de casos amb caràcter interpretatiu com a mètode. Per la recollida de la informació es realitza una revisió bibliogràfica sobre la temàtica, anàlisi de la normativa educativa actual de Catalunya i de l'aplicació d'un estudi de camp a partir de qüestionaris, l'entrevista en profunditat i els grups de discussió.

En aquest capítol s'ha presentat el propòsits de l'estudi a partir d'una breu exposició de l'origen i motivació de la temàtica de la investigació, el plantejament de la recerca, els objectius que es marquen per arribar a trobar la resposta a la recerca, el projecte metodològic i tot això acompanyat d'una temporalització per marcar els temps d'execució de la Tesi doctoral

BLOC II

MARC TEÒRIC

2

Capítol 2. El centre educatiu i l'autonomia institucional

2.1.Introducció

Un sistema educatiu molt centralitzat i amb un ampli desplegament normatiu redueix sovint, com ja hem esmentat, l'acció dels centres a simples sistemes executors de les decisions preses per la política educativa. De fet, l'actuació dels centres educatius queda delimitada en la pràctica per les possibilitats que els proporcionen, podent-se assenyalar el paper decisiu que tenen els recursos proporcionats, les accions definides o les actituds potenciades. Però tan important com el marge d'autonomia que permet el sistema educatiu, resulten les concepcions o enfocaments organitzatius que a la pràctica es tenen i apliquen (Gairín,1999, p.393)

Si la nostra Tesis parla d'autonomia de centres, i de la Inspecció educativa, el primer que es vol fer referència és el lloc on es desenvoluparà tot aquest procés i un dels espais on intervindrà la pròpia Inspecció: el centre educatiu. Es sap que requereix d'una estructura organitzativa, que interactuen una sèrie d'agents educatius amb l'alumnat, es produeixen una sèrie de relacions entre individus, que parteix d'un projecte educatiu, que ho lidera un equip directiu i que assessora i avalua de manera externa una Inspecció educativa, entre moltes d'altres accions o situacions que es produeixen en el propi centre.

El centre educatiu està format segons Antúnez (1994), per sis elements com són els objectius, els recursos, l'estructura, la tecnologia, la cultura i l'entorn. Aquests components constitueixen les variables principals que s'hauran de saber treballar, ordenar, relacionar de manera adequada per poder oferir un bon servei als estudiants. A més d'aquests elements, podem generalitzar afirmant que el centre educatiu està influenciat per la societat. Tant és la seva influència que podem dir que el centre educatiu és un reflex del que succeeix en la nostra societat.

El centre educatiu és el lloc on es desenvolupa tot el procés educatiu, els alumnes són els principals protagonistes i en aquest espai aprenen, s'eduquen, comparteixen, es relacionen, es formen,...Aquest està compost per uns elements interns com poden ser l'equip directiu, el professorat, els alumnes, i elements externs com poden ser la Inspecció escolar.

Per tant interessa conèixer la dinàmica interna del centre per entendre les tasques i les funcions a desenvolupar de la pròpia Inspecció educativa. A més, com s'ha comentat abans és l'espai on es desenvolupa tot el procés d'autonomia de centres. D'aquesta manera tota aquesta revisió ajuda a comprendre el seu paper en el centre educatiu.

Un altre dels aspectes que s'ha de tenir molt en compte és l'organització que s'esdevingui i la seva estructura. Per Carda i Larrosa (2004), consideren que l'organització està formada per un conjunt d'estructures que defineixen les relacions entre els seus components al realitzar les seves funcions. Els centres escolars com organització socials complexes, són susceptibles de ser compreses a través de la anàlisi i estudi de la seva estructura específica.

L'autonomia parteix que cada centre pot decidir o definir la seva pròpia organització dins d'uns marges proposats per l'Administració i les persones que la componen, amb els seus càrrecs definits i les funcions a desenvolupar. En aquest pas, és molt important les decisions que es prenguin per part de l'equip. Per tant, la gestió de líder del centre educatiu influirà en tot aquest procés.

I finalment, es creu interessant conèixer el potencial de l'escola com a centre de canvi. L'autonomia pot ser l'eina i assumir aquest paper de facilitar aquests canvis, com a resposta a les demandes actuals de la societat. Per Bolívar (2010), hi ha una coincidència en que l'autonomia pot ser un mitjà i incentiu per mobilitzar els actors educatius i socials, dinamitzant el funcionament de les institucions públiques, per mitjà

d'una identitat institucional al voltant d'objectius comuns, que donin una cohesió a l'acció educativa de les escoles.

Aquesta “nova governança” proporciona un increment d'eficàcia i eficiència als centres educatius. Aquests canvis s'originen a partir de l'oferiment de major capacitat de presa de decisions als equips directius. Aquests, per un altra banda, amb l'autonomia atorgada els hi suposa passar per un procés de retiment de comptes que avaluarà la Inspecció educativa.

En aquest capítol s'analitza el centre educatiu i l'autonomia institucional dividit en 4 eixos:

1. Aproximació al concepte de centre educatiu i els seus trets característics.
2. El procés organitzatiu d'un centre escolar.
3. L'escola com a centre de canvi i la seva gestió.
4. Autonomia de centres, les raons, els elements claus i els riscos que comporta.

2.2. Noció de centre educatiu

Com s'ha comentat abans el centre educatiu és l'espai on lidera la Direcció escolar, i també el lloc assignat a la Inspecció educativa per realitzar part de la seva tasca. Fent la revisió i recerca del concepte de centre educatiu o escola, que són els dos termes més utilitzats juntament amb centre escolar o centre docent, el primer que ens sorprèn és la seva complexitat del terme i la multitud de definicions que es troben del concepte.

Gairin (1996), també pensa d'aquesta manera i ho justifica per quatre motius:

- a) Perquè la paraula escola ja ha sigut i és encara utilitzada en diferents contextos socials i culturals.
- b) Per la seva utilitat terminològica, conceptes com educació i escolarització són termes relacionats i que a més estan en continua revisió.
- c) Les diferents corrents i ideologies fan diferents interpretacions del concepte.
- d) La pròpia evolució de l'escola i com varien les seves funcions.

El terme «escola» prové del grec clàssic σχολή (eskholé) per mediació del llatí schola. Curiosament el significat original en grec era d'oci, tranquil·litat, temps lliure, que després va derivar a allò que es fa en durant el temps lliure i, més concretament, allò que mereix la pena fer-se, d'on va acabar significant 'estudi', per oposició als jocs, ja en el grec de Plató i Aristòtil. En el període hel·lenístic va passar a designar a les escoles filosòfiques, i d'aquí, per extensió, va prendre el significat actual de «centre d'estudis».

El Diccionari de la Llengua catalana de l'Institut d'estudis catalans (2016), defineix l'escola com “l'establiment on s'ensenya.” Es pot dir que aquesta definició es queda una mica curta per la seva brevetat i falta de contingut si es pensa amb tot el que por arribar a comunicar o transmetre el concepte d'escola o centre educatiu.

Sent més tècnics i concisos i basant-se en autors estudiosos del tema com Gairin (1996, p.60), es troba que després d'analitzar l'origen i evolució històrica de l'escola, i la situació actual en aquells moments, la defineix d'una manera simple però concreta, com el “lloc específic de l'educació sistemàtica.”

Un altra definició sobre escola molt simple però concisa la proporciona Garcia Hoz (1986, p. 217) com “la comunitat formada principalment per mestres i alumnes dedicada específicament a l'educació.” Lorenzo (1994), ho fa de manera més extensa, concep l'escola des de diferents punts de vista i amb amplitud de visions, entre elles destaca:

- Una institució resultat de processos històrics complexos i mai neutrals, ja que sempre han beneficiat a uns, rebutjant a uns altres.
- Una construcció social, és a dir una organització pensada i construïda pels grups socials en un moment determinat, el que la fa còmplice dels grups de poder.
- Un espai que compleix moltes funcions paleses o explícites, entre elles, educar, socialitzar, ensenyar, orientar, preparar professionalment, o culturitzar, i altres ocultes com la reproducció de classes socials, dominació cultural de les classes dominants, etc.

Si es busquen semblances entre centre educatiu i escola, Teixidó (2005), està d'acord en identificar-lo en el seu sentit ampli. Ho justifica referint-se a que els dos són una institució amb una finalitat específica com és l'educació amb independència de l'edat dels educands, de la seva titularitat, de la seva naturalesa jurídica o del grau de reglamentació que posseeix.

En canvi, si es busquen diferències entre els diferents conceptes desenvolupats, Fernández Serrat (2004), reconeix que escola o centre escolar comparteixen camp semàntic amb centre educatiu i centre docent però distingeix minúscules diferències com són:

- El centre educatiu destacaria pel seu caràcter formatiu o educatiu, per tant es pot donar que el lloc proporcioni educació no formal, a més de l'escola com institució.
- Referint-nos a centre docent, sembla que vagi en la direcció d'ensenyar però no defineix si aquest ensenyament és únicament institucional o reglat.
- El centre escolar posseeix unes singularitats com: la seva relació amb el formal, l'institucional. També es refereix al físic, i alhora engloba als mitjans i a les persones. El seu origen es justifica per la necessitat d'educar que posseeix la pròpia societat.

Seguint amb Teixidó (2005), basant-se en les pròpies funcions del centre educatiu, defineix aquest com una realitat social que s'ha anat consolidant al llarg del temps com originària de la funció social de transmissió, reconstrucció i desenvolupament del coneixement, a més s'han afegit altres funcions secundàries com són la socialització dels individus, la transmissió cultural, la formació ideològica, la preparació per la vida adulta, etc.

Finalment, Antúnez (1993), en una de les definicions més extenses, entén que:

Haurà escola on s'intenti proporcionar educació organitzada intencionalment. No importarà que l'activitat educadora tingui o no caràcter formal. Així, hi ha escola en un parvulari, en un Facultat universitària o una acadèmia de conducció, sempre que l'activitat educativa estigui aquesta: orientada intencionalment, organitzada sistemàtica i tècnicament i que compleixi les funcions instructives, formatives, socials i integradores. (p.16)

Si es fa un repàs de la majoria de les definicions desenvolupades, s'assenyala la funció, els elements que la componen i els seus trets característics, com aspectes comuns i que es repeteixen. Depenent de la corrent i ideologia de l'autor i del moment evolutiu aquesta definició varia.

De manera personal, i basant-se també amb tota la literatura recercada sobre la temàtica, s'entén el centre educatiu com aquell espai social que requereix d'una

organització que es caracteritza per posseir una cultura pròpia i s'encarrega d'ensenyar de manera formal i no formal als alumnes.

2.3. La gestió en un centre educatiu

Fa més de 30 anys que es van iniciar les investigacions sobre escoles eficaces, el gran revulsiu va ser la publicació de l'informe Coleman (1966), on tractava el tema de la igualtat d'oportunitats en educació. Aquest informe evidenciava que l'existència de més o menys llibres en les biblioteques escolars, l'antiguitat de l'edifici, el sou dels docents o fins i tot els programes de diversificació curricular, tenien poca influència en el rendiment escolar de l'alumnat. No obstant, sí existia correlació entre els antecedents familiars o socials de l'alumnat i el seu èxit o fracàs escolar.

La seva conclusió de l'estudi resumia que l'escola tenia poc o cap efecte sobre l'èxit acadèmic de l'alumne una vegada es controlen les variables familiars, de manera que la intervenció de la institució escolar era completament nul·la. Aquesta concepció tant pessimista del treball realitzat a l'escola es va servir del lema: "L'escola no importa" (school doesn't matter) (Jenks, 1972).

Davant d'aquest anàlisi dels resultats tant negatius, es va produir un gran trasbals en la comunitat educativa i va generar una major crítica envers les conclusions de Coleman. La reacció dels investigadors educatius va ser crear un moviment que es va anomenar eficàcia escolar o escoles eficaces, i aquest es dividia en 2 línies de treball:

Un primer grup que es va dedicar a revisar tot l'estudi de Coleman per si trobaven incorreccions i un segona línia que partia del treball d'en Coleman, afegint noves propostes on s'inclouïen variables atribuïbles fonamentalment a la Institució escolar, amb l'objectiu d'identificar factors clau d'eficàcia i qualitat de l'educació.

Totes les investigacions portades a terme en aquell període arran de l'inici del moviment han suposat un major i millor coneixement dels factors de l'escola relacionats amb el desenvolupament dels alumnes. Segons Sammons, Hillman i Mortimore, (1998), aquestes troballes han fet parar esment a alguns elements clau per al funcionament dels centres tals com el clima de l'escola (entès com les relacions entre els diferents membres de la comunitat educativa), la cultura escolar (valors i metes compartits en el centre), el lideratge o la participació. Amb un única preocupació, conèixer el procés per convertir que una escola sigui eficaç, trobar aquelles tècniques o metodologies per avaluar-la i els factors que la produeixen, entre d'altres.

Ja des de les primeres investigacions es destaca la forta associació entre lideratge educatiu i eficàcia escolar. Entre les conclusions que es van extreure s'afirma que en les escoles residia un gran recorregut de millora i que l'aprofitament d'aquest depenia en gran mesura de la manera de dirigir de l'equip directiu. Per tant es va trobar una relació pròxima entre escola eficaç i el paper de la Direcció en l'organització del centre educatiu.

Sorgeix d'aquest plantejament el concepte de Direcció eficaç com a factor essencial per la millora i eficàcia de les escoles. Entre les característiques que requereix un líder per governar un centre educatiu de qualitat segons Murillo (2008) es troba:

- Prestar un suport sòlid a l'activitat docent
- Manifestar expectatives altes sobre els seus professors
- Centrar la seva preocupació en el rendiment escolar
- Exercir un lideratge pedagògic centrat en la qualitat de l'ensenyament, conscient que la seva meta és la millora de l'aprenentatge dels alumnes.

Tots aquests trets característics es podrien aglutinar en un sol concepte: gestionar. Per Alvariño, Arzola, Brunner, Recart i Vizcarra (2000), la gestió és un dels elements determinants de la qualitat de l'acompliment de les escoles, sobretot en la mesura que s'incrementa la descentralització dels processos de decisió en els sistemes educacionals. Actualment podem afirmar que amb l'increment de l'autonomia aquest factor augmenta encara més en importància en el treball diari del centre.

Sustentant-se en aquesta recent literatura sobre escoles efectives, continua Alvariño et al. (2004), afirmant de la importància d'una bona gestió per a l'èxit dels establiments. Incideix en el clima organitzacional, en les formes de lideratge i conducció institucionals, en l'aprofitament òptim dels recursos humans i del temps, en la planificació de tasques i la distribució del treball i la seva productivitat, en l'eficiència de l'administració i el rendiment dels recursos materials i, per cadascun d'aquests conceptes, en la qualitat dels processos educacionals.

Brunner i Elacqua (2003), identifiquen un conjunt de factors que incideixen en una educació efectiva, variables que a nivell d'escola tenen la major probabilitat de produir bons resultats acadèmics, segons revela l'evidència empírica acumulada internacionalment, entre ells: Lideratge i cooperació; clima d'aprenentatge; monitoratge continu del progrés dels alumnes; avaluació freqüent de l'acompliment dels seus professors; professors reconeguts pel seu acompliment i gestió autònoma.

El centres educatius com a entitat col·lectiva requereixen d'una Direcció escolar pel seu funcionament intern i extern, ja que es trobem immersos en un sistema organitzatiu, i aquesta direcció, o sigui aquest lideratge necessita gestionar tots els elements implicats perquè aquesta organització sigui eficaç. Moltes vegades el terme gestionar es confon o es relaciona amb el d'administrar, però encara que vagin lligades s'han de diferenciar.

En referència a aquest segon terme, l'administració, segons Gómez (2015), l'entén com:

L'acció d'administrar, de cuidar els béns d'una persona o institució. S'utilitza habitualment amb majúscula quan es refereix al conjunt d'estructures que els ens públics creen per al servei dels ciutadans i per al seu propi govern. La seva ordenació en organitzacions especialitzades, com l'Administració educativa, o la sanitària, serà una conseqüència de les seves necessitats. L'Administració té com guia la legislació. (p.23)

Situant-se en el primer, que és el que interessa, Antúnez (2000), assenyala que el terme gestió suggereix actuació, sumant-li la corresponent dimensió dinàmica. A més troba la necessitat que aquesta vagi acompanyada d'un referent com per exemple gestió: curricular, administrativa, govern institucional, serveis o recursos humans. Finalment la defineix com "el conjunt d'accions de mobilització de recursos orientada a la consecució d'uns objectius plantejats a un determinat termini" (p.59). El mateix Antúnez (1994), aposta per diferents concepcions del terme gestió.

- La gestió com a acció i efecte de l'administració material del centre.
- La gestió com a conjunt d'actuacions pròpies de la funció directiva.
- La gestió com a tasca que es realitza "per encàrrec".

Concretant en els elements que s'identifiquen amb la gestió educativa, segons Casado (2005), tenim 3 nivells: l'educativa, l'escolar i la pedagògica.

- La gestió educativa es basa en les maneres en que es poden organitzar els sistemes educatiu. Aspectes com la descentralització, la legislació i les reformes en continguts curriculars pertanyen a aquesta tipologia de gestió.
- La gestió escolar serà l'espai en el qual es concreti tant la política educativa com els elements que corresponguin a la dinàmica interna del centre.

- La gestió pedagògica, serà la que intervindrà en el currículum formal i ocult.

Aquests 3 elements interactuen entre ells i seran claus per la consecució d'uns aprenentatges de qualitat. Dependran d'una gestió escolar eficaç tal com diu Lopez (2010), afirmant que al menys tres factors intervindran de manera negativa o positiva, depenent de com es desenvolupin. Aquests 3 factors són: Un lideratge efectiu, un coneixement d'eines actualitzades de gestió i una cultura organitzacional oberta als canvis per la millora de l'ensenyança.

González i Pérez (2005, p.10), introdueixen el concepte de gestió de qualitat i aporten un model simple per desenvolupar-ho en el centre. Aquest model "ha d'actuar sobre els processos de l'escola per obtenir els resultats que produeixin la satisfacció dels usuaris. Cal tenir perfectament determinada la missió, és a dir , Què fem? Com ho fem? i per a qui ho fem? " En aquesta figura és presenta de manera esquematitzada:

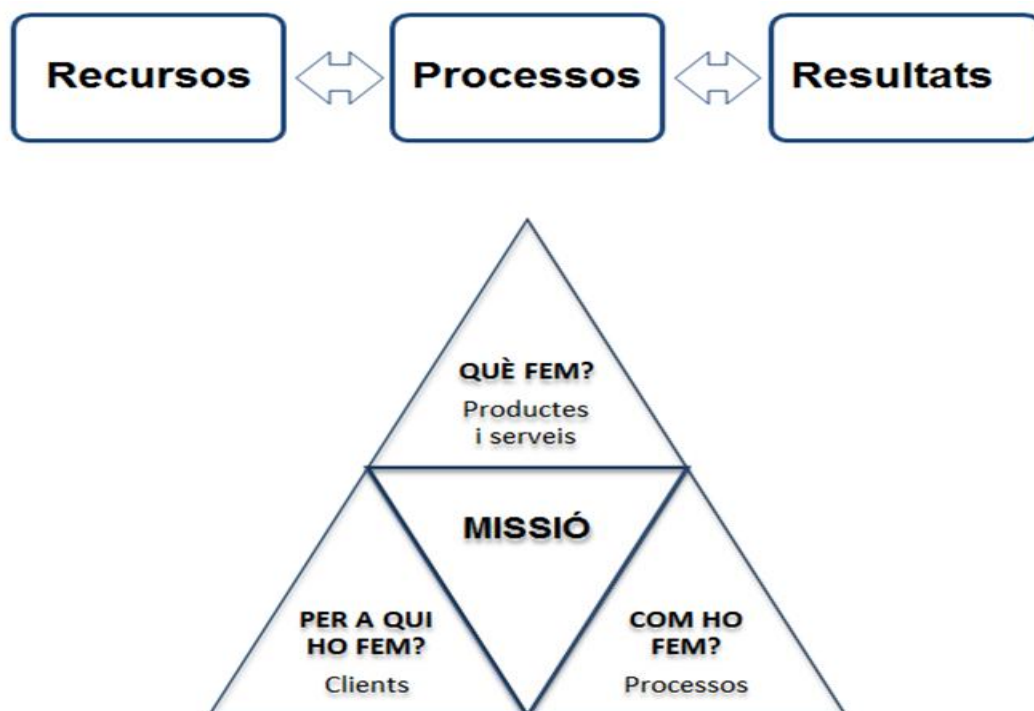


Figura 10. Model simple de qualitat (González i Pérez, 2005)

Aquest model pretén demostrar que una gestió de qualitat és aquella que fa que els processos transformin els recursos en resultats. Aquesta nova gestió ens porta segons Casado (2005), a una sèrie d'eixos que ajuden a definir un nou estil de gestió: descentralització, autonomia, lideratge, normativitat, controls externs, assignació i destinació de recursos, identitat institucional, rendiment de comptes, avaluació externa, atenció a resultats, participació comunitària i millora de la qualitat educativa.

Un d'aquest eixos que anomena i que interessa per la nostra Tesi, és l'autonomia que s'assigna a la Direcció i com es gestiona aquesta. Donant força als beneficis d'una major autonomia en gestió, Weinstein (2002), indica l'existència d'alguns factors crítics d'una gestió escolar de qualitat que es podrien associar a millors resultats pedagògics, entre els que esmenta estan: una escola amb sentit compartit de missió; lideratge del director o equip directiu legitimat per la comunitat escolar; treball en equip entre directius i docents i un bon nivell de compromís amb els professors; procés de planificació institucional participatiu; participació efectiva dels diferents actors del sistema educatiu;

clima laboral i de convivència positiva entre docents, entre directives i professors i entre professors i alumnes; i una adequada inserció de l'establiment amb el seu entorn.

La gestió escolar és converteix en un element determinant a mesura que s'incrementa la descentralització dels processos de decisió en els sistemes educacionals. Aquest és el cas de Catalunya des de l'aprovació de la Llei educativa catalana l'any 2009.

La Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, estableix, en el seu article 2.3.c) que l'autonomia de cada centre és un dels principis organitzatius que regeixen el sistema educatiu. Així mateix, en l'article 2.3.a) s'indica que un dels altres principis organitzatius del sistema educatiu és el funcionament integrat i la gestió descentralitzada. La mateixa Llei dedica el títol VII als principis generals que regeixen aquesta autonomia, a la seva primera concreció per als centres que conformen el Servei d'Educació de Catalunya i a dotar els centres públics d'un marc específic per exercir-la.

Què guanyaran els equips directius dels centres educatius augmentant en autonomia? Major responsabilitat en gestió pedagògica, curricular, de recursos humans, econòmica, etc., i tota aquesta gestió reforçarà la possibilitat de realitzar els canvis organitzatius que es creguin més convenients a partir de les característiques pròpies del centre.

També s'ha de tenir en compte que aquesta gestió mal portada, pot suposar conseqüències negatives en el dia a dia del centre. Per tant, es vol conèixer quin grau de responsabilitat i de gestió desenvolupa la Inspecció educativa per treballar de manera cohesionada amb l'equip directiu per controlar possibles errors en els processos de gestió.

2.4. L'escola, centre de canvi per establir l'autonomia

Els centres escolars sempre han experimentat canvis o han fet front a situacions de canvi. Però en l'actualitat, a més, es veuen pressionats a trobar-se en estat de canvi no ja de forma periòdica o regular, sinó fins i tot permanentment, sota circumstàncies complexes, atès el caràcter turbulent, accelerat i imprevisible de l'entorn en el qual es desenvolupen. (González, 2009, p.243).

Davant d'aquestes circumstàncies, els centres, han de prendre mesures per adaptar-se a aquest entorn i trobar respostes a les necessitats que sorgeixin. Es parteix que el centre educatiu és el context que reuneix les millors condicions per desenvolupar el canvi i la millora escolar. Tal com manifesta Sirotnik (1994), quan diu que el motor que està darrera dels canvis educatius i les millores educatives es troba en els propis centres.

En un discurs semblant, Gairín i Martín (2004), consideren que les Institucions educatives es troben amb enormes dificultats com a conseqüència de les demandes externes i dels difícils processos de transformació interns que es requereixen tractar en el dia a dia del centre educatiu. Antúnez, (1994), davant aquestes necessitats afirma que: "Els canvis són imprescindibles. Les solucions velles solen servir molt poc per les situacions noves" per aquesta raó calen nous enfocaments polítics, de gestió i organitzatius, i davant aquestes situacions, la resposta a aquestes realitats passarà per la implantació de l'autonomia als centres. (p.81)

En aquest punt es pretén introduir l'autonomia com a eina que està produint canvis en els centres a nivell institucional. Autoritat pública de les Direccions, retiment de comptes, avaluació del professorat, Direccions professionals, major llibertat en la gestió econòmica, poder seleccionar plantilles, etc.; aquests són alguns dels canvis que comporta el procés d'implantació de l'autonomia als centres educatius. Per desenvolupar-ho es parteix d'una sèrie de qüestions: Com es produiran aquests canvis? Quins condicionants es requeriran? Quins agents educatius ajudaran en tot aquest

procés de canvi? Quines dificultats es trobaran? És el centre el lloc on desenvolupar aquests canvis?, entre d'altres.

Però abans de respondre a aquestes preguntes, el primer és clarificar la noció canvi, i per això es necessita conèixer les diferències entre els conceptes de reforma i innovació que tantes vegades s'utilitza en el món educatiu i es confonen, o sí sempre que hi ha un canvi s'ha de produir una millora.

Segons González (2009), es pot conceptualitzar el canvi com:

La solució a un problema, és a dir, l'acció o conjunt d'accions que contribueixen a reduir la diferència entre la situació percebuda i la situació desitjada. En aquesta noció, la idea de canvi sorgeix quan es reconeix un buit o discrepància entre el que passa (situació real) i el que hauria de passar (situació ideal), i es pren la decisió d'emprendre accions (solucions) amb el propòsit de bé evitar o mitigar l'indesitjable, o bé crear o acostar-se al desitjable. (p.244)

De manera més concisa, Hodge, Anthony, i Gales (2003, p.358), ens aporten la seva definició: "canvi, és simplement una alteració de l'estatus quo". Gairín i Rodríguez-Gómez (2011), manifesten que les modificacions que es donen en una realitat concreta es podem qualificar de canvi, en la mesura que alteren la situació i generen respostes diferents a les existents. Com a exemples d'aquests canvis ofereixen l'aplicació d'una nova metodologia a l'aula, utilitzar materials diferents dels habituals o organitzar d'una altra manera els grups d'estudiants.

Finalment Antúnez (1994), situant-se en l'àmbit social ho defineix com: "La modificació d'un estat del sistema que implica transformacions que sobrepassen a l'individu." (p.200) S'ha de tenir en compte tal com especifica Gairín i Rodríguez-Gómez (2011), que es poden produir 2 tipus de canvis. L'espontani, conseqüència de circumstàncies no previstes; i els planificats o sistemàtics, que són aquells que obeeixen a intencions determinades i prèviament establerts. El canvi planificat serà el que més es s'origini en el context educatiu.

La majoria de vegades aquests canvis es relacionen amb un procés de millora, ja que no s'entén aquest, si posteriorment no es produeix un resultat positiu i beneficis en referència a la situació de partida inicial. Així també ho afirma Gairín i Rodríguez-Gómez (2011), quan declaren que parlem de millora quan el canvi promogut incorpori unes respostes més que acceptables a les que ja existien respecte als valors o prioritats que s'hagin marcat.

Per tant, s'afirma que l'autonomia de centres sorgeix com a solució a un problema, aquest és l'alt nivell de fracàs escolar que trobem en el sistema educatiu espanyol. A partir d'una sèrie de canvis planificats (en aquest cas augmentant l'autonomia als centres) pretén modificar la situació present a una situació desitjada, com seria la millora de la qualitat educativa. Per aconseguir aquest objectiu, el procés es farà com s'anirà veient en els següents capítols, i sobretot conèixer les implicacions de la Inspecció educativa en tota aquesta transformació.

Uns altres conceptes que sorgeixen com s'ha comentat abans quan parlem de canvi i que estan molt relacionats, són el de reforma i innovació. El primer es defineix d'una manera senzilla tal com diu Barahona Mejía (2008), afirmant que les reformes educatives són accions a través de les quals l'Estat estableix elements per orientar les polítiques de l'educació. Aquestes resultaran d'un procés complex en el qual intervenen components interns i externs a la realitat social i educativa d'un país. Gairín i Rodríguez-Gómez (2011, p.34) la identifiquen "amb els intents de portar a terme modificacions estructurals del sistema educatiu com resposta a canvis que es consideren necessaris."

S'entén la reforma com aquells canvis que persegueixen la millora del procés educatiu i estan originats per una motivació social i/o política. Aquests canvis vindran imposats pels governs del territori i provoquen modificacions estructurals del sistema educatiu.

El segon, la innovació, per González (2009, p 246), es justifica amb “l’existència de problemes o oportunitats de millora de caràcter més concret i situacional.” Un altra definició l’aporta Antúnez (1994), la considera com aquelles adaptacions de les maneres de intervenir en els àmbits didàctic, organitzatiu o orientador per generar una resposta millor a les necessitats dels nostres alumnes.

Gairín i Rodríguez-Gómez (2011), van més enllà i les identifiquen com canvis institucionalitzats concebuts i realitzats en el si dels centres educatius. Aquest canvis han pogut ser promoguts per col·lectius o persones concretes ; però , en algun moment, s’han debatut col·lectivament i assumit com a compromís institucional.

Casanova (2007, p.234), resumeix els 3 conceptes desenvolupats fins ara:

- Canvi: deixar de fer una cosa per fer un altra.
- Reforma: tornar a fer. Modificar les situacions per corregir-les i millorar-les.
- Innovació: alteració d’alguna cosa per introduir novetats.

Per entendre una mica millor els diferents conceptes i mostrar com es relacionen i es diferencien entre ells, es representa en la següent figura:

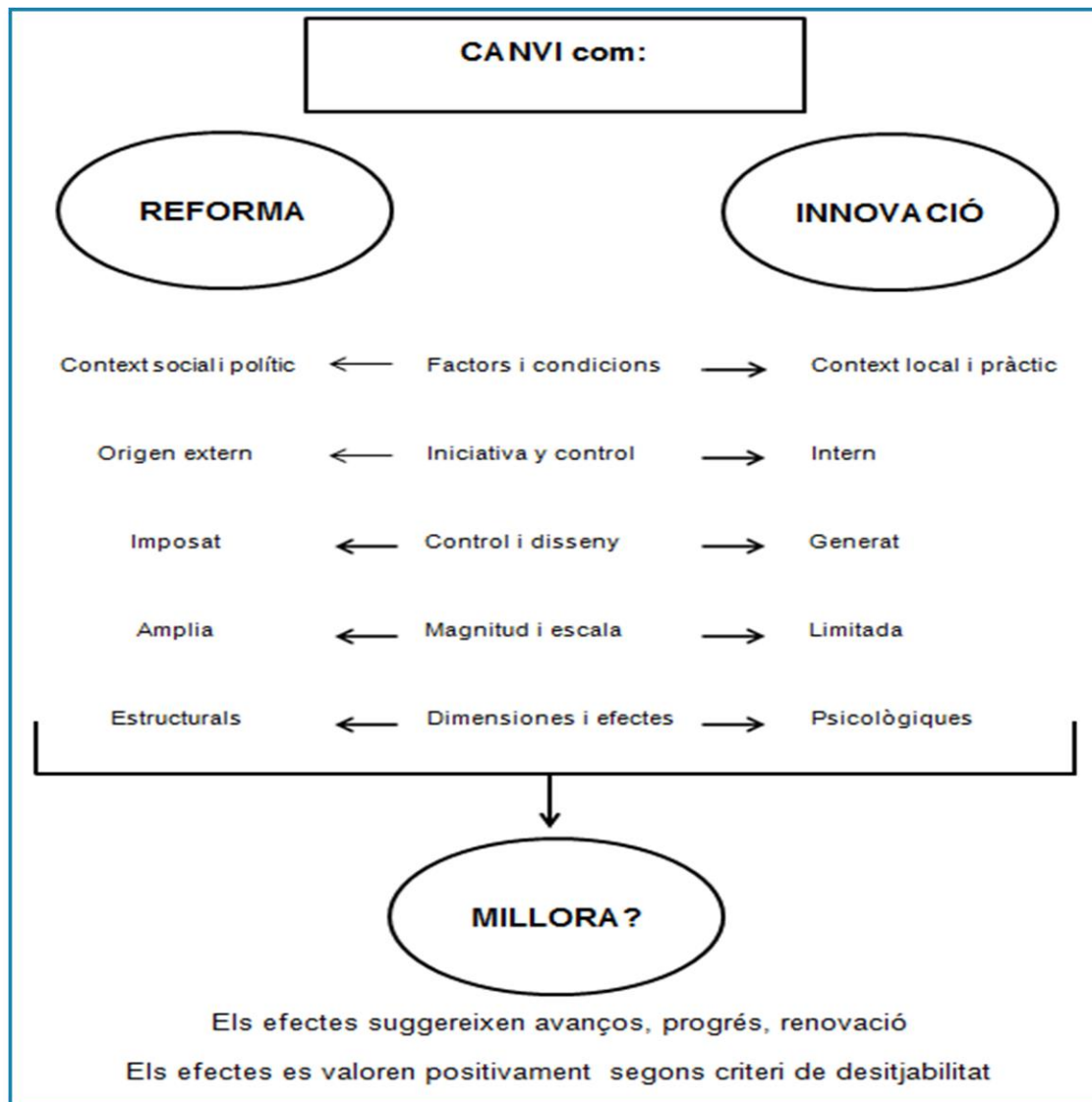


Figura 11. Canvi educatiu (González, 2009)

Com es senyala en la figura, quan es parla de reforma, es fa pensant en un canvi de grans dimensions, que ve imposat de fora degut a un origen social i polític, ocasionant una transformació estructural en el centre educatiu. En canvi la innovació, és un canvi intern, generat pel propi centre educatiu a partir de les seves necessitats, a petita escala i que produirà una variació de les dimensions psicològiques dels agents del centre.

Tant la reforma i la innovació, l'objectiu que persegueixen és la millora de la situació anterior als canvis. Per tant, perquè es produeixi una millora, s'han de produir canvis. S'han de renovar les idees, s'ha de progressar cap a les fites marcades i aconseguir els objectius desitjats. L'autonomia persegueix exactament això. Es pot concretar com el gran canvi estructurat, imposat i planificat que s'està produint en els centres educatius públics del sistema educatiu. S'origina en una reforma promoguda pel govern estatal i que ens permetrà innovar en el propi centre degut a una major llibertat de moviments tant a nivell de gestió organitzativa, pedagògica, econòmica i de recursos humans. I com qualsevol canvi persegueix la millora, en aquest cas en referència a la qualitat educativa.

Antúnez (1994), considera que hi ha suficients raons perquè els centres educatius passin a ser autònoms, entre aquestes destaca:

- a) El centre és el protagonista.
- b) L'excessiva concentració de competències de l'Administració Educativa dificulta l'atenció a les realitats particulars.
- c) L'autonomia és un objectiu en educació escolar.
- d) Les innovacions i les reformes s'han de realitzar tenint en compte els centres.
- e) El dret a la diferència, cada centre és diferent i amb unes necessitats diferents.

Aquests canvis que es produeixen en el centres educatius a partir de l'autonomia, són planificats i es poden seqüenciar segons Murillo i Gabriela (2012), en diferents etapes, tal com mostra:

- a) Iniciació: a partir d'un motiu, algun individu o grup s'inicia o promou un programa o projecte de canvi, fase que inclou el diagnòstic. Aquest motiu, en aquest cas, serà l'autonomia.
- b) Planificació: serà el següent pas que ajudarà a definir, quin sentit té el que fem i quines passes es donaran.
- c) Implementació: significa ficar en pràctica les estratègies o accions planificades.
- d) Reflexió o avaluació: tot procés de millora requereix d'una avaluació per valorar si els processos s'estan fent correctament.
- e) Institucionalització: serà el resultat final d'aquelles estratègies que han resultat particularment eficaços i s'han pogut consolidar en el centre.

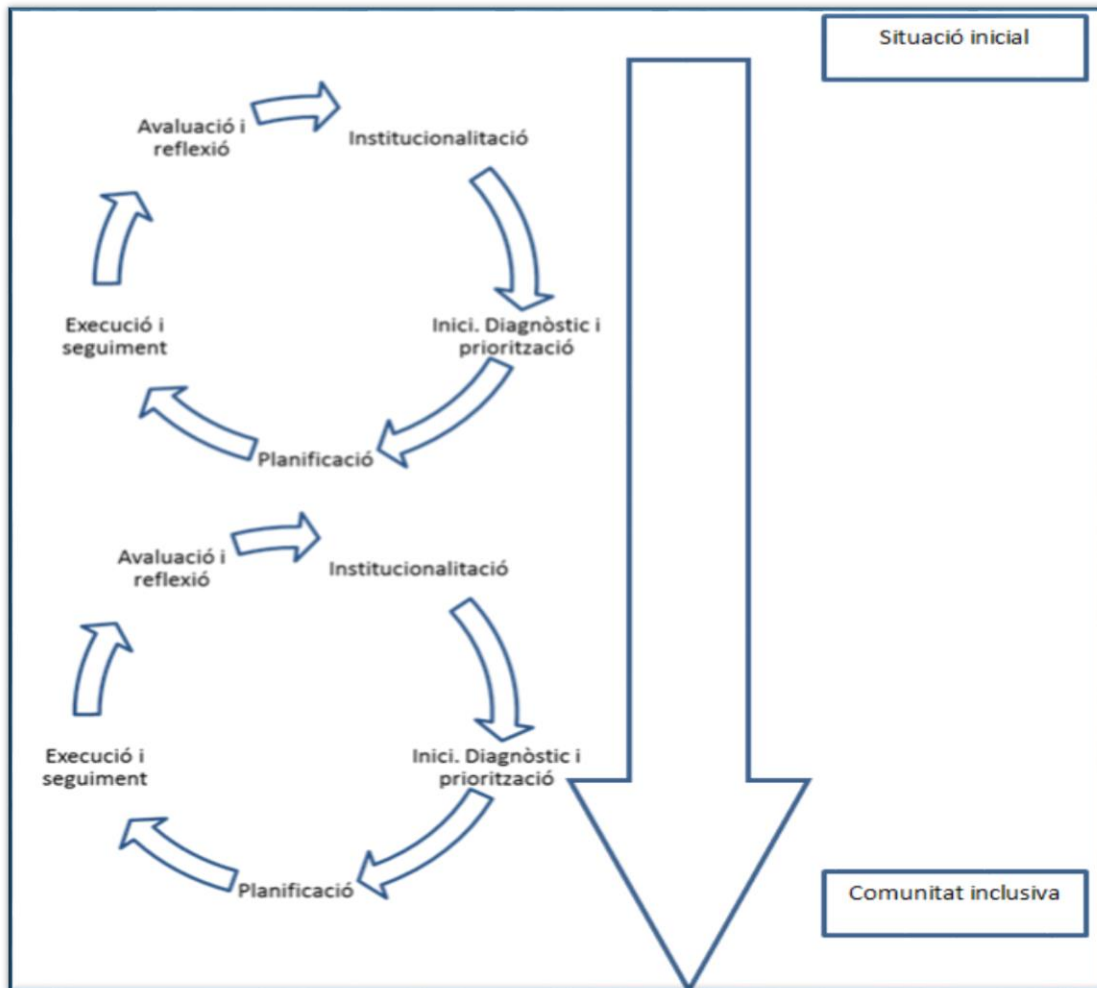


Figura 12. Procés de canvi escolar (Murillo i Gabriela, 2012)

A partir del desenvolupament d'aquestes etapes, es pot generar tot el procés de canvi educatiu. Però encara així s'haurà de tenir en compte que sempre que hi ha canvis, es produeixen resistències o obstacles per part dels col·lectius reticents a aquests. Per tant, pel bon funcionament i la inserció dels canvis, s'han de trobar les condicions idònies en els propis centres educatius. Segons Frades (2013), hi ha 4 condicionats que marcaran el progrés dels canvis cap a la millora educativa:

1. El canvi ha de ser de naturalesa positiva. Això significa que s'ha de fer pedagogia que ajudarà a anar cap endavant en les diferents qüestions sobre educació. S'ha d'entendre canvi com a sinònim de progressar, millorar i avançar.
2. El canvi ha de ser descentralitzat i afavoridor de l'autonomia de les diferents institucions educatives i dels centres. S'ha d'entendre que a més responsabilitats que s'assumeixi, es generaran més millores per respondre a les necessitats i problemes que es produeixin.
3. Sempre que es volen dur a terme reformes en l'ensenyament s'haurà de tindre en compte que sorgiran dificultats i rebutjos. Per tant, s'haurà de planificar i preveure totes les accions perquè es produeixi el canvi.
4. Els poders públics han de tenir en compte als diversos col·lectius, moviments socials i associacions no governamentals que històricament vénen propiciant la transformació de l'escola juntament amb els acadèmics i activistes crítics en educació.

Gairín i Martín Bris (2004, p.24), també fan la seva aportació sota quins condicionants es poden produir als canvis pretesos:

Es donarà sempre que convergeixin factors personals relacionats amb la motivació i l'actitud (voler), coneixements en sentit ampli (saber), condicions mínimes (poder) i hagi incentivació (estímul extern relacionat amb el reconeixement del que s'ha realitzat). Alguns d'ells són estrictament personals i altres poden relacionar-se amb les actuacions dels centres (clima de treball, suport a variades iniciatives) i el suport del sistema educatiu (formació, reconeixement, ..) mitjançant polítiques educatives progressistes.

Fullan (1993), aposta per la formulació d'una sèrie de principis com base fonamental pels processos de canvi en educació. Aquests són:

- a) Els canvis institucionals més significatius no poden ser imposats, sinó que han de ser de la transició i el consens.
- b) Els canvis educatiu han de comprometre a tots els membres de la institució
- c) Tots els canvis que es produeixin suposaran dificultats i situacions complexes que es resoldran a partir de la visió i la planificació estratègica.
- d) Aquestes solucions han d'allunyar-se dels dos extrems oposats del centralisme i la descentralització.
- e) La relació amb el context és determinant en la implantació d'innovacions.
- f) El canvi és producte de l'acció de les persones. Cadascuna de les que participa pot ajudar o frenar el procés, però sempre s'haurà de comptar amb elles.

A partir dels condicionants que s'anomenen, es comprèn que existeix d'una dependència de les persones, que aquests canvis s'acomplexin. Aquestes han de creure amb els canvis, han de col·laborar, han de buscar estratègies, ha d'haver actitud i motivació, ha d'haver compromís, i un aspecte també molt important, no els pot imposar ningú, sinó que s'ha de convèncer dels beneficis que aporten.

Entesos la conceptualització de canvi educatiu, exposat els principis, condicionats i raons per generar aquests canvis, i la seva finalitat, ens faltaria conèixer qui ha de liderar tot aquest procés. Per tant, tornem a parlar de persones. Aquest és un dels factors que moltes vegades no se li dona la importància que caldria. Es reflexionen els canvis, es planifiquen, s'executen, es fa seguiment,... però qualsevol pot liderar aquests canvis?

S'entén que es necessita un bon conductor per arribar al final de la meta desitjada, si aquest no el tenim, el nivell de dificultat serà molt alt per poder aconseguir aquesta fita i per tant perilla el compliment de l'objectiu. A partir d'aquesta reflexió es qüestiona, quins són aquests conductors, o sigui, quins són aquests agents educatius que ens guien cap a l'objectiu final de la millora de la qualitat educativa?

Per Gairín i Muñoz (2008), aquest agent educatiu ha de ser un facilitador i afavoridor del desenvolupament en les organitzacions educatives. Aquests agents no s'identifiquen tant per la seva posició formal com per la seva capacitat per promoure i conglomerar el treball col·lectiu i dirigir-lo cap a la millora. Batanaz Palomares (2003), seguint el discurs, declara que hi ha 3 elements significatius que influiran en la conducció del canvi: el paper de la Direcció, el paper de la Inspecció i la influència dels sistemes d'organització.

Partint d'aquest últim autor, es considera que aquests agents educatius que compleixen aquests requisits i que seran elements claus en tot el procés d'autonomia de canvis són el Director/a d'un centre i la Inspecció educativa, com s'anirà veient en els següents capítols de la Tesi.

Del seu treball, les seves funcions, la seva pròpia relació, el seu lideratge, la relació amb els altres agents educatius, la seva professionalitat, la seva formació, seran aspectes importants en tot aquest procés d'autonomia i com guiaran aquests canvis com conductors de millora.

Una de les conclusions que es desprenen de les Jornades d'Inspecció educativa (Ministerio de Educacion y Ciencia, 2005), era que una Inspecció i Direcció sòlides i professionals serien elements claus com acompanyament institucional necessari al centre, per gaudir de major autonomia i prendre decisions més rellevants.

Es vol saber principalment quines implicacions tindrà la Inspecció educativa en tots aquests canvis que s'estan produint en Catalunya a través de la implantació de l'autonomia en els centres educatius. Quin paper i quin grau d'incidència tindran en tot aquesta fase de transformació i millora, i com ajuden a augmentar aquesta qualitat en educació.

Tot aquest estudi servirà per situar la Inspecció educativa en tots aquests canvis continuats que es produeixen en el món educatiu. Es pregunta si aquest Cos evoluciona al mateix ritme que el món educatiu, o pel contrari si sempre va uns pas enrere; si continua tenint mateix prestigi i la funcionalitat que tenia fa unes dècades, o en canvi cada vegada va perdent més funcions i competències.

2.5. L'autonomia de centres i la seva definició

En les tres últimes dècades les reformes educatives encaminades al moviment d'autonomia escolar, responen a una sèrie de filosofies que han variat segons les èpoques. En un principi, l'autonomia escolar es va desenvolupar com reflex de la llibertat d'ensenyament, terreny en el qual es va situar durant el segle XIX i pràcticament tot el segle XX.

Seguint a Delhaxhe (2009), ens explica que els anys vuitanta marquen una nova manera d'entendre l'autonomia escolar i els canvis desenvolupats en aquests anys s'inscriuen en el marc de la democràcia participativa, que insisteix en la necessitat que els centres estiguin més oberts a la comunitat que s'integren.

La dècada dels noranta es caracteritza per la preocupació per l'eficàcia de la gestió per part de les administracions en un context de control de la despesa pública, sumada a la preocupació per confiar més llibertats als agents locals. La finalitat d'aquestes reformes es basava en la descentralització política i la implantació de la denominada "Nova Gestió Pública" que volia aplicar la lògica de la gestió del sector privat a la gestió dels serveis públics amb una major orientació de l'Administració cap a l'administrat,

Ja entrats en la primera dècada del segle XXI la visió de l'autonomia escolar ha evolucionat, pensada com una eina al servei de la millora de la qualitat de l'educació, centrant-se en l'autonomia pedagògica, ja que aquesta estaria lligada amb els processos i la millora del rendiment en els centres. En aquest quadre podem observar aquesta evolució referenciada:

Temps	Objectiu
s. XIX- XX	Llibertat d'ensenyança
1980-1990	Democràcia participativa
1990-2000	Eficàcia de la gestió
2000-2010	Qualitat de l'educació

Taula 2. Canvis en el moviment d'autonomia escolar

“Un element decisiu i que influeix d'una manera clara en l'organització i definició d'un centre escolar és el nivell d'autonomia que la institució tingui a l'hora de desenvolupar la seva activitat.”(Ruiz Lucena, 2009, p. 116)

Situats ja en l'època actual, aquesta és una de les moltes raons per les quals la majoria de sistemes educatius internacionals, aposten per l'autonomia de centres. A més, trobem una multitud d'estudis que correlacionen i avalen l'autonomia de centres amb l'èxit escolar i la qualitat educativa (Escardíbul i Calero, 2012; Frías del Val, 2010; Gento, 1999; Ikeda, 2011; INEE, 2013a; OCDE, 2014; OCDE, 2012).

L'autonomia de centres es desenvolupa en Catalunya, amb una sèrie d'actors implicats en tot aquest procés, i un d'aquests actors, és la Inspecció educativa. Interessa conèixer tot el procés que s'està produint per entendre quin paper té la Inspecció. Però abans de tot això, s'ha de conèixer com s'ha arribat a aquesta situació.

L'arribada de la democràcia a Espanya va posar de relleu un dels grans dèficits que havia de corregir-se amb urgència per poder incorporar-se com país de ple dret a la Unió Europea: el repte d'aconseguir un sistema educatiu universal, modern i homologable amb els altres països de la Unió. (Torres Rubio, 2010, p. 105).

Segons el mateix autor, per poder aconseguir aquesta fita, primerament es revisa el sistema educatiu, i s'adonen que els centres estaven estandarditzats. Això suposa que la pròpia Administració educativa actuava amb aquests centres amb criteris igualitaris, sense diferenciar uns dels altres en funció de les seves necessitats.

La primera passa va ser una educació igualitària, com per exemple, ajudant a les escoles rurals a corregir els seus dèficits a partir dels seus trets característics. I això va donar els seus fruits, produint resultats de millora, major equilibri i transparència en els centres educatius.

Les segona passa i molt important, és l'aposta per la descentralització. Espanya en la dècada dels 80, es trobava en una situació de construcció de l'Estat de les Autonomies i un procés de transferència de competències a les Comunitats Autònomes. En aquesta mateixa època en el nostre país juntament amb països europeus com França, Regne Unit, es comencen a crear debats sobre la necessitat de l'autonomia de centres.

Segons Torres Rubio (2010), el cert és que per diferents motius l'autonomia de centres va créixer com l'element màgic amb que trencar la uniformitat i el retard d'una escola pública dirigida des de dalt. L'objectiu era que amb aquesta autonomia poder prendre les pròpies decisions per millorar la qualitat de l'oferta educativa i ajustar-se millor a la realitat de l'entorn. Actualment s'afirma que l'autonomia de centres és una realitat a nivell educatiu europeu (EURYDICE, 2009)

S'obre la porta a molts interrogants que poc a poc es van trobant resposta. Segons el Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012), traspasar poders d'autogovern des de l'Administració educativa als centre docents requereix concretar molts punts: Quanta autonomia? Traspàs de poder al centre o a la direcció? A tots els centres per igual? O només aquells que ho sol·licitin per portar a terme un determinat projecte? Com avaluar el treball del centre i els seus resultats? Com controlar i utilitzar els resultats de la seva avaluació?

S'ha afegit altres qüestions com per exemple, quin rol té o hauria de tenir la Inspecció educativa en tot aquest procés? Quins canvis produirà l'autonomia de centres en el Cos d'inspectors?, i en aquest cas, Quines implicacions suposarà en la Inspecció tots aquests canvis de millora?

Una part molt important de la nostra Tesi, tracta sobre l'autonomia de centres, com aquest procés s'està desplegant en Catalunya i com afecta aquesta reforma organitzativa dels centres educatius en la figura de la Inspecció educativa. Per tant, una

de les primeres passes que s'ha de concretar és que vol dir autonomia de centres, o com diria Estruch (2006), de què estem parlant, quan parlem d'autonomia escolar?

L'autonomia és un concepte relativament modern i procedeix, bàsicament, de l'àmbit de la gestió polític-administrativa. El seu desenvolupament està estretament lligat al moviment de la descentralització i al de l'admissió de diverses ofertes (fins i tot de caràcter privat) en l'àmbit educatiu, que sembla accentuar-se actualment en el nostre país i en bona part dels de la nostra òrbita geogràfic-política. (Blázquez 1998, p.360)

Segons Marcri (2002), si analitzem el vocable autonomia, aquest és d'origen grec i en la seva composició s'identifiquen dues expressions "actuacions", que significa "per si mateix", i "nomos" que significa llei. L'autonomia podria considerar-se com la fase final d'un procés que té com antecedents la anomia (absència de lleis) i la heteronomia (legislació des de l'exterior). O sigui, parlàriem de la capacitat de governar-se per si mateix.

Encara així, s'ha de tenir en compte tal com explica Gairin (1994), el caràcter polisèmic del terme. Aquest el podríem ubicar en diferents terrenys com són el psicològic, ètic, fisiològic, sociològic, polític o educatiu.

En el llenguatge col·loquial, diem que una persona és autònoma quan aquesta té la capacitat de no dependre d'algú altre o d'una altra cosa, és aquella que controla la seva vida, determina els seus objectius i fites i actua de manera racional i efectiva per aconseguir-les.

En referència als centres educatius, es troben diferents autors que han definit el terme autonomia de centres. Garcia Garrido (1996), el recull en el seu Diccionari europeu de l'educació i de manera general l'entén com la capacitat dels centres educatius per a decidir, administrar i gestionar lliurement el seu programa d'acció i els seus recursos. Lopez Martinez (2008, p.10-11), partint de les successives Lleis educatives on s'anomena el terme, la concep com "la capacitat per prendre decisions en diferents ordres de la vida escolar"

Larruzea Román (2011, p. 27-28), amplia la definició considerant l'autonomia escolar com:

La capacitat d'un centre educatiu per establir els seus objectius per mitja del Projecte Educatiu i els seus desenvolupament, construïts col·lectivament, per decidir els medis i els processos més idonis per aconseguir-los i per gestionar els diferents recursos (humans i materials), de forma que tot això doni resposta a les necessitats de totes les persones que integren la comunitat educativa.

Ubicada en el terreny polític - públic, el Consejo Escolar de Andalucía (1999), la defineix com:

La transferència a tals institucions que l'Administració educativa realitza de la responsabilitat en la prestació d'una educació de qualitat. Per a portar a terme tal responsabilitat, els centres establiran el seu propi model organitzatiu, que millor s'adapti al seu projecte educatiu i al seu entorn. (p.3)

Des d'una concepció més filosòfica :

L'autonomia no és un fi en si mateixa, sinó un camí, un medi de millorar la qualitat de l'ensenyança, a través del desenvolupament d'un sentiment de pertinença a la implicació en les activitats del propi centre, identificant-se amb uns valors, normes i metes que configuren les senyes d'identitat del mateix i que ens fa sentir-nos solidaris (Ruiz Lucena, 2009, p.117).

Per finalitzar, una de les definicions més descriptives és la de la Orden Hoz (2013), que exposa l'autonomia escolar com:

La capacitat dels centres educatius per autoregular diferents facetes de l'activitat pròpia de la institucions com poden ser la selecció dels continguts objecte d'ensenyança i aprenentatge (autonomia curricular); l'adopció de models pedagògics propis i la selecció del professorat congruent amb aquests models (autonomia didàctica-pedagògica); així com la determinació de les formes de planificació, organització, direcció i control (autonomia de gestió); la recerca de fons, i la utilització del diner disponible (autonomia econòmica i pressupostària). (p.62)

D'aquestes definicions es destaca que l'autonomia ha de ser entesa com el traspàs de competències que cedeix l'Administració educativa als centres educatius per poder prendre decisions pròpies i adaptades en aspectes pedagògics, organitzatius, econòmics, de gestió i d'avaluació amb la finalitat de millorar la qualitat educativa del propi centre.

2.6. Àmbits de l'autonomia escolar

Molt s'ha avançat en autonomia en els últims anys en el món de l'ensenyament, com s'exposarà en els següents capítols. Seleccionar quina metodologia és més adequada al centre per les característiques de l'alumnat, quin perfil de docent es necessita, quin projecte educatiu desenvolupar o quins recursos requereix el centre, són qüestions que es fa el centre davant aquesta autonomia atorgada. I la presa de decisions és un factor important en benefici dels futurs resultats. Inspecció i el lideratge de la Direcció són bàsics per tot aquest desplegament.

S'anomenen possibles continguts a desenvolupar quan un centre pot exercir l'autonomia. Aquests continguts moltes vegades s'ubiquen en diferents classificacions (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2012; de la Monja Fajardo, 2013; Gairin, 2005; Gargallo, 2014; Graells, 2010b; Larruzea Román, 2011), categoritzant-la per àmbits. Les diferents classificacions es situen entre 3 i 4 dimensions. Situat en les Lleis educatives més recents LOE (2006), LOMCE (2013) i LEC (2009), coincideixen amb la mateixa classificació i amb un nombre semblant d'àmbits. Aquest és un recull en forma de taula de la classificació per àmbits de l'autonomia de centres:

Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012)	De la Monja Fajardo (2013)
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia curricular i pedagògica • Autonomia organitzativa • Autonomia econòmica 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia pedagògica • Autonomia organitzativa • Autonomia de gestió
Gairin (2005)	Gargallo (2014)
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia curricular • Autonomia institucional i organitzativa • Autonomia administrativa i econòmica 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia pedagògica • Autonomia organitzativa i de funcionament • Autonomia de gestió econòmica • Autonomia de gestió del personal
Graells (2010)	Larruzea (2011)
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia pedagògica • Autonomia organitzativa • Autonomia de gestió 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia pedagògica • Autonomia organitzativa • Autonomia de gestió

Taula 3. Classificació per àmbits de l'autonomia de centres

Centrats en les Lleis educatives més recents, es torna a produir idèntica coincidència, repetint exactament la mateixa classificació.

LEC (2009)	LOE (2006) (art 120.1)	LOMCE (2013)
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia pedagògica (Art.97) • Autonomia organitzativa (Art.98) • Autonomia de gestió (Art.99) 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia pedagògica (Art.120.1) • Autonomia organitzativa (Art.120.1) • Autonomia de gestió (Art.120.1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia pedagògica (Punt 74-75 Art. 121) • Autonomia organitzativa (Punt 78, Art 124) • Autonomia de gestió (Punt 76, Art. 122,122 bis i 123)

Taula 4. Classificació per àmbits d'autonomia de centres segons les Lleis educatives

Per desenvolupar aquest apartat i de manera pràctica en la nostra tesis, es parteix de la classificació amb la que es desenvolupen les vigents Lleis Educatives i com anomenen autors com Graells (2010a) o Larruzea (2011). Es destaca que encara que havent classificacions, canviant el nom o afegint-lo, el concepte i significat és el mateix. Per tant, existeix unanimitat general en com classificar l'autonomia en diferents àmbits o dimensions.

2.6.1. Autonomia pedagògica

Segons el Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012, p.4), l'autonomia pedagògica “és aquella que reconeix la capacitat de decisió per part del centre i dels docents al voltant de què i com ensenyar.” Graells (2010b) afegeix:

Es tracta de configurar el projecte pedagògic, adaptar els continguts curriculars, planificar les activitats docents, complementaries i de formació, adequades a la comunitat educativa a la qual serveixen, de manera que aquesta tingui la percepció del centre com a propi i no com un element estrany (p.46).

L'eina per desenvolupar aquesta autonomia i posteriorment retre comptes és el Projecte educatiu de centre. Igual d'importants és la concreció curricular que s'inclouen en les programacions didàctiques i d'aula del centre. Per Lucena (2009), la importància no recau en que les Lleis t'assignin autonomia pedagògica, sinó que els centres educatius s'han de dotar dels recursos humans i materials suficients per portar a terme les accions. Considera absurd que un centre vulgui potenciar diferents idiomes estrangers o determinades optatives i no puguin assignar el professorat necessari per impartir-los.

Segons de la Monja Fajardo (2013), i basant-se en estudis internacionals comparats, afirma que Espanya destaca en algun d'aquests components d'autonomia, a més, afegeix que existeix un cert consens entre els docents en avançar cap aquest tipus d'autonomia.

Desenvolupar aquesta autonomia pedagògica aporta grans beneficis al centre, però Cabada (2009), considera que s'ha de tenir en compte una sèrie de restriccions que ens poden obstaculitzar la seva posada en marxa. Aspectes com la convicció de molts docents que totes aquestes eines no són vinculants pel treball en aula, la falta de temps per desenvolupar els processos de coordinació acadèmica, la falta moltes vegades de formació continua del professorat, els canvis de plantilla docent en un centre o el perfil burocràtic d'equips directius són factors que s'ha de considerar sinó no es vol fracassar en la utilització d'aquesta eina.

En general, es pot constatar que cada centre amb l'assignació de major autonomia pedagògica li suposa crear la seva pròpia marca metodològica i a més serveix per diferenciar-se d'altres centres. Ja no es parla d'escoles estàndards, sinó d'escoles amb trets diferenciadors. El retiment de comptes és una bona eina per mesurar i per conèixer si realment aquesta aposta pedagògica funciona en cada centre. La Inspecció educativa en tot aquest procés ha de ser una agent influenciador.

2.6.2. Autonomia organitzativa

Aquesta autonomia ens ajuda a adequar l'estructura del centre a les necessitats i característiques de l'alumnat i del seu entorn: la distribució de matèries i temps, els agrupaments flexibles de l'alumnat i la distribució de tasques del professorat (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2012).

Per Graells (2010b, p.44), aquesta autonomia “es refereix a les mesures concretes que el centre adopta amb el professorat, adreçades a l'adquisició del compromís pel projecte.”

Per tant, s'entén que qualsevol centre que vulgui millorar en la seva ensenyança i la millora en la qualitat educativa requereix d'aquesta flexibilitat organitzativa. L'eina per poder desenvolupar aquesta autonomia és el Projecte educatiu de centre. També són importants la Programació General de Centre (PGA) i les Normes d'Organització i funcionament dels centres (NOFC).

A més, s'ha d'afegir que normativament el model espanyol (LOE, 2006; LOMCE 2013) en referència a l'autonomia organitzativa ha de garantir, dins un marc general, una adequada participació de la comunitat educativa.

Per Cabada (2009), desenvolupar aquest tipus d'autonomia suposa una sèrie de reptes, que ajuden al seu bon funcionament. Entre ells destaca:

- Cercar la confluència de tota la comunitat educativa per un mateix objectiu, això ajudarà a guanyar en eficàcia.
- No s'ha de partir de l'existència de propostes organitzatives úniques o definitives que siguin vàlides universalment.
- Considerar cada que cada centre és una realitat única.

Com diu aquest autor, cada centre és diferent, i aquesta autonomia garanteix juntament amb la pedagògica la “marca” del centre educatiu. Què ofereix i com ho ofereix? Totes aquestes eines a disposició de l'equip directiu han de direccionar una bona utilització per la consecució de l'èxit educatiu.

2.6.3. Autonomia de gestió

En referència a aquest àmbit d'autonomia, es troben classificacions que la divideixen en autonomia de recursos, econòmica i de personal com per exemple les Lleis educatives actuals (LOE, 2006; LOMCE 2013). Com es destaca pels continguts, aquesta dimensió es centra en diferents temàtiques molts significatives per la gestió del dia a dia.

Aquesta autonomia, també anomenada de tipus administratiu, es pot considerar com la capacitat legal o operativa per contractar serveis i persones, per establir concerts i convenis, i per intervenir en els processos d'adscripció de persones a l'equip de professionals del centre. Així mateix, fa referència a la capacitat d'administrar lliurement, dins el marc legal, els recursos econòmics en relació amb els objectius previstos, i l'elaboració, execució i avaluació d'un pressupost propi (Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, 2010, p.28).

Per Graells (2010b, p.44), “l'autonomia ha de permetre gestionar els recursos per assolir els objectius del projecte i amb els únics límits de la responsabilitat.” Encara que normativament s'ha avançat molt en gestió, Lucena (2009, p.131), considera que encara es pot augmentar més en gestió econòmica en aspectes com:

- Possibilitat de passar al següent exercici econòmic els excedents de l'anterior sense limitacions.

- Ampliar la capacitat de contractació d'obres i serveis per garantir una adequada conservació de les instal·lacions (algunes comunitats ja han aprovat normativa amb aquest objectiu).
- Capacitat de contractació dels serveis necessaris per a poder complir els objectius incorporats al Projecte Educatiu i als projectes curriculars .
- Capacitat de decisió per a l'adquisició de material inventariable, sense més limitacions que les consignades en el propi pressupost elaborat pel centre.
- Capacitat per obtenir recursos complementaris producte de la prestació de serveis , diferents dels remunerats pels preus públics dels serveis acadèmics, i els derivats de la utilització de les instal·lacions sense més limitacions que les establertes pel consell escolar.

Aquests aspectes que amplia l'autor, no sempre poden ser al gust de tothom i es percep que alguns casos poden ser motiu de discussió. Per exemple, els guanys que pugui obtenir un centre educatiu a través del seu lloguer d'instal·lacions. Depenent de la zona on estigui ubicat aquest centre pot tenir més o menys facilitat per poder llogar-lo. Per tant, quan això sigui factible, s'ha de veure com l'Administració educativa regula que els centres puguin tenir les mateixes oportunitats per l'obtenció de recursos econòmics.

A més de l'autonomia econòmica, la gestió del personal, també es remarca un dels trets importants pel bon funcionament del procés. Per Cabada (2009), en funció de les necessitats singulars del centre i de la diversitat de l'alumnat són necessaris la definició i ajustos de la plantilla docent. Encara així, aquesta selecció pot xocar amb l'accés a places de provisió del personal.

Sortint de possibles debats, aquesta autonomia en la gestió sempre que es pugui desenvolupar, ajudarà en tots els processos de millora de l'organització i funcionament del centre educatiu, a l'hora d'optimitzar recursos i amb el treball del dia a dia .

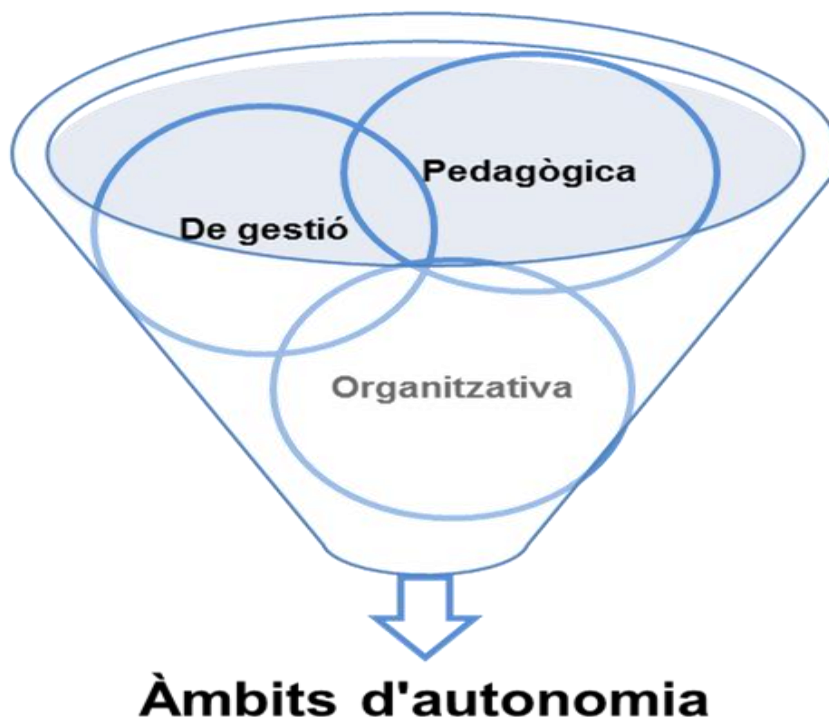


Figura 13. Àmbits d'autonomia

En resum, els tres àmbits d'autonomia són essencials i bàsics pel futur del centre. Es pot afirmar que són interdependents, els tres es necessiten. Per si sols o la manca d'un d'ells pot ocasionar que els objectius d'un centre educatiu no es puguin aconseguir o consolidar, per tant, el sistema pot quedar afeblit.

El lideratge de les Direccions escolars i l'assessorament i seguiment dels processos per part de la Inspecció Educativa, s'entén que seran claus per l'èxit de l'autonomia com eina de treball en el funcionament del centre educatiu. Faltarà conèixer si realment això és així, i si els actors tenen instruments per poder desenvolupar les seves funcions.

2.7. Elements claus en el procés de l'autonomia de centres

Si es vol conèixer quin paper està desenvolupant la Inspecció educativa en tot el procés d'autonomia, s'entén que s'haurà de conèixer al màxim aquesta eina de millora. Comprendre els elements claus en tots aquests canvis que s'estan produint, ajudarà a elaborar els instruments que es desenvoluparà en la part pràctica d'aquesta recerca.

Quin paper desenvolupa la Direcció escolar, quina utilitat se li dona al projecte educatiu? Quina importància es considera la participació de la comunitat escolar? I el professorat? En què ens ajuda el retiment de comptes? I la pregunta que es busca resposta, i la Inspecció educativa?

Si es desglossen aquestes qüestions que s'han realitzat, sortiran els elements que es volen estudiar, com són la Direcció escolar, el Projecte educatiu, la participació de la comunitat educativa, el professorat, el retiment de comptes i la Inspecció. Tots aquests elements estan interrelacionats entre ells i seran claus en la construcció i funcionament de l'autonomia.

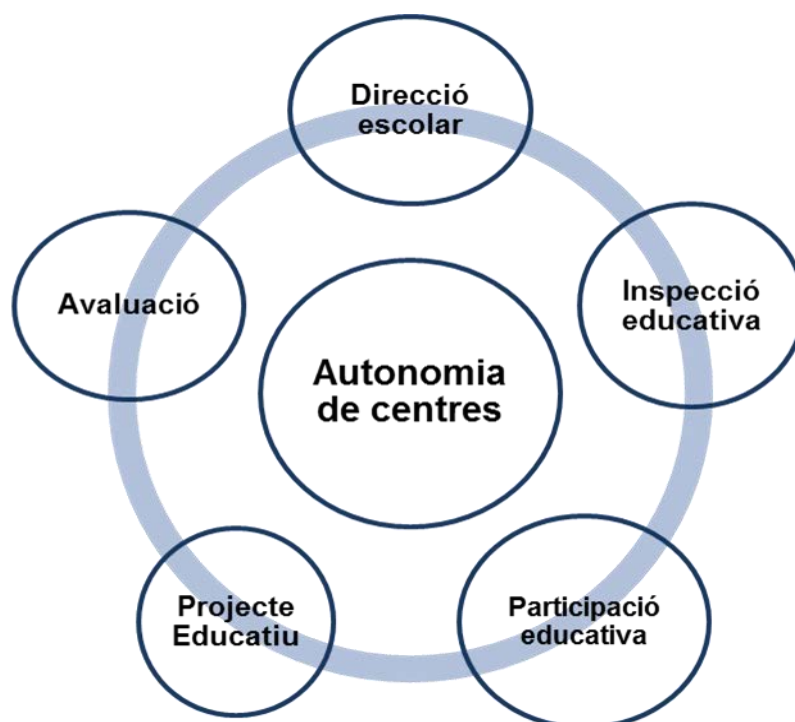


Figura 14. Elements claus en la construcció i funcionament de l'autonomia

Com es remarca en la figura, tots els elements van lligats, uns als altres. Amb l'absència d'un d'ells no es possible que la maquinaria tingui un correcte funcionament i això condicionaria de manera negativa tot el desplegament d'autonomia en un centre.

2.7.1. La Direcció escolar

La Direcció escolar té reservada un capítol en la nostra Tesi doctoral, com es comprovarà posteriorment. D'aquesta manera es podrà desplegar la seva figura de manera més extensa, ja que es considera que hi ha una relació molt evident entre la Direcció escolar, l'autonomia i la Inspecció educativa, molt interessant per la nostra recerca.

Per Torres Rubio (2010, p. 113), en l'exercici de l'autonomia de centres hi ha un agent fonamental; el director. Segons l'autor:

El director com responsable últim del centre, com coordinador d'equips docents, com impulsor de projectes, etc, és en qui recau principalment la responsabilitat d'elaborar un programa de direcció i, en el seu cas, la proposta d'un projecte educatiu o la seva modificació que, en altres aspectes, ha de pronunciar-se com es va exercir la seva autonomia, organitzativa i de gestió.

Aquesta Direcció que s'anomena, amb l'assignació de major autonomia, requerirà d'un major lideratge (Calatayud Salom, 2015; Cantón & Arias, 2008; Díaz Fernández, 2007; Lorenzo Delgado, 2004; Pont, Nusche, & Moorman, 2009; Valle & Martínez, 2010). Així també ho pensa i ho justifica Graells, (2010b, p.14), afirmant que:

La funció principal de la Direcció és liderar i coordinar les bones pràctiques del centre escolar i elevar-les a rang de normativa interna, recollint-les en el document de caràcter fundacional que ha de ser el projecte educatiu. La Direcció, pel seu rol de facilitadora de les sinergies que permeten sumar els esforços i desenvolupar competències professionals que ja operen en la vida del centre, ha de fomentar el lideratge distribuït.

Finalment per poder exercir aquest lideratge amb aquesta autonomia assignada a les Direccions, Pont (2010), considera necessari 4 eixos que ajudaran a una política educativa eficaç:

- Redefinició de les responsabilitats del lideratge escolar
- Distribució de les responsabilitats
- Facilitar la formació al llarg de tota la carrera professional
- Fer del lideratge una professió més atractiva

Larruzea Román (2011), afegeix a aquests quatre eixos comentats els trets característics que hauria d'aportar aquest tipus de lideratge: transformador, dialògic i orientat a la millora de l'aprenentatge.

Per tant, la Direcció escolar serà un agent clau en tot aquest procés i la relació amb la Inspecció educativa i el major nombre de competències assignades per desenvolupar l'autonomia, ens serà del nostre interès per la recerca actual.

2.7.2. El projecte educatiu

L'autonomia pedagògica es manifesta a partir del Projecte Educatiu del Centre. Segons Graells (2010b), afirma que :

La Llei d'un centre docent, el conjunt de normes i disposicions que li donen personalitat, és el seu projecte educatiu, és a dir, aquell projecte pel qual la comunitat escolar es regeix a fi de realitzar de la millor manera possible la funció pròpia d'un centre: educar (p.11).

L'autonomia escolar no consisteix en el fet que cada centre elabori les normes que consideri millors, al marge de qualsevol altra consideració. Es tracta, més aviat, que cada centre es doti d'un projecte educatiu que li faci possible donar resposta de la millor manera possible a les necessitats dels ciutadans i les ciutadanes del seu entorn més proper i aconseguir la màxima implicació i participació de tota la comunitat educativa.

Això ens fa pensar amb la idea que l'elaboració d'un projecte educatiu de qualitat suposar l'especialització d'aquell centre docent. A més, s'ha d'afegir que serà una element més per avaluar que ajuda a entendre si l'evolució i el rendiment del centre és l'adequat.

Per Larruzea Román (2011), per a que un centre funcioni no és estrictament necessari l'elaboració d'un Projecte Educatiu. Aquesta afirmació contrasta amb les conclusions que es van aportar la XX Trobada anual dels Consells Escolars autonòmics que asseguren que "organitzar i desenvolupar l'acció educativa de manera coherent amb el Projecte Educatiu de cada centre, pot representar una poderosa eina de millora del nostre sistema educatiu" (MEC, Ministerio de Educación, 2012, p.25).

En resum, l'absència d'un Projecte Educatiu en un centre pot condicionar que no es pugui desenvolupar correctament l'autonomia en aquell espai. Es considera que seria com una taula que li faltés una de les seves potes, sempre hi hauria un desequilibri que faria que aquella taula no es pogués utilitzar en cap de les condicions.

2.7.3. La participació de la comunitat escolar

"És pot afirmar que no hi ha autonomia real sense una participació de la comunitat educativa en l'autogovern dels centres escolar." (Colectivo Lorenzo Luzuriaga ,2012, p.6). Per participació en una escola s'entén com:

L'acció d'intervenir en els processos de planificació, execució o avaluació de determinades tasques que es desenvolupen en ella. És, a més, un instrument eficaç per a tractar de garantir el compliment adequat del dret fonamental a l'educació que tenim les persones. Per Antúnez (2004, p.58)

La participació en els centres educatius constitueix una exigència que en la majoria dels països es planteja cada vegada amb major intensitat i es fonamenta en raons tant de tipus pedagògic, normatiu i pràctic, doncs la presa de decisions participativa condueix a situacions més àmpliament acceptades i estables.

En el cas espanyol en el Títol V de la LOE, està dedicat plenament a la participació, autonomia i govern dels centres. En l'articulat s'estableixen els principis generals, la regulació de la participació a través dels òrgans col·legiats de govern i associacions i les eines per poder desenvolupar aquesta participació.

Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2010), en la seva trobada de l'any 2010 defensaven que:

La consolidació de l'autonomia d'un centre educatiu es veu facilitada quan es reforça i impulsa la participació activa i responsable dels diferents sectors implicats en la tasca educativa. Aquesta participació té la seva més clara manifestació en l'elaboració consensuada del Projecte Educatiu i en el bon funcionament del Consell Escolar del Centre. (p.10)

En Espanya la participació dels diferents sectors de la comunitat educativa ha estat objecte de preocupació i de regulació en els últims anys, per aquesta raó han anat sorgint diferents referències normatives, com per exemple:

- La Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació per la qual es crea el Consell Escolar de l'Estat, i el RD 694/2007, de 1 de juny, que integra la participació dels Consells Escolars Autònoms en el Consell Escolar de l'Estat.
- Els RD 1532/1986, de 11 de juliol i RD 1533/1986, relatius a la participació de l'alumnat i de les associacions de pares i mares d'alumnes.
- La Llei Orgànica 1/2002, de 22 de març, que regula el Dret d'Associació.

Ja en el dia a dia del propi centre educatiu, les Direccions escolars, juntament amb la Inspecció, promouen processos participatius segons la finalitat perseguida.

Seguint Antúnez (2004), considera les següents:

- Finalitat educativa: es tracta de preparar i capacitar a tots els membres de la comunitat escolar, per a la democràcia, l'autonomia i la llibertat responsable.
- Finalitat gestora: pretén contribuir en les tasques d'organització, funcionament i gestió de l'escola.
- Finalitat de col·laboració en la presa de decisions curriculars: facilitar als docents portar a terme processos de presa de decisions compartides i pertinents, en referència a la planificació i desenvolupament del currículum en l'escola.
- Finalitat de control social: impulsar als col·lectius no professionals de la comunitat escolar perquè puguin intervenir en processos de supervisió de l'activitat general de l'escola, en els aspectes administratius i docents.
- Finalitat de interiorització del Projecte Educatiu: la comunitat ha de conèixer i assumir els valors i objectius de la institució, a ajudar a desenvolupar-los i a augmentar la motivació i el sentiment de pertinença dels seus membres.

El desenvolupament d'aquestes finalitats partint d'una participació eficaç i satisfactòria s'han de basar en una sèrie de principis que ens ajuda durant tot el procés: coresponsabilitat, cooperació, coordinació, autoritat i democràcia. L'autonomia atorgada a l'equip directiu, serà la clau, el motor, per a promoure la participació en l'escola.

Finalitats	Principis
<ul style="list-style-type: none"> • Educativa • Gestora • Col·laborativa en la presa de decisions curriculars • De control social • De interiorització del Projecte Educatiu 	<ul style="list-style-type: none"> • Coresponsabilitat • Cooperació • Coordinació • Autoritat • Democràcia

Taula 5. Promoció dels processos participatius (Elaboració pròpia a partir d'Antúnez, 2004)

Entre els beneficis de desenvolupar la participació en el centre, Gairin (1999, p.232), afirma que aquesta "ajuda a desenvolupar la responsabilitat de dialogar, d'escoltar, de planificar, d'avaluar, d'aprendre i de treballar en equip."

Per tant, es pot considerar que l'autonomia, adequadament gestionada, produeix un major nivell d'implicació i de responsabilitat de les persones que integren la comunitat educativa en la presa de decisions, amb els beneficis que això comportà al centre de referència.

2.7.4. El professorat

En centres amb un projecte propi, dotats d'un lideratge fort i distribuït, la funció docent s'ha d'enfocar d'una manera també renovada. Per començar, l'autonomia escolar atorga a cada professional un protagonisme que els models centralitzats no permeten. La diversitat de situacions a què ha de donar avui resposta l'educació i la necessitat de reforçar el concepte de servei públic que l'educació té, legitima la corresponent diversitat de solucions que els professionals de l'educació puguin trobar per resoldre els reptes que se'ls plantegen. (Graells, 2010a)

Encara que moltes vegades sembli que el professorat sigui l'últim de la cua quan parlem d'autonomia de centres, es considera aquesta suposició com totalment falsa. Primerament que hi ha molts estudis que avalen els resultats educatius de l'alumnat i la qualitat educativa amb el treball docent (Antúnez, 1999; Comisión Europea/EURYDICE, 2013; Escardíbul & Calero, 2012; Moreno Olmedilla, 2006; Vaillant, 2010). I segon, com es veurà en següents punts, les seves funcions i la seva professionalitat en tot el procés d'autonomia de centres són referents per la consecució dels objectius a nivell de centre

Quan es parla d'autonomia i professorat no es fa referència a la llibertat del docent per fer el que vulgui a l'aula, sinó que pot aportar aquest agent educatiu al procés d'autonomia en el seu centre educatiu. Aspectes com el perfil docent, l'estabilitat, l'avaluació, la formació, el grau d'implicació en el projecte, la participació, són factors significatius en el procés.

Larruzea Román (2011), considera que si l'autonomia suposa tota una reforma de canvis en el propi centre, també s'hauria de renovar les funcions i el paper del professorat. Per aquesta raó proposa un nou paradigma pel Cos docent, amb aquest trets característics:

- D'un professorat merament instructor a un professorat dinamitzador i coordinador.
- D'un professorat que ensenya a un professorat que educa.
- D'una cultura de treball individual a una cultura de treball en equip.
- De professors burocratitzats a professors com a professionals reflexius.

EURYDICE (2008), no només fa suggeriments, sinó que ho constata amb dades. En un estudi que realitza sobre les responsabilitats del professorat en tot aquests canvis d'implementació d'autonomia que s'estan produint en els sistemes educatius europeus extrau una sèrie de conclusions. Aquestes ens seran de gran d'utilitat per establir una nova cultura docent en tot aquest procés, entre les més significatives:

- La importància concedida a la qualitat de l'aprenentatge ha fet que se sotmeti a anàlisi les destreses professionals en què el professorat hauria de formar-se. En l'actualitat es concedeix una importància vital a la formació permanent.
- S'ha convertit en prioritària l'acció col·lectiva per millorar l'eficàcia del sistema educatiu en general i dels centres escolars en particular. Com a exemple d'això, cal esmentar que en més de la meitat dels països europeus es reconeix com a fet indiscutible la necessitat de substituir absències així com la de supervisar a professors novells.
- L'indiscutible augment de responsabilitats confiades al professorat en gairebé tots els països europeus planteja qüestions sobre l'autonomia, l'avaluació i els mitjans de què es disposa per a l'exercici satisfactori de les seves noves competències.
- Fora dels centres els professors també s'han vist implicats en el disseny de reformes educatives a través de mecanismes de consulta més amplis, sobretot pel que fa al desenvolupament del currículum.

- Al professorat se'ls ha atorgat certa llibertat a nivell pressupostari i legal per posar en marxa experiències pilot per tal de desenvolupar projectes didàctics innovadors que afavoreixin l'aprenentatge.

Remarca que la intenció de les administracions en aquests dos últims aspectes és, d'una banda, beneficiar-se dels coneixements i capacitats dels professionals que dia a dia treballen en les bases de l'educació, i, d'altra, motivar-los a través de la seva aportació a les reformes i als projectes de millora.

Per tant, com s'ha pogut constatar la figura del docent, s'està integrant en tots aquests nous canvis. Es parteix que el professorat és determinant per l'aprenentatge de l'alumnat. El seu treball i la seva ubicació són com tots els altres elements, necessaris per l'èxit educatiu, a l'igual que la seva relació amb les Direccions i la Inspecció educativa.

2.7.5. L'avaluació i el retiment de comptes

L'autonomia de centres no aportaria res al procés educatiu sense un control, una avaluació, o un retiment de comptes. Si aquesta autonomia ofereix majors responsabilitats, és necessari també augmentar en tots els processos vinculats a l'avaluació. Aquesta ens ofereix moltes dades de manera interna com externa que seran molt útils per saber si els objectius marcats en el Projecte educatiu i en el Projecte de direcció s'estan complint.

El preàmbul VIII de la LOMCE (2013), fa incidència en aquest fet i la considera com un element fonamental per la millora de l'educació i l'augment de la transparència del sistema educatiu. A més, explica que les avaluacions externes de fi d'etapa constitueixen una de les principals novetats de la llei pel que fa al marc anterior i una de les mesures cridades a millorar de manera més directa la qualitat del sistema educatiu.

Vint països de l'OCDE realitzen a l'alumnat proves d'aquesta naturalesa i les evidències indiquen que la seva implantació té un impacte d'almenys setze punts de millora d'acord amb els criteris de PISA. (Ikeda, 2011; INEE, 2013a). Pel Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012) i seguint en aquesta línia, destaquen la importància d'aquesta eina considerant que:

L'avaluació d'un centre escolar és sens dubte un bon instrument per anar millorant de mica en mica la qualitat educativa del mateix . Només a partir de les dades de l'avaluació del centre en la seva totalitat es poden implementar o corregir aquells elements detectats que incideixen positivament o negativament en la seva qualitat. (p.8)

Aquesta, que no només ha de ser interna sinó també externa, ha de servir per saber el que s'ha aconseguit, permetent reconduir els processos. Per la qual cosa no s'ha d'enfocar només per veure els èxits assolits, sinó també per detectar en quin punt del procés s'està i poder realitzar tots els canvis que necessaris per seguir progressant.

Torres Rubio (2010), encara és defineix més en les seves paraules, reforçant la postura dels anteriors autors afirmant que:

L'autonomia no pot ser una carta blanca basada en la confiança i esperança que qui la gestionen actuïn coherentment amb els interessos del sistema i més amb encert. La capacitat de decisió , necessàriament, ha de lligar indissolublement a projectes educatius , de direcció i de gestió, a mecanismes reglats de rendició de comptes i a una avaluació objectiva dels resultats. Cal igualment disposar de mesures correctores quan l'exercici de l'autonomia no hagi donat els resultats previstos o l'avaluació hagi resultat negativa. (p.113)

Per tant, sense avaluació i canvi no pot haver autonomia. S'afegeix a aquest debat les aportacions de Larruzea Román (2011), com a reflexió personal suggereix una sèrie de necessitats per afavorir-la en tot aquest procés d'increment de l'autonomia:

- Necessitat de combinar l'avaluació externa i l'avaluació interna.
- Necessitat de combinar l'avaluació sumativa i avaluació formativa.
- Necessitat d'avaluar processos no només resultats.
- Necessitat de prendre en consideració "el valor afegit " de cada centre.
- La necessitat de no establir rànquings, sinó de fer plans de millora.

En resum de tot el que s'ha dit fins ara i recollint les paraules de Martín (2010, p.130), "si els resultats de l'avaluació no es tradueixen en algun pla de millora, la seva repercussió és nul·la i no permetrà guiar noves actuacions que el centre pogués escometre."

Es pot afirmar que en tot aquest procés, la Inspecció educativa cobra una major responsabilitat, ja que una de les seves funcions més significatives i importants és la d'avaluar i assessorar. Aquí sí que no deixa marge de dubte, i el seu treball en aquest aspecte oferirà un plus qualitat per la consecució del objectius que s'hagi marcat el centre educatiu en concret.

2.7.6. La Inspecció educativa

"L'autonomia dels centres precisa una inspecció amb formació específica, i amb amplis marges d'actuació per a l'aprovació de diferents opcions curriculars i organitzatives, menys sotmesa a les demandes burocràtiques de l'Administració educativa." (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2012, p.8)

La nostra Tesi es basa en l'estudi de Inspecció Educativa en Catalunya, i conèixer les seves implicacions en tot el procés de l'Autonomia de Centres que regula la LEC i el Decret 102/2010 d'Autonomia de Centres. A falta de trobar resposta, es compren que la Inspecció és un dels elements claus en tot el procés i el seu paper és fonamental en la finalitat última que és la consecució de la qualitat educativa. Així també ho considera (Díez, 2011), amb les seves paraules:

Desenvolupar l'autonomia dels centres educatius requereix assessorament i avaluació dels resultats. Introduir canvis en l'organització dels centres i en la pràctica docent, millorar els resultats i aprofitar la tecnologia disponible són tasques de les direccions i dels equips docents. La Inspecció educativa té un important paper en aquests processos. A la Inspecció li correspon aportar el criteri expert a les Direccions dels centres i a les administracions educatives. Aquest és, al meu entendre, un dels serveis fonamentals que pot rendir la Inspecció d'educació ara i en el futur. (p.4)

Ja entrant en aquest paper que ha de realitzar la Inspecció, es destaca el Decret d'Autonomia, més concretament en un dels articles que fa esment, l'article 3 del Títol preliminar. Aquest declara que la inspecció ha d'adequar les actuacions que li corresponen en exercici de les seves funcions al règim d'autonomia dels centres i a l'assignació de responsabilitats a les seves direccions, per tant les actuacions de la inspecció haurien de quedar delimitades a l'autonomia que es defineixi en cada centre i per a cada director/a.

Seguint aquest article, Colom (2011, p.13), afirma que "La idea uniforme de l'actuació de la Inspecció o més ben dit de les seves funcions queda delimitada i a la vegada

establerta per l'autonomia dels centres i sobretot per les atribucions noves que prenen les direccions." Reforçant aquesta teoria, i ampliant-la, Prat (2011), manifesta que:

Autonomia i assignació de responsabilitats de les direccions són ara els límits clars i definits en els quals s'haurà de moure la inspecció en les seves atribucions. El problema rau a trobar els mecanismes i les complicitats necessàries per tal que cadascú faci la feina que li pertoca, no es donin duplicitats de funcions i el sistema educatiu quedi enfortit tot contribuint a la millora de l'educació al nostre país. (p.20)

Però sense voler entrar en discussions, d'on es situarà la Inspecció, es remarca que una de les competències que és reforça encara més en aquest escenari és l'avaluació, com s'ha comentat abans. Segons l'Associació d'inspectors i inspectores d'educació (2008), la LEC inclou la creació d'un Institut d'avaluació i d'ordenació curricular per fer estudis avaluatius de contrast amb els resultats de l'acció educativa. Això implica una nova Inspecció que actualitzi les seves pròpies funcions en el context de l'autonomia dels centres.

Encara així, s'ha de dir que aquesta agència va se aturada en el Decret 294/2011, de 8 de març, pel qual se suspèn l'activitat de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació i la constitució del seu Consell Rector. Causes econòmiques es van justificar. Això no significa que la funció avaluadora de la inspecció s'aturi, ni molts menys, únicament que per ara no es pot comptar amb les competències d'aquest organisme.

Apart de la importància i el paper que pugui tenir la Inspecció en el procés d'avaluació, segons Bolívar (2013c), el sistema educatiu requereix d'una Inspecció educativa, allunyada de la seva instrumentalització al servei del poder públic. Considera que existeixen 2 tipus d'Inspecció educativa. Una primera que parteix d'una regulació burocràtica on el seu paper fonamental és assegurar el compliment uniforme o homogeni de la normativa. I una segona, post burocràtica, que el seu interès és en assegurar en els resultats una equitat de la ciutadania, prenent mesures en aquells centres on no s'aconsegueixen les expectatives marcades.

Entén que les funcions principals i el paper de la Inspecció en aquesta autonomia de centres són: Control del compliment normatiu, assessorament, acompanyament, mediació i arbitratge i avaluació i retiment de comptes.

En resum i seguint les paraules de (Silva, 2011, p.22), "el suport de les persones que exerceixen la Inspecció educativa és clau perquè els centres educatius portin a terme els seus processos de millora."

2.8. Les raons de l'autonomia de centre

Per què als anys 80 molts països decideixen de començar a descentralitzar el seu sistema educatiu? Per què es comença a apostar per l'autonomia en els centres educatius? Quins beneficis es van observar per què es comencés a creure amb ella com model d'èxit educatiu? Quina necessitat es va produir perquè s'hi incrementés cada vegada més aquesta autonomia?

Es considera que un factor important és conèixer aquestes motius, aquesta justificació de l'autonomia de centres. Aquestes raons a la que es van agafar molts països per reformar els seus sistemes educatius, és molt útil per la nostra Tesi per analitzar tot el que implica l'autonomia de centre i conèixer-la una mica més.

Per poder desenvolupar aquest punt es parteix de la classificació de Gairín (2005), on per justificar les raons de l'autonomia de centres ho fonamenta en pressupostos variats de caràcter filosòfics, polítics, socioeconòmics, psicològics i pedagògics.

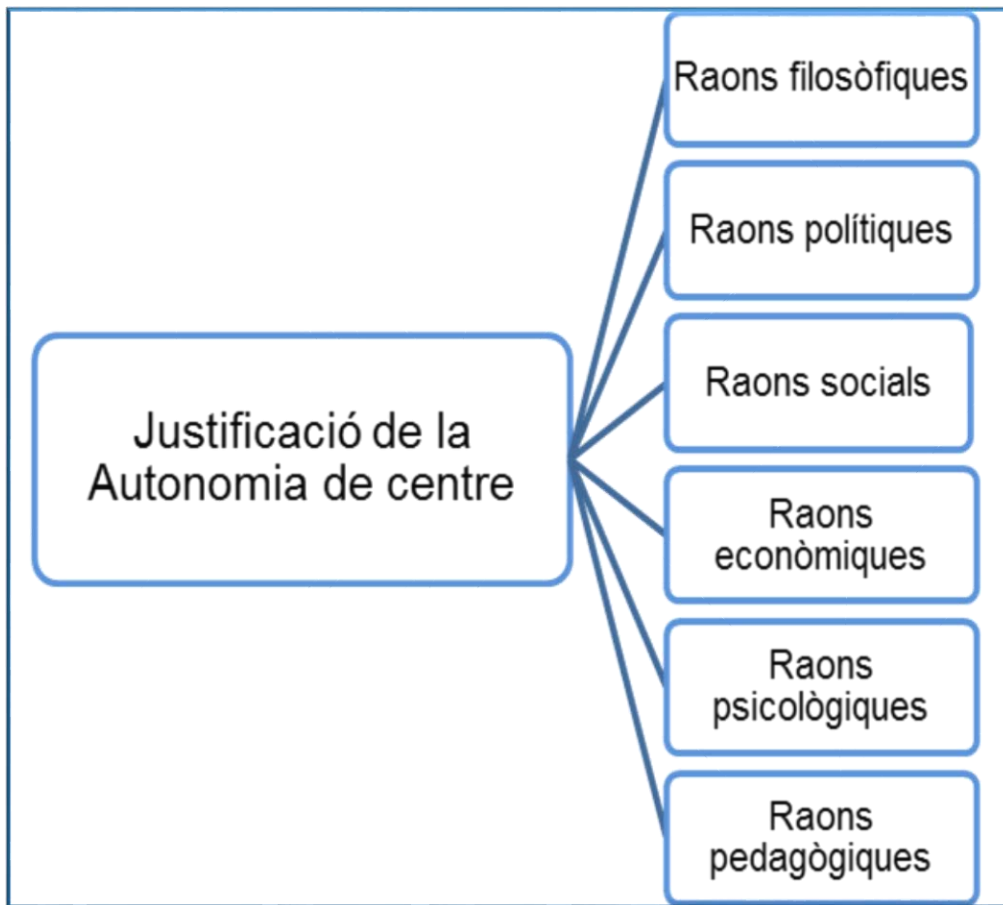


Figura 15. Raons de l'autonomia de centres (Elaboració pròpia a partir de Gairin, 2005)

a) Raons filosòfiques

Per Gairín (2005), aquesta perspectiva aporta la seva reflexió sobre la dicotomia entre l'àmbit social i l'individual, ratificant la prioritat que una opció d'autonomia atorga a les dimensions personals.

EURYDICE (2008), fa un repàs en el temps i considera que aquesta part filosòfica de l'autonomia s'ha produït en diferents etapes i de manera diferent en el temps. Cada època ha tingut el seu raonament justificat.

- Durant el segle XIX i pràcticament tot el segle XX, l'autonomia escolar es desenvolupa com un reflex de la llibertat d'ensenyança, Bèlgica i Holanda eren uns clars exemples.
- Els anys 80, les reformes d'autonomia escolar s'inscriuen en la temàtica política de la democràcia participativa, insistint en la necessitat de que els centres estiguin més oberts a la comunitat educativa.
- Els anys 90, la preocupació passa per aconseguir la màxima eficàcia de la gestió per part de les administracions en un context de control de la despesa pública.
- Actualment l'autonomia escolar es concep com una eina dirigida al servei de la millora de la qualitat de l'educació.

En els últims 200 anys, l'evolució i la justificació de l'autonomia de centres ha estat motivada per diferents perspectives i concepcions filosòfiques. Cada etapa ha sabut veure els beneficis que aportava aquesta eina al seu sistema educatiu. Avui en dia, quan l'escola entén que és aquesta qui s'ha d'adaptar a l'alumne i no l'alumne al centre, és fonamental tot aquest procés d'autonomia per la millora de la qualitat educativa.

b) Raons polítiques

Les polítiques educatives d'un país són les que guien als centres educatius les línies a seguir. Aquestes ho fan a través de reformes educatives, de noves Lleis generals o específiques o disposicions. L'estudi sobre l'autonomia escolar en Europa presentat per EURYDICE (2008), afirmava que en la majoria de països europeus, les mesures d'autonomia escolar són definides per marcs legislatius nacionals, convertint-se en obligatòries per tots els centres. En la majoria de casos, aquestes polítiques venen determinades per marcs rígids de caràcter legislatiu, per tant aquesta autonomia ve imposada als centres en la pràctica totalitat dels països.

Puelles (2004, p.140), també pensa d'aquesta manera, i ho explica com exemple a partir del procés previ a l'aparició de l'autonomia de centres:

El binomi centralització - descentralització és principalment polític, el que equival a dir que la qüestió de la descentralització és un problema lligat a l'organització territorial del poder de l'Estat, i per això la descentralització resulta sempre, igual que la centralització, un tema polític, normalment conflictiu. El poder polític, des d'aquesta perspectiva, viu inevitablement assetjat per forces antagòniques, centrífugues i centrípetes, que mai són realment vençudes del tot per les tendències oposades.

Per tant, hi ha una dependència entre escola, canvis educatius i governs polítics. Espanya és un gran exemple per mostrar, ja que en molts casos, durant l'etapa democràtica, cada vegada que ha hagut un canvi en el poder, el partit polític que governa ha presentat una nova Llei educativa, amb els canvis que comporta per tots els centres educatius. L'autonomia seria un d'aquests canvis, sobretot a partir de la LOE (2006) que podríem dir que va ser l'inici de la concreció, donant llibertat sobretot, a nivell de comunitats autòniques.

Gairín (2005, p.273), seguint en aquest línia i tancant aquest punt, també entén que un dels motius per l'aposta dels governs per l'autonomia de centres és polític, i considera diferents possibilitats: "L'autonomia pot ser tant un reflex d'una determinada organització política que adopta la societat com una estratègia per transferir processos de gestió sense alliberar recursos o el resultat d'una tendència sociopolítica."

c) Raons socials

Els canvis socials i culturals dels últims anys han transformat els valors, actituds i costums de la societat espanyola. Les més recents Lleis educatives, l'ampliació de l'espai educatiu, els avenços en les tecnologies de la informació i la comunicació, la societat de la informació, la comunicació i el coneixement; la globalització, la importància de la inversió en capital humà, etc., tot això està generant canvis en la realitat de l'educació. (Cabada, 2009, p.181-182)

Per tant, es compren que qualsevol canvi que es produeixi en la societat aquesta es veurà reflectida en l'escola. Gairín (2005), també ho percep d'aquesta manera i justifica aquest element per motius com l'evolució social, l'atenció a la diversitat, l'adequació al context immediat o la democratització dels processos educatius entre d'altres. Considera que aquesta autonomia es sustenta en l'adequació de l'oferta educativa a

les exigències del món laboral i en la necessitat de proporcionar respostes immediates a les imposicions que planteja la canviant realitat socioeconòmica.

Amb diferents exemples es pot entendre aquest vincle entre autonomia i societat. Quan l'equip directiu presenta un projecte educatiu i aquest rendeix comptes, sent una eina molt vàlida per valorar els resultats educatius, això està adaptat del món empresarial. Quan s'ofereixen nous cicles formatius a l'alumnat és degut a les necessitats que sorgeixen de la pròpia demanda laboral de la societat. Es poden continuar donant exemples,... però queda clar i definit que actualment l'autonomia és una eina molt vinculada al procés social i canviant que vivim dia a dia.

En resum i seguint a Bolívar (2010), fent referència a l'autonomia de centres, afirma que el canvi en aquest segle XXI és la creació d'escoles que assegurin, a tots els estudiants en tots els llocs, el dret a l'educació, entès actualment com el domini d'aquells aprenentatges imprescindibles que els permetin participar en la vida social sense cap risc d'exclusió.

d) Raons econòmiques

Aquesta raons es basen en que a una major autonomia, pot produir un estalvi econòmic per l'administració i una major capacitat d'ingressos pel centre. Aquestes competències han d'ajudar a una millora dels resultats i del rendiment educatiu de l'alumnat, degut a una major capacitat de recursos. Els beneficis que pot aportar el major control en la gestió econòmica és un dels motius per aquesta aposta per l'autonomia.

Així també ho defensa Gairín (2005, p.272-273), quan afirma que:

La recerca de rendibilitat dels recursos limitats únicament, es veu possible en un nou marc de gestió i de màxima autonomia, que faci possible la delimitació de responsabilitats clares i de sentit al rendiment de comptes, a tots els nivells i d'acord al nivell d'implicació en el funcionament institucional.

Encara així, hi ha qui ho veu com un reflex del món empresarial i en aquest cas de manera negativa, el fet que el centre escolar moltes vegades sigui considerat una empresa. I així ho postula:

La mediació i publicació dels resultats de cada escola es realitza amb criteris d'economia de mercat. Els recursos econòmics del centre (empresa) depenen de la quantitat d'alumnes (clients) que sigui capaç d'atreure (màrqueting), en un marc de lliure competència. Amb això els centres reeixits obtenen més recursos que els centres ineficients, que han de reformar-se o tancar-se perquè no són rendibles. (Estruch, 2006, p.106)

Marchesi (2003), continua en una visió més positiva i constructivista. Creu que un dels molts motius per l'impuls de l'autonomia és que no és just que la plantilla de docents, el nombre d'alumnes per aula i les despeses de funcionament dels centres siguin els mateixos per a tots els centres, com estava passant fins ara. Per tant, la solució a aquesta estandardització dels centres passa per oferir autonomia pròpia. Una major gestió econòmica permetrà als centres major agilitat en la distribució de recursos.

Aquest canvis en la seva dinàmica interna ajudaran a donar resposta a la possibilitat d'adaptar-se als trets característics de cada centre, donar major resposta a les necessitats educatives, afavorir la qualitat del sistema educatiu i potenciar els projectes educatius propis.

Encara partint d'aquesta autonomia econòmica que col·labora amb l'obtenció de resultats positius, també s'ha de preveure la corruptibilitat de les persones o una mala gestió dels diners. Per aquesta raó s'entén que el treball de la Inspecció educativa és clau per controlar o detectar qualsevol d'aquestes suposicions i redreçar-la.

e) Raons pedagògiques

Un dels estudis més significatius realitzats en el nostre país sobre les escoles eficaces és el de Murillo (2008). Aquest partia de la idea d'elaborar un model d'eficàcia escolar adequat al context socioeducatiu d'Espanya i les seves escoles. L'autor es va dedicar a recollir dades dels diferents centres seleccionats de primària on s'aconsegueixen rendiments de tots els seus alumnes superiors a l'esperat tenint en compte la situació socioeconòmica de les seves famílies i el seu rendiment previ. Per tant aquests centres el podríem denominar eficaços.

De les conclusions que extreu, entén que els resultats que aconsegueixen aquells centres és deu a una determinada forma d'actuar, o sigui que es la cultura del propi centre en global i no la suma de factors aïllats qui obté aquests resultats. D'aquesta afirmació desenvolupa una sèrie de trets característics per definir aquests centres amb eficàcia demostrada:

- Un currículum de qualitat.
- Utilització d'estratègies metodològiques adequades per a la matèria i els alumnes.
- Clima escolar i d'aula positiu.
- Implicació de les famílies.
- El paper de la direcció escolar (És un element fonamental per a l'existència d'una escola eficaç).
- L'existència de projecte educatiu.
- L'actitud del professorat cap a la seva pròpia formació.
- Els recursos (Els centres amb millors instal·lacions són més eficaces).

Com es pot comprovar molts d'aquests elements sorgeixen de la necessitat de major autonomia pedagògica. El lideratge de la Direcció, un projecte educatiu, la qualitat del currículum, metodologies adaptades a les característiques de l'alumnat, etc., elements imprescindibles per una educació de major qualitat.

Defensant aquesta necessitat en l'increment d'autonomia pedagògica pels centres per guanyar en qualitat i eficàcia, sorgeix Ruiz Lucena (2009) que considera que:

Cal ser conscients que un increment progressiu de l'autonomia dels centres docents, per a adoptar decisions sobre la seva organització i funcionament, s'ha de considerar com un factor important per millorar la qualitat del Sistema Educatiu. Una major capacitat de decisió del conjunt de la comunitat educativa permet aproximar més el centre al seu entorn, facilita l'adaptació de l'oferta educativa a les demandes específiques de l'alumnat, afavoreix l'atenció a la diversitat i impulsa a assumir de forma més responsable el funcionament del propi centre a tots els que participen en el mateix. (p.119).

Per començar a treballar en aquesta autonomia atorgada Bolívar (2010, p.14), recomana "recuperar l'espai del protagonisme dels centres escolars en la presa de decisions i, especialment, en el desenvolupament del currículum" i afirma que aquest procés "suposa trencar amb una llarga cultura de dependència administrativa, aprenent dels errors comesos."

La necessitat de treball d'un centre amb un estil metodològic propi a partir del seu projecte educatiu, els canvis en l'organització i funcionament per poder aconseguir els objectius proposats, la diferenciació en l'aprenentatge de cada alumne, l'elecció d'un currículum de qualitat,... Aquestes i moltes altres necessitats sorgides, han

empès a l'afirmació que una major autonomia pedagògica ajudarà amb aquesta qualitat i èxit educatiu tan desitjat per les polítiques educatives dels diferents països.

f) Raons psicològiques

L'autonomia s'inscriu així en una política de reestructurar els centres escolars, tant en la redefinició de tasques, processos i funcions dels professors, com en una major participació i implicació de les comunitats escolars locals en la tasca educativa (Ruiz Lucena, 2009, p.121)

En tot aquest procés de reestructuració, la Direcció escolar és peça important. L'autonomia atorga el lideratge al director/a i aquest seria el màxim responsable de les decisions que es prenen en el centre del dia a dia. Estudis realitzats per Bolman i Deal, (1992); Leithwood, (1994) i Ogawa i Bossert, (1995) Barber, Whelan & Clark (2010) West-Burnham (2009), Stoll i Temperley (2009), fan referència a les teories sobre lideratge.

Aquests destaquen que la manera d'actuar dels directors/es afecta a l'ambient i a la cultura de l'organització escolar. Depenent de la intervenció del líder aquest influirà en la manera de treballar dels diferents agents, de la predisposició cap el canvi i la millora, dels valors i la col·laboració que es formi entre l'equip docent i directiu, i tot això permetrà modificar el clima del centre. Alhora incidirà en la reestructuració i millora dels resultats dels programes, dels professors i, per descomptat, dels alumnes.

Sammonds i col·laboradors (1995), afirmen que el lideratge no només descansa sobre la qualitat dels seus trets personals, sinó fonamentalment en la capacitat per a relacionar-se amb la visió, valors i metes de l'escola. Assigna especial atenció a la gestió del canvi per augmentar la qualitat dels aprenentatges en el centre.

Aquestes raons psicològiques que han sorgit de la necessitat, parteix que les persones es relacionen amb d'altres persones. Aquest tipus d'interacció potser fortuïta, voluntària, involuntària, forçosa, familiar, professional, d'oci, etc. Quan la relació entre persones és situa en el centre educatiu es crea un clima social que depenent de com es desenvolupi pot ser beneficiós o perjudicial per la dinàmica del propi espai.

La majoria dels docents poden passar moltes hores diàries en l'escola o institut, preparant classes, avaluant treballs, realitzen reunions. Per aquesta mateixa raó si es passen tantes hores junts, s'hauria d'intentar crear un clima de treball que aquest fos còmode per a tots els que conviuen en ell.

L'autonomia ha de cuidar als agents educatius, en benefici d'una millora de la qualitat educativa, per aquesta raó ha de generar un actiu lideratge de la gestió i de la instrucció. Aquest, amb les seves decisions ajudarà a involucrar al cos acadèmic en la presa de decisions, assignar autonomia als professors/es, donar suport als professors nous, preocupar-se pel benestar personal dels docents, desenvolupar la intel·ligència emocional dels directius, valorar la innovació, cohesió i el treball, oferir diàleg. Tots aquests aspectes ajudaran en la motivació del dia a dia dels agents educatius, repercutint positivament en el centre.

Com s'ha pogut destacar, moltes han sigut les raons del perquè d'aquesta aposta per l'autonomia en molts dels països a nivell europeu. Van sorgir tantes necessitats a nivell educatiu, que s'havia de buscar una resposta i aquesta és l'autonomia. No s'ha d'entendre com una solució a tots els problemes, sinó com una eina per poder millorar tots els processos educatius que es desenvolupin en el centre, amb la finalitat major d'aconseguir èxit educatiu en l'alumnat.

En aquest punt s'ha argumentat quins eren els motius del seu sorgiment, però com tots els canvis que es realitzen, s'ha de preveure quins riscos comporta i segurament aquí

la Inspecció educativa serà un element clau per corregir-los. Això és el que es desenvolupa en el següent punt.

2.9. Els riscos o problemes que pot comportar l'autonomia de centre

L'autonomia fomenta, doncs, la diferenciació dels centres, que de manera directa o indirecta seleccionen a les famílies mitjançant el seu projecte educatiu explícit (ideari , línia pedagògica) o ocult (Quin tipus de gent va a aquesta a l'escola ? Amb qui va a conviure el meu fill ?). Es veu, doncs, que la major qualitat del model autònom s'aconsegueix a costa d'una menor equitat. (Estruch, 2009, p.5)

Aquest podria ser un primer exemple de dilema o possible risc que es pot plantejar un centre quan es comença a desenvolupar l'autonomia. Molts són els autors (Bolívar Botía, 1994; Estruch, 2006, 2009; Graells, 2010b; Larruzea Román, 2011; Marchesi, 2004; Torres Rubio, 2010), que en els seus estudis sobre l'autonomia de centres s'han qüestionat dubtes. Gairín (2005), per exemple, entre les moltes preguntes que es fa sobre el procés es troba: Com compaginar els processos de legitimació amb els de solidaritat? Quins mecanismes de control explícits o implícits s'ha d'establir? Com superar les contradiccions a nivell polític i social entre el discurs d'autonomia i una pràctica moltes vegades insolidària? Es respectaran les decisions que els centres adoptin en el marc de l'autonomia? Totes les institucions suportades amb fons públics han de tenir el mateix grau d'autonomia?

Cabada (2009), en el seu procés de reflexió envers l'autonomia també es qüestiona una sèrie de fets: L'autonomia és una estafa? Pot produir una privatització encoberta de l'escola pública? Es pot convertir en una mercantilització del sistema escolar? Es pot convertir en una autonomia elitista? Pot suposar educar com un vol produint un sectarisme ideològic?

Quan es presenten dubtes, implica que el procés tindrà les seves dificultats per desenvolupar-se. El sistema pot trobar-se amb situacions que poden capgirar-se i modificar els objectius que prèviament s'havien definit, que es pot entrar en interpretacions, que es pot tornar corruptible i que moltes vegades, aquestes accions depenen de persones que això no es modifiqui o no es transgredeixi.

L'autonomia de per si ha demostrat que és una eina que pot ajudar a millorar la qualitat educativa dels centres, però aquesta eina mal utilitzada o gestionada pot crear problemes. Estruch (2006), planteja dos riscos principalment en tot aquest procés. El primer és el del professorat, considera que la gestió del personal que defineix l'autonomia és totalment incompatible amb el sistema funcional de provisió de llocs de treball. El segon és el de les Administracions públiques. Afirmar que encara que l'Estat ha traspassat les competències a les autonomies, aquestes no són molt partidàries de concedir una vertadera autonomia als centres, renunciant al seu paper tutelar.

Bolívar (2004, p.95), també planteja els seus dubtes sobre la implantació de l'autonomia i afirma que "les tensions i dilemes que travessa l'autonomia dels centres educatius són grans: possible increment de desigualtat entre centres, pèrdua de homogeneïtat del sistema, desregulació de l'educació com a servei públic, etc."

En el quadre següent s'ha volgut fer un recull dels autors més significatius que han mostrat els riscos que pot comportar l'autonomia de centres. Aquests problemes que poden sorgir són situacions que la Inspecció educativa pot resoldre dins de les seves funcions partint del Decret 266/2000 i si més no a controlar. Aquesta paper que requereix d'agents externs pot ser una les seves implicacions més importants en tot aquest desplegament.

Cabada (2009)	Colectivo Luguruza (2012)	Gairin (2005)
<ul style="list-style-type: none"> • Ideològic • Contaminació de la part política • Cultura del centralisme • Burocratització del sistema • Desconfiança entre administració i centres • Disfunció en la participació • El mercantilisme 	<ul style="list-style-type: none"> • La desigualtat davant el dret a l'educació amb equitat • La delegació de responsabilitat de l'Administració • El clientelisme de la direcció 	<ul style="list-style-type: none"> • No reconèixer el dret a la indiferència • Reproduir esquemes centralitzadors • Reproduir esquemes independentistes • Potenciar el normatiu sobre els processos • Primacia d'autonomia personal • Inexistència de processos de control • Derivació del discurs • L'autonomia com a fi • La modificació de la igualtat d'oportunitats
Marchesi (2003)	Larruzea (2011)	Sindicat USTEC (2010)
<ul style="list-style-type: none"> • Les possibles desigualtats que genera una major autonomia. • La pèrdua de control de l'educació per part dels responsables educatius i la pèrdua d'homogeneïtat del sistema educatiu 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia com retòrica buida • Autonomia decretada i no construïda • Autonomia uniforme • El poder centralitzador de les direccions • El poder corporatiu del professorat • El poder de pares i mares i altres agents, en tant que consumidors de bens educatius • Desregulació i disgregació del sistema educatiu com servei públic • Pèrdua de la equitat • Gerencialisme • Supeditar el pedagògic a l'organitzatiu i gerencial • Autarquia • Recentralització • Elusió de responsabilitats per part de l'Administració • Hiperresponsabilitat dels centres, del professorat i fins i tot de l'alumnat 	<ul style="list-style-type: none"> • El Decret d'autonomia de centres posa en perill la igualtat d'oportunitats què ha de gaudir l'alumnat de tots els centres educatius • Desproveeix els claustres de la seva capacitat de decisió • Vulnera el principi de l'especialitat com a requisit bàsic per ocupar un lloc de treball. • Atempta contra la negociació col·lectiva a l'hora d'establir el complement retributiu dels càrrecs addicionals • Introdueix formes de provisió de llocs de treball com els concursos específics, la provisió especial o la selecció per part de les direccions del personal substitut • Atorga a les direccions el poder de sancionar faltes lleus, un poder sancionador no regulat ni per la LOE ni per la LEC com a funció de la direcció

Taula 6. Riscos que pot comportar l'autonomia de centres (Elaboració pròpia a partir Colectivo Luguruza, 2012; Larruzea, 2012 et altres)

Entre els riscos més comuns que pot representar l'autonomia i que reproduïxen la majoria d'autors desenvolupats destaca la desigualtat que pot es pot generar en l'educació, el poder que assumeix la Direcció escolar i la recentralització que es pot produir, copiar el model d'empresa aplicable a l'empresa o la privatització encoberta de l'escola pública, entre d'altres.

Fins ara, la participació i la democràcia interna que es vivia en un centre era el més comú. El lideratge de la Direcció no era tan visible i les decisions es prenen majoritàriament entre el claustre docent i la comunitat educativa. Amb l'autonomia canvia, i les Direccions adquireixen molta més responsabilitats en detriment del professorat i de la Inspecció educativa.

El desplegament o la inserció d'autonomia en un centre ens suposa reflexionar sobre una sèrie de qüestions. S'entén que es poden crear situacions que no s'havien contemplat prèviament i que possiblement puguin afectar a la dinàmica del centre escolar. Entre aquestes tenim:

Segons el Decret d'Autonomia de centres de Catalunya (2010), el director/a és autoritat pública però el docent no, és una desigualtat? Les propostes de Direcció no poden representar un silenci del docent per la desitjada confirmació en el centre? Els centres amb menys recursos, guanyaran amb autonomia o realment encara crearà major desigualtat? Quina formació rep un director per entrar en una classe i poder opinar, avaluar o assessorar a un mestre/a o professor/a si les seves sessions a l'alumnat són adequades o no? Quines mesures pren l'administració per assegurar que no es produeixi amiguisme a l'hora de seleccionar plantilla docent per part de la direcció? I encara més, és compatible l'elecció de professorat en un centre amb un sistema funcional de provisió de places docents? Es pot convertir l'escola pública en una empresa on només siguin importants els resultats i el prestigi del centre? Quina responsabilitat tindrà l'Administració pública en tot aquest procés? Tothom està suficientment format per tants canvis? Es perdrà en participació i democràcia?

Com es destaca, sorgeixen moltes preguntes i dilemes envers l'autonomia, encara que es continua creient que és una bona eina pel funcionament del centre. Pot ser una de les solucions seria ubicar els agents educatius amb les funcions pròpies molt més clares. Es sap que la Inspecció és imprescindible en tot aquest procés, ja que el retiment de comptes a la finalització d'un mandat ajuda a resoldre si els objectius del centre s'han complert. La Inspecció és l'encarregada d'aquesta avaluació i depenent dels resultats valora a l'equip directiu el seu treball i la seva continuïtat. Larruzea (2011) considera que:

La Inspecció és una peça clau en la implantació de l'autonomia. Es necessita una Inspecció que no estigui entrampada en gestions burocràtiques i que reforci el seu perfil assessor cap als centres, repensant les seves funcions. És una peça fonamental en la relació Administració – Centres. (p.124)

Per tant, davant la possibilitat que aquests riscos es puguin produir en l'autonomia, requereix d'una inspecció que controli els centres educatius a través de l'assessorament, l'avaluació i la supervisió. Aquestes funcions assignades ajuden a mantenir l'equitat desitjada en l'educació.

2.10. A mode de síntesi

En el present capítol s'ha presentat el centre educatiu com espai on es desenvolupa l'autonomia, on la Direcció escolar lidera, gestiona, organitza i pren decisions i on la Inspecció educativa entra per impartir les seves funcions través de l'assessorament, supervisió i avaluació i per tant una eina de suport al centre, a l'equip directiu i als docents

Així mateix, s'ha definit que s'entén per autonomia de centres i en quins àmbits s'exerceix, desenvolupant quins són els elements claus en el propi procés d'autonomia. Entre aquests elements claus s'ha pretès relacionar la importància de la Inspecció educativa i les Direccions escolars com factors fonamentals en l'acompanyament institucional necessari al centre, per gaudir d'una major autonomia i presa de decisions més rellevants amb l'objectiu d'evitar el fracàs escolar. Amb tot aquest context s'ha fet menció dels aspectes més significatius de la Llei Educativa Catalana (LEC, 2009), en referència a l'autonomia de centres.

S'ha volgut anar a l'origen de l'autonomia de centres, que es qui ha generat aquest canvi d'escenari en la gestió i organització dels centres educatius i s'ha analitzat a nivell europeu quines han sigut les causes o raons d'aquesta aposta per oferir major llibertat en la presa de decisions dels equips directius.

Finalment, s'ha considerat que com tots els canvis, això comporta al principi dificultats que s'han de conèixer i preveure. La pèrdua de democràcia interna, la desigualtat entre centres educatius, el poder que assumeix les Direccions escolars o el clientelisme que es pot generar al moment de seleccionar plantilles són algunes de les problemàtiques analitzades.

Conèixer el centre educatiu, la relació entre Direcció escolar i Inspecció educativa, els àmbits d'autonomia que es desenvolupen i analitzar que implica dotar d'autonomia als centres serveix per construir una part significativa del marc teòric que ajudi a donar resposta als objectius que es plantegen en el nostre estudi.

3

Capítol 3. L'autonomia de centres en diferents contextos: Europa, Espanya i Catalunya

3.1. Introducció

Avui en dia es pot afirmar que les polítiques educatives europees fan una aposta molt forta pel desenvolupament de l'autonomia de centres. Seguint les recomanacions de la OCDE (MECD, 2014; OCDE, 2009; OCDE, 2015) i partint de les conclusions dels informes PISA (Ikeda, 2011; INEE, 2013b; OCDE, 2007; OECD, 2012) dels darrers anys, es compren que per obtenir una ensenyança de qualitat i per tant l'èxit educatiu, només es pot fer a través d'aquesta autonomia. La majoria de països ja estan treballant d'aquesta manera, però amb les seves diferents particularitats del territori i de la seva cultura, que s'anirà descobrint durant aquest capítol.

Aquest procés que a dia d'avui s'està imposant en les polítiques educatives europees, es va iniciar en els anys vuitanta en països com Bèlgica i Països Baixos i es va estendre en els noranta en altres, com Àustria, Noruega i Itàlia, i així fins arribar a l'estat actual.

Segons Delhaxhe (2009), els països que ja feia temps que havien començat amb aquestes polítiques, el següent pas en la seva pròpia evolució era reforçar les competències assignades als centres. Remuntant-se a finals del segle passat, l'informe Delors (Delors, 1996), ja recomanava una descentralització dels sistemes educatius, que s'havia de traduir en:

- Autonomia dels centres docents.
- Participació dels agents locals de la societat civil en els temes educatius.
- Major protagonisme dels governs locals.
- Direcció global efectiva per part del sistema educatiu i de les autoritats centrals.

Com es pot constatar, l'autonomia i la Direcció són elements que el propi informe destaca per iniciar aquesta descentralització educativa i començar a assignar major competències als centres.

Pel que fa a Espanya, des de la construcció de l'Estat Lliberal, durant el regnat d'Isabel II, el sistema educatiu espanyol ha conservat una organització molt centralitzada donant continuïtat i amb coherència a les estructures polític-administratives de l'Estat. Des de l'any 1978, amb la implantació de la democràcia, aquest centralisme va començar a mitigar-se (Garcia Andreu, 2013). Encara així, cap de les Lleis educatives aprovades a l'Estat espanyol fins ara, no han impulsat l'autonomia de manera decidida i concreta.

L'estructura d'aquest centralisme partia de la capital de l'Estat, el Ministeri d'Educació decidia i controlava un currículum homogeni per tots els centres del territori espanyol. A través de les seves delegacions provincials gestionava tots els aspectes organitzatius i materials: professorat, pressupostos, obres, mobiliari, etc. Dins d'aquest marc, els centres escolars havien de limitar-se a aplicar normes ja decidides pel propi Ministeri. Aquest sistema educatiu estava basat amb el model francès però amb trets característics diferenciats (Estruch, 2005).

L'any 1985, Espanya, a través de la LODE, comença a fixar les bases per desenvolupar l'autonomia, però no ha estat fins l'any 2006, aprovada la LOE i 2013 a partir de la LOMCE, quan s'ha reforçat el principi d'autonomia dels centres a territori espanyol. Aquesta última Llei orgànica educativa aprovada en el nostre país, fa una aposta molt forta pel desenvolupament de l'autonomia de centres. L'objectiu es combatre el fracàs escolar i millorar el rendiment acadèmic dels alumnes a través d'aquesta autonomia atorgada als centres.

Segons Bolivar (2010), la LOE va ser la Llei clau per iniciar tot el procés d'autonomia als centres. Aquesta va obrir les portes a les diferents Comunitats Autòniques per a que

poguessin desenvolupar-la en el seu territori a través de Reglaments Orgànics dels centres (Andalusia i altres comunitats) o el Decret d'Autonomia de centres (Catalunya).

Molt abans de la LOMCE i aprofitant, l'aprovació de la LOE i l'Estatut de Catalunya aprovats l'any 2006, Catalunya decideix elaborar una llei educativa pròpia, que es va poder aprovar l'any 2009. Aquesta creia fermament en impulsar l'autonomia de centres per la millora dels resultats educatius en l'alumnat. Fruit d'aquesta creença, s'aprova l'any següent el Decret d'autonomia de Centres, sent de les primeres Comunitats en desenvolupar l'autonomia de centres educatius en l'Estat Espanyol.

Pel entendre quin tipus d'autonomia pot desplegar cada territori, és important conèixer i situar-se en els nivells competencials que es disposa:

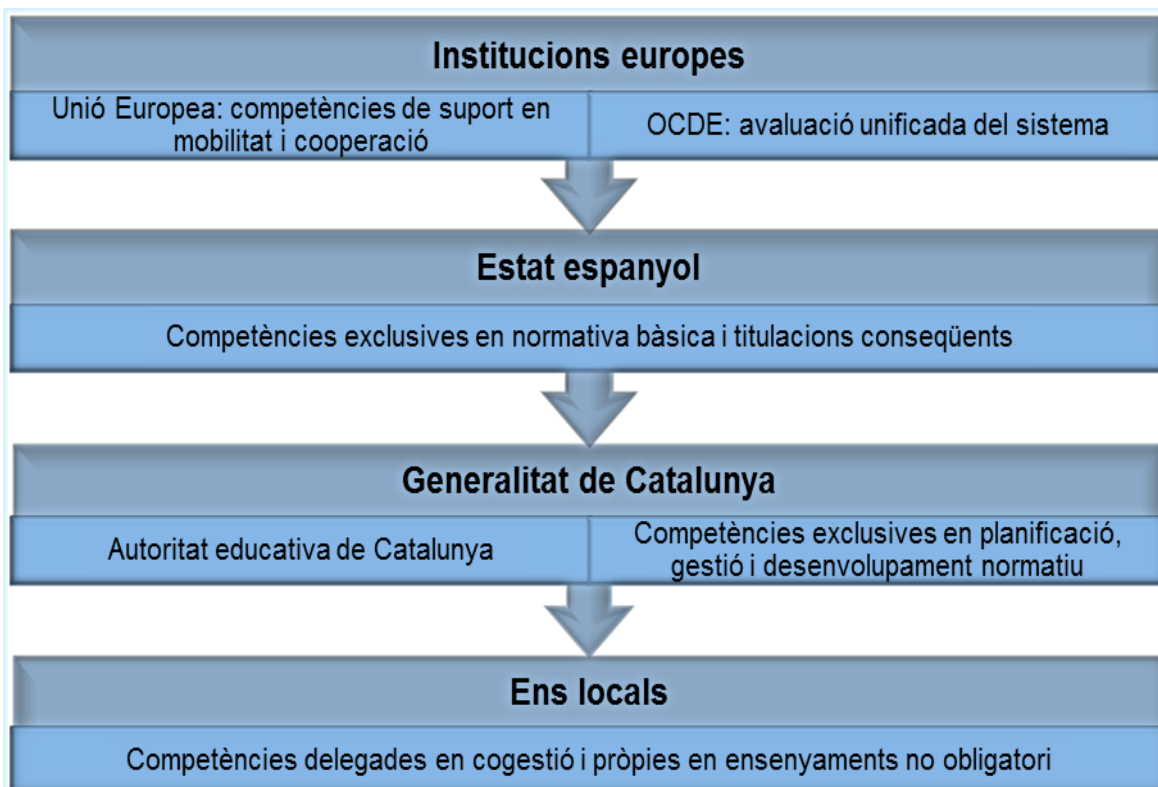


Figura 16. Nivells competencials en educació

Es pot observar com Catalunya ha aprofitat molt bé el seu nivell competencial, i per aquesta raó durant molt temps es va debatre amb tota la comunitat educativa una Llei comuna que fos acceptada per tothom i que s'adaptés a les necessitats del territori. Aquesta Llei que encara s'està desplegant, ha estat possible entre altres raons, gràcies a la descentralització educativa que es va iniciar a partir de l'any 1980 en l'estat espanyol.

En aquest capítol interessa analitzar els contextos de l'autonomia de centres des de 3 eixos:

1. Desenvolupament de l'autonomia de centres en els diferents països del continent europeu
2. Desenvolupament de l'autonomia de centres en Espanya en les últimes dècades a través de les diferents lleis aplicades i estat actual.
3. El model instaurat en Catalunya a través del Decret d'autonomia de centres.

3.2. L'autonomia de centres en Europa

Abans d'analitzar l'estat actual de l'autonomia de centres a nivell legislatiu i en la pràctica en Espanya i Catalunya, ens serà molt útil esbrinar la situació organitzativa i de gestió educativa dels diferents països Europeus. Ens interessa conèixer com es dirigeixen els seus centres educatius per poder realitzar una síntesis comparativa de les diverses maneres d'autonomia que es desenvolupen en els països del vell continent conjuntament amb el nostre.

Per desplegar aquest apartat, es parteix de l'estudi "L'autonomia escolar a Europa; polítiques i mesures", publicat per la Unitat Europea de la Xarxa EURYDICE (2007). Aquest analitza i mostra les polítiques que han desenvolupat els diferents països europeus envers l'autonomia de centres.

3.2.1. Evolució de les polítiques d'autonomia de centres en Europa

Actualment l'autonomia dels centres educatius es reconeix com un element primordial en el procés cap a la millora de la qualitat. Aquesta va començar a desenvolupar-se a començaments dels anys 80 en Europa. A partir d'aquest moment, vist els bons resultats en la pràctica (Blanch, 2011; Macri, 2002; Gairin, 2005), va anar en augment en els diferents països del continent durant les següents dècades.

Si es parteix que tots els sistemes educatius respectius de cada país són el resultat de seva l'evolució històrica i cultural, aquesta mateixa fórmula també serveix per entendre l'origen i el posterior desenvolupament de l'autonomia de centres en els diferents països d'Europa. A dia d'avui es pot afirmar que aquesta està molt estesa i arrelada per tot el territori europeu. Per poder entendre aquesta evolució es presenta en tres parts i cronològicament per dècades:

DECADA DELS 80		DECADA DELS 90		1ª DECADA S. XXI	
Any	País	Any	País	Any	País
1980		1990	• República Txeca	2000	
1981			• Eslovàquia	2001	
1982		1991	• Suècia • Portugal	2002	• Lituània
1983			• Polònia • Letònia		• Grècia
1984		1992	• Estònia	2003	
1985	• Espanya	1993	• Hongria • Escòcia • Àustria	2004	• Alemanya
	• França	1994	• Noruega		• Luxemburg
1986		1995	• Islàndia	2005	
1987		1996	• Eslovènia	2006	• Romania
1988	• Anglaterra	1997	• Itàlia	2007	
	• País de Gales	1998		2008	• Bulgària
1989	• Irlanda del nord	1999			• Liechtenstein
				2009	

Figura 17. Temporitzaació de les 1rs reformes significatives en autonomia de centres (EURYDICE, 2007)

A. Dècada dels 80

En els anys 80 diferents països europeus (Espanya, França, Regne Unit), comencen a crear debats sobre la necessitat de l'autonomia de centres. En aquella època el marc polític estava contagiats per la democràcia participativa, i les reformes educatives que es produïen en els alguns països versaven sobre aquest tema. La comunitat educativa havia d'estar representada en les decisions i mesures que es prenguessin sobre l'organització del centre educatiu. Com a conseqüència, les polítiques educatives d'aquests Estats comencen a apostar per enfortir aquest model en els seus respectius centres educatius. Ho desenvolupen a través de les diferents reformes educatives que s'anaven produint en els seus marcs legislatius dels diferents països precursors. Encara així, en els seus inicis, destacava per ser una autonomia restringida en l'àmbit pedagògic, de gestió i d'organització.

S'ha de partir que Europa tradicionalment no s'havia caracteritzat pel desenvolupament de l'autonomia escolar. Per tant, molt pocs eren els països (Bèlgica i Països Baixos, 1959) que aplicaven trets d'aquest model en els seus sistemes educatius. Els models federals (Alemanya) o centralistes (Espanya, França, Itàlia) eren els més estesos en aquella època. Entre els països destacats que s'inicien en els canvis cap a una autonomia escolar es troben:

País	Canvis significatius
França (1985)	Empren un ampli programa de descentralització i un estatut on atorga major llibertat de gestió en l'educació secundària inferior.
Portugal (finals 80)	Porta a terme una consulta sobre l'autonomia escolar.
Espanya (1985)	S'aprova una nova llei educativa, la LODE, en ella es parla de l'autonomia escolar d'una manera molt tímida, destacant que els centres començarien per tindre autonomia per a establir matèries optatives i adaptar els programes a les característiques del mitjà.
Regne Unit (1988)	S'aprova la Llei de Reforma de l'Educació, destacant el traspàs de competències en les matèries de gestió econòmica i recursos humans als centres. Això va produir una major autonomia als centres educatius. en perjudici de les Local Education Authorities (LEA). Segons Meuret (2004) l'autonomia pedagògica dels professors va disminuir de manera significativa, perdent poder de decisió, fins i tot en la redacció dels exàmens.

Taula 7. L'autonomia dels països en la dècada dels 80 (EURYDICE, 2007)

B. Dècada dels 90

Els anys 90 sorgeixen 2 noves preocupacions, l'eficàcia de la gestió per part de les administracions en un context de control de la despesa pública per una part i per un altra, l'atribució de noves llibertats als agents locals. Com a conseqüència, sorgeixen dos moviments que produeixen que les reformes educatives d'alguns països s'encaminin cap a l'autonomia escolar: la descentralització política i la implantació de la denominada "Nova Gestió Pública". Entre aquest països destaquen:

País	Canvis significatius
R. Txeca (1990)	En el seu procés de descentralització en l'àmbit educatiu van donar un nou contingut al lema «autonomia escolar». Segons Cink (1995), totes les escoles de nivell Secundari II i algunes escoles primàries es van convertir en «persones jurídiques» i van rebre àmplies competències en l'àmbit de personal (contractació i acomiadament de mestres) i econòmic. D'acord amb aquesta autonomia el centre educatiu podia prendre decisions de manera lliure envers els seus propis pressupostos.
Suècia (1991) Polònia (1991) Hongria (1993)	Inicien petites reformes per augmentar la seva autonomia escolar.
Àustria (1993)	Inicia la seva primera reforma d'autonomia escolar. Entre les novetats, destaca que cada escola té l'oportunitat de fixar, dins d'una espècie de pla d'estudis essencial vàlid per a totes les escoles, les seves pròpies especialitats formatives i desenvolupar un perfil educatiu propi. O sigui que s'ofereix a l'alumnat l'opció d'adaptar el seu propi historial educatiu segons les seves característiques personals.
Escòcia (1993),	Introdueix un model d'organització, que a dia d'avui encara és vigent com és el Devolved school Management (DSM). Aquest dona el control als directors d'almenys el 80% del pressupost de la seva escola. No obstant això, la seva llibertat en la forma que gasten els diners és molt limitada, ja que gran part d'ella s'ha de justificar per endavant. La seva autonomia parteix de la gestió econòmica.
Noruega (1994)	La reforma preveu que l'alumnat i els professors decideixin junts el programa escolar Meuret (2004) . L'autonomia es entesa com mitja per a vincular als alumnes amb les decisions que estructurin el seu entorn escolar.
Itàlia (1997)	També s'inicia en els principis d'autonomia escolar després de molta tradició centralista, quan la legislació nacional (LEGGE nº 59/97, art. 21) reconeix a les institucions escolars l'autonomia. Segons Pavone (2007) ho fa en múltiples aspectes com per exemple en la reducció del propi nombre d'escoles, l'atribució de la personalitat jurídica al director/a, l'ampliació de l'esfera d'autonomia respecte al perfil didàctic, etc. Ferrarra (1999) recull les paraules d'un responsable italià de la reforma educativa en aquells moments on es mostrava el procés de descentralització: «Es tracta de fer dels col·legis una expressió de la societat i no de l'Estat,...»

Taula 8. L'autonomia dels països en la dècada dels 90 (EURYDICE, 2007)

C. Primera Dècada del segle XXI

Situats en l'època actual, l'autonomia escolar ha evolucionat al seu ritme. En aquest cas la incorporació de nous països implantant l'autonomia en els seus sistemes educatius s'ha realitzat per diverses raons, entre aquestes, la millora de la qualitat de l'educació. La publicació de diferents estudis (Escardíbul & Calero, 2012; S. P. Gento, 1999; Martín, 2010; Zoido, 2010) demostrant que l'autonomia de centres es relaciona amb l'èxit educatiu dels estudiants i la millora del rendiment dels centres ha ajudat a aquests canvis.

En aquesta dècada es troben amb la tipologia de dos grups diferenciats : el països que inicien el camí cap a una possible autonomia escolar i els que ja havien començat la seva reforma encaminada a l'autonomia escolar en altres anys i la modifiquen o amplien per millorar el sistema.

En aquest primer grup es troben països com:

País	Canvis significatius
Alemanya (2004)	En varis dels seus Länders, van començar a desenvolupar experiències pilots amb autonomia escolar
Luxemburg (2004)	Introdueix mesures per aplicar l'autonomia escolar com a experiència pilot en 14 centres de primària i secundària inferior, especialment l'àmbit d'autonomia pedagògica.
Romania (2006)	Les experiències en autonomia en els seus centres es fiquen en marxa a tots els nivells. Es seleccionen 50 centres de primària i secundària inferior per iniciar el pla pilot.
Bulgària (2008)	Endinsat en un procés de descentralització en favor dels municipis, des de l'any 2008, els centres van passar a disposar de major llibertat en autonomia de gestió econòmica.

Taula 9. L'autonomia dels països en la primera dècada s.XXI. 1r grup (EURYDICE, 2007)

Pel que fa al segon grup, que pertanyen aquells països que ja havien iniciat el procés d'autonomia de centres i en aquesta evolució pretenen millorar-la, es destaca:

País	Canvis significatius
Escòcia (2001)	Amplia l'autonomia iniciada l'any 1993 a través d'una circular animant als centres de secundària inferior a desenvolupar a majors nivells l'autonomia pedagògica concedida a través de la introducció de noves especialitats professional.
Letònia (2006)	Una nova normativa que limita el control extern dels centres es fica en marxa.
Eslovènia (2006)	S'inicia en aquestes dates el seu procés descentralització política amb el consegüent traspàs de competències als centres.
Portugal (2006)	Des de 1998, a través d'un Decret Llei, fixa els principis de l'autonomia escolar que es van anar implantant en els diferents centres del país de manera escalona fins la seva culminació. L'any 2006, es va iniciar en un grup de centres voluntaris (24) en diferents àmbits: docència, recursos humans, serveis socials i gestió econòmica.
Espanya (2006)	A partir de l'aprovació de la LOE, concedeix competències a les diferents comunitats autòniques per desenvolupar l'autonomia de centres en els seus centres, Catalunya, Andalusia i Cantàbria, ja han iniciat el procés

Taula 10. L'autonomia dels països en la primera dècada s.XXI. 2n grup (EURYDICE, 2007)

Com s'ha remarcat, molts països han anat incorporant de manera progressiva l'autonomia de centres en les seves polítiques educatives. Els primers que ho van fer en el seu moment han anat realitzant petites modificacions a través dels temps. La finalitat d'aquesta era trobar el sistema just per obtenir els objectius educatius de país que s'havien plantejat a través d'aquesta eina.

Cada país té una manera diferent d'entendre el grau d'autonomia a desenvolupar. Uns països li donen més importància a l'etapa educativa per oferir aquesta autonomia, uns altres al contingut de l'autonomia a desenvolupar (pedagògica, econòmica, organitzativa, etc). Però si es destaca en tots un tret en comú, creuen en l'autonomia de centres per millorar la qualitat educativa en els seus sistemes educatius respectius.

Segons de la Monja Fajardo (2013), aquests moviments que s'han mostrat en les diferents taules responen a una sèrie de filosofies que han variat segons l'època:

- Al segle XIX i XX, va sorgir com a reflex de la llibertat d'ensenyança.
- La dècada dels vuitanta, s'inscriuen en el marc de la democràcia participativa. A partir dels noranta, la preocupació és l'eficàcia de la gestió i finalment entrats ja

en el segle XXI, es concep principalment com una eina al servei de millora de la qualitat de l'educació, donant-li una especial rellevància a l'autonomia pedagògica.

- L'autonomia és l'eina que ens pot ajudar a millorar l'ensenyança en els alumnes en tot el continent., però es necessitarà que els centres educatius sàpiguen com utilitzar-la. Per tant, els centres tindran la capacitat de definir aquesta autonomia. Però d'ells dependrà moltes vegades els resultats que s'obtinguin. Serà molt important l'ús real que facin d'aquesta.

Les necessitat educatives han obligat a fer aquests canvis a través del temps. Els països han anat reestructurant o modificant les seves Lleis o Decrets per iniciar els seus processos. Podem afirmar que aquestes filosofies han sigut fruit de processos llargs de reflexió educativa. Això ha provocat com s'ha pogut veure, que en els últims 30 anys, de manera escalonada, molts països comencen la seva descentralització educativa per evolucionar cap a una autonomia de centres definida i de qualitat.

Falta desenvolupar quines competències i responsabilitats assignen a dos dels actors principals d'aquest procés: la Direcció escolar i la Inspecció educativa. Per aquesta raó en els següents capítols de la tesis es centra en aquestes dos figures amb l'objectiu de conèixer les seves implicacions en tota aquesta evolució.

Entès l'origen de l'autonomia de centres i com es va anar desenvolupant en els diferents països d'Europa, el següent pas és introduir-nos en els models d'autonomia s'estan desenvolupant a dia d'avui en el continent.

3.2.2. Models d'autonomia en Europa

Durant molts temps i encara a dia d'avui, molts països d'Europa basen els seus sistemes educatius en diferents models per l'organització del centre educatiu. Seguint els autors (Estruch, 2006; EURYDICE, 2008; Lopez Rupérez, 2006; OCDE, 2006) i les classificacions que ens aporten, situarem els països, depenent dels seus trets característics en la manera de desenvolupar aquesta governança educativa. Entre els diferents models que ofereixen, tenim:

Segons la OCDE (2006), en l'actualitat és trobem 4 models segons la política educativa del país: autònom, federal, centralitzat, municipal.

Model	Modalitat	Països
Autònom	Dualitat govern central vs centres escolars	República Txeca, Països Baixos, Eslovènia
Municipal	Paper predominant dels municipis	Finlàndia, Islàndia
	Amb elevada autonomia de centres	Hongria, Polònia, Anglaterra, Dinamarca, Noruega, Suècia
Federal	Paper predominant dels estats
	Amb intervenció significativa d'altres nivells	Àustria, Bèlgica, Alemanya, Suïssa
Centralitzat	Paper predominant del govern central	Grècia, Luxemburg, Portugal, Turquia
	Amb intervenció significativa d'altres nivells	Espanya, Irlanda, Itàlia, França

Taula 11. Models de la política educativa (Elaboració pròpia a partir d'OCDE, 2006)

S'entén que moltes vegades les polítiques educatives desenvolupades durant molt temps en un país, acaben definint el model d'autonomia que es portarà a terme. Segons

el país, l'autonomia que s'ofereixi dependrà de la institució municipal, de la regió o comunitat autònoma o del propi govern central. Es destaca que els països de manera regular van desenvolupant reformes educatives. Per tant, existeix la possibilitat que algun país canviï de model en el transcurs del temps.

Un altra classificació ens l'aporta Lopez Rupérez (2006), basant-se amb els diferents models d'autonomia en funció dels tipus de control que exerceix l'Administració educativa sobre els procediments i els resultats. Es troben quatre models:

Model	Procediments	Resultats
A	Central	Central
B	Central	Autònom
C	Autònom	Central
D	Autònom	Autònom

Taula 12. Tipus de control que exerceix l'Administració (López Rupérez, 2006)

Model A: l'Administració exerceix la seva funció normativa i de control sobre els procediments com sobre els resultats. Pròpia de països amb tradició centralista com França.

Model B: és la combinació d'una severitat procedimental, amb un control sobre l'organització escolar, amb un escàs interès pels resultats. Durant molt temps Espanya va pertànyer a aquest model.

Model C: aquest es el resultat d'una combinació equilibrada entre centralització i autonomia. Un bon exemple seria Regne Unit, que fa un repartiment de papers entre centre i Administració.

Model D: és el grau més alt de l'autonomia, es pot definir com una versió extrema de lliure elecció en educació.

Ja entrant únicament en models propis d'autonomia, Estruch (2006), fa una classificació a partir del propi concepte, des d'una perspectiva sociològica, desenvolupant-la en tres vies:

a) Autonomia neoliberal

Es tracta d'aquella que concedeix autonomia al propi centre dins d'un marge marcat per l'administració, i es controlada a llarga distància per aquesta. Els centres decideixen com fer-ho, però en cap cas que fer. Espanya a través de la LOE (2006), proposa aquest tipus d'autonomia, però el model l'han de crear i elegir les CCAA que vulguin acollir-se.

Un altre exemple més definit seria el dels països anglosaxons, parteixen de la cultura de lliure mercat, encara que de manera encoberta i indirecta són controlats per l'Administració.

b) Autonomia corporativista

Aquest tipus d'autonomia parteix d'apropiar-se d'un servei públic pels professionals que treballen en ell. Els interessos propis d'aquests professionals va per davant del servei que puguin donar als usuaris que ho reclamen. Aquesta autonomia concedeix tal poder

de control intern que mal portada aquesta llibertat pot resultar contraproduent i negativa pels destinataris, en aquest cas l'alumnat.

Segons Estruch (2006), un exemple molt clar seria l'autonomia que es va atorgar a la Universitat en Espanya, els seus principis es basaven en ser una garantia de democràcia contra les pressions polítiques, però a dia d'avui es pot dir que aquesta llibertat que es va concedir ha estat mal conduïda.

Aquest poder atorgat fa que prenguin decisions sobre l'organització dels centres envers l'agrupació de l'alumnat, els criteris per avaluar, l'atenció a la diversitat o una part de l'oferta del currículum.

c) Autonomia integradora

Aquest model aposta per afavorir la cohesió social i la igualtat d'oportunitats. Gracies als seus bons resultats es pot afirmar que ha sabut conjuntar l'excel·lència educativa i la equitat socials de manera positiva. L'autonomia que es concedeix no va encaminada a competir amb altres centres a través d'avaluacions contínues i tampoc esta interessada en contractar docents funcionaris.

La seva finalitat és ampliar xarxes de serveis socials dins d'una política municipal per integrar-se en estats de benestar i poder compensar les desigualtats socials que es produeixen en matèria educativa. Un exemple seria la d'un alumne immigrant, aquest rep el doble d'assignació que un alumne autòcton. Aquest model esta representat en països escandinaus i en Holanda.

Finalment, és interessant la classificació que ens proporciona EURODYCE (2008), segons el grau d'autonomia escolar que es desenvolupa en els diferents països del continent Europeu, dividint-se en quatre categories.

Categoria	Grau d'autonomia	Característiques
1 ^a	Plena autonomia	El centre pren decisions sense intervenció externa, dins dels límits legals
2 ^a	Autonomia limitada	Els centres prenen decisions seleccionant-les d'una llista limitada creada per l'autoritat educativa
3 ^a	Sense autonomia	Els centres no poden prendre cap tipus de decisió en matèria educativa.
4 ^a	Possibilitat de delegar	Les autoritats educatives poden delegar en els centres poder de decisions en alguns àmbits

Taula 13. Grau d'autonomia en els centres educatius (EURYDICE, 2008)

Aquesta classificació defineix molt bé l'estat d'autonomia que s'ofereix en els diferents països. Des de la màxima autonomia fins a la nul·la autonomia. Això fa variar les funcions que puguin realitzar els diferents actors implicats en el centre com poden ser les Direccions o la Inspecció.

El nivell d'autonomia dels centres escolars estarà en funció de la major o menor pressió normativa que les administracions educatives exerceixin sobre la institució escolar. Això no obstant, i tot i ser conscients que les normes poden afavorir l'autonomia de les escoles, per si mateixes no la construeixen; els canvis educatius, que vulguin tenir una incidència real en la vida del centre, hauran de generar des de dins cosa que facilitarà la escola a desenvolupar la seva pròpia cultura innovadora. (Ruiz Lucena, 2009, p.122).

Per tant, es considera important el model d'autonomia que es desenvolupi en cada país, també la normativa que ho potenciï, però encara més el treball i la empenta que es vulgui

desenvolupar l'autonomia des del propi centre. S'entén que la visió externa de la Inspecció és rellevant en tot aquest procés.

3.2.3. Perspectives de futur

Els països membres de la Unió Europea són un mosaic en formes diferents d'organitzar l'educació, els sistemes de finançament, els procediments de formació del professorat, etc. Per aquesta mateixa raó existeixen diferències que es poden apreciar pel que fa al grau de centralització dels sistemes educatius (Prats i Reventós, 2005).

A mesura que els diferents països del continent europeu han anat incorporant l'autonomia dels centres educatius a les seves polítiques, aquests s'han anat consolidant i agafant camins diferents depenent de la seva evolució. La conclusió més destacable segons EURYDICE (2007), és la diversitat de reformes que s'han portat a terme sota aquest concepte. Depenent de l'època en que es van iniciar, el país i inclús l'àrea geogràfica, les polítiques implantades presenten trets característics diferents.

Si es tenen en compte aquests conceptes, s'entén que les reformes variaran a partir dels objectius perseguits. Com aquells que partien d'una democràcia escolar i local, fins aquells que van apostar per una descentralització de les competències educatives o la millora de la qualitat de l'educació.

Es pot afirmar que amb el pas del temps la major part dels països, les polítiques d'autonomia escolar tendeixen a desvincular-se de les polítiques de renovació de l'Estat. Això mateix passa amb les mesures de descentralització o traspàs de competències a les autoritats educatives..

Per Martin i Peraza (2010), l'autonomia escolar s'ha convertit majoritàriament en els diferents països en un eina per arribar a les seves fites educatives. Amb la idea d'adjudicar més "llibertat" tant als centres com a professors i millorar d'aquesta manera la qualitat d'educació.

Pel que fa a Espanya, entre les conclusions més significatives del document base i proposades que van sorgir dels Consells Autònoms i d'Estat que es va realitzar durant el curs 2009/10, es destaquen les De la Monja Fajardo (2013):

- a) L'autonomia és inseparable de l'avaluació i del rendiment de comptes.
- b) Les administracions educatives haurien d'informar als centres sobre els indicadors que utilitzaran en el procés d'avaluació.
- c) El lideratge que es considera bàsic ha de concebre's participatiu i motivador.
- d) Els consells insten a les Administracions educatives a que desenvolupin i fomentin l'autonomia pedagògica.

En resum, es pot observar que els objectius per a tots els països són els mateixos, i com a primer i destacable millorar la qualitat educativa. L'autonomia és l'eina seleccionada per aconseguir aquesta finalitat però el com cuinar-la i presentar-la, és interpretat de manera molt diferent per les polítiques educatives de cada país. Els ingredients que s'utilitzin i la capacitat dels centres en gestionar-la serà la que determinarà els resultats.

3.3. L'autonomia de centres en les diferents Lleis educatives espanyoles

Segons Estruch (2005), en França el centralisme ha format part de la ideologia republicana, que sempre ha gaudit d'un suport ampli tant polític com social. Sempre s'ha

entès i justificat com una garantia per la igualtat de drets i oportunitats per a tots els ciutadans francesos.

Tot el contrari ha passat a Espanya, aquest sempre s'ha associat a l'autoritarisme. Històricament els governs autoritaris han desenvolupat un fort centralisme, i actualment portem poc temps amb governs democràtics i progressistes per oblidar-nos. També s'ha d'afegir les tensions polítiques per conflictes nacionalistes que es produeixen amb Catalunya i País Basc.

Des dels seus inicis, mitjans s.XIX i durant el s.XX, el sistema educatiu espanyol a l'igual que les altres administracions que formen part de l'estructura de l'Estat, s'han basat en una organització centralista. Tot es decidia a la capital, Madrid, i des d'aquesta ubicació es controlava i s'establien els posteriors acords que afectarien als diferents centres educatius del país.

El procés tal com s'ha explicat anteriorment era molt fàcil, el Ministeri d'Educació, era el centre, aquest emetia les decisions preses per desenvolupar-ho en les diferents delegacions provincials que eren les encarregades de gestionar-ho en un espai més concret i reduït a nivell organitzatiu i de recursos materials i humans.

Amb la benvinguda al sistema democràtic, els diferents governs han apostat per la descentralització i les autonomies han començat a tenir més poder de decisió. Aquest procés també ha arribat al sistema educatiu, i les comunitats autòniques que han volgut acollir-se han rebut majors competències i domini en aquest terreny.

Gabilondo (2010), afirma que els millors resultats en l'àmbit escolar "estan vinculats als centres amb major autonomia", i que aquesta "no hauria de traduir-se en més burocràcia sinó en un compromís amb els alumnes i el seu entorn".

Per Diaz Rodríguez (2007), moltes són les raons que han obligat d'alguna manera a Espanya a apostar per l'autonomia de centres, entre les més significatives es troben:

- El desprestigi social polític del discurs educatiu centrat en la "gestió de qualitat".
- Les connotacions positives que en Espanya té el terme autonomia, com alternativa a la desprestigiada centralització.
- Els resultats que mostren els estudis internacionals (PISA), en quant a rendiment acadèmic, en la majoria de països que han obtingut bons resultats, les autoritats locals i els centres d'ensenyança gaudeixen en la seva actualitat d'una ampla autonomia, contràriament amb el que ha succeït a Espanya, on es troba a la cua d'èxit educatiu.
- Es conviu amb un procés de dualització del sistema educatiu, a partir d'una de la xarxa escolar de centres sostinguts amb fons públics com una xarxa dual.

Amb tot això, l'autonomia de centres, tal com s'ha comentat amb anterioritat, es troba a l'ordre del dia en les diferents polítiques europees educatives i del nostre país.

En aquestes línies es pretén desenvolupar l'evolució de l'autonomia de centres a partir de les Lleis educatives que s'han aplicat en etapa democràtica. S'inicia amb la LGE de l'any 1970 fins a la última aprovada l'any 2013 com és la LOMCE.

3.3.1. De la LGE a la LOCE

Sense descentralització, no es pot parlar del concepte autonomia de centres. Aquesta ha sigut nombrada en les set Lleis educatives posteriors al sistema democràtic, encara que sorprenentment també es recollida en la LGE de 1970.

Per desenvolupar l'evolució de l'autonomia de centres educatius en Espanya es farà centrant-se en les diferents Lleis en matèria d'educació que s'han realitzat en el nostre país. Es remarca que fins l'aprovació de la LOE, en les altres Lleis passades, l'autonomia de centres no ha sigut un tema destacat ni tampoc que generés polèmica en els diferents estaments. Segurament degut a la manca de concreció i valor que li van assignar.

a) Llei General d'Educació (LGE, 1970)

La Llei General d'Educació (LGE, 1970), pretenia reformar el sistema educatiu des de primària fins a la universitat, adaptant-lo a les necessitats de l'escolarització. Entre els seus objectius volia establir la igualtat d'oportunitats educatives i millorar qualitativament l'ensenyança. Fent referència a l'autonomia, declarava que els centres havien de gaudir de l'autonomia necessària per a adaptar els programes educatius a l'entorn així com referent als mètodes d'ensenyament i els sistemes específics de govern i administració. (art.56.1),

Segons Frías del Val (2010), el desenvolupament d'aquests principis no va permetre que aquesta declaració passés a tenir un efecte real en el dia a dia dels centres, donada la situació política i econòmica que va seguir a l'aprovació de la Llei i que va comportar una deficient aplicació de molts dels seus preceptes. No resultava possible desenvolupar suficientment aquesta declaració sense un canvi generalitzat de les estructures polítiques i socials vigents en el moment.

Aprovada la Constitució en l'any 1978 i conseqüentment la posada en funcionament del sistema democràtic, tal com hem comentat abans, aquest va implicar l'inici de la descentralització política. El sistema educatiu es va veure afectat en l'aspecte de la gestió, que aquesta passava a les Comunitats Autòniques.

Des d'aquests inicis democràtics, moltes són les Lleis educatives que s'anirien aprovant. Moltes, si ho comparem amb països com per exemple Gran Bretanya que només han aprovat dos en tot el segle XX i XXI. Possiblement, tot això és degut als canvis de poder polític que s'ha produït en el govern central. Partits polítics, UCD, PSOE i PP, han governat en diferents moments d'aquestes últimes dècades, i sempre van aprofitar les seves majories per aprovar noves Lleis en el sistema educatiu que combreguessin amb els seus ideals.

b) Llei Orgànica d'Estatuts de Centres Escolars (LOECE,1980)

La Llei Orgànica d'Estatuts de Centres Escolars (LOECE,1980) va néixer per donar dret als pares a elegir el tipus d'educació per als seus fills, així com la llibertat de l'ensenyança. Destaca l'article 14 on menciona " els centres tindran autonomia per establir matèries optatives, adaptar els programes a les característiques del medi en el que estan inserits, adoptar mètodes d'ensenyança i organitzar activitats culturals i extraescolars».

Estruch (2006), afirma que la LOECE entén les relacions entre l'Administració i els centres des d'un punt de vista jeràrquic i centralista. Els centres han de limitar-se a aplicar la directrius de l'Administració, que decideix fins i tot "els nivells mínims de rendiment" dels alumnes (Art. 19). Aquesta llei educativa, com moltes altres de les aprovades pels diferents governs espanyols, va tindre una durada curta i poca incidència en el sistema educatiu.

c) Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació (LODE, 1985)

L'any 1985 s'aprova la Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació, aquesta va ser l'encarregada de desenvolupar l'article 27 de la Constitució. Segons Carda i Larrosa

(2004), amb aquesta llei es dona el primer pas legal, així com el marc general per la posada en marxa d l'actual sistema educatiu.

Per Estruch (2005), va ser una Llei centrada en la regulació de l'ensenyament privat subvencionada amb diners públics. Entre les seves finalitats trobem l'establiment d'una xarxa escolar de centres públics i privats que volguessin ajudar a la prestació del servei públic de l'ensenyança bàsica.

Pel que fa a l'autonomia de centres s'ho planteja de manera molt discreta en l'article 15 quan es refereix als "...els centres tindran autonomia per a establir matèries optatives, adaptar els programes a les característiques del mitjà que estiguin inserits, adoptar mètodes d'ensenyament i organitzar activitats culturals escolars i extraescolars" sempre que no constitueixi discriminació per a cap membre de la comunitat educativa, i dintre dels límits fixats per les lleis. I també l'anomena en l'article 25, fent referència als centres privats no concertats i afirma que aquests disposaran d'autonomia per establir el seu regim intern.

Diaz Lema (2009), considera que aquesta Llei va fer girar l'organització dels centres docents aportant la denominació de "concepció participativa", que havia de servir per harmonitzar els conflictes que es poguessin produir a l'hora de realitzar els drets que conflueixen en l'ensenyança.

Es pot afirmar que sobre aquesta base de model participatiu, la LODE (1985) va crear un sistema que ha arribat fins ara i que atribueix en l'essencial la gestió dels centres al claustre i al Consell escolar del centre. Per tant, la participació ve ara acompanyada de l'autonomia dels centres docents. Aquests dos principis rectoris són fonamentals per l'organització i el funcionament dels mateixos.

d) Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE, 1990)

L'any 1990 el govern socialista aposta per una nova llei, la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE), amb la finalitat de garantir el dret a l'educació i millorar la qualitat de l'ensenyança. Va suposar una reforma molt significativa en les diferents etapes, infantil, primària i secundària, i canvis en l'obligatorietat de l'ensenyança, que passava dels 14 als 16 anys.

Carda i Larrosa (2004, p. 102), consideren que "aquesta llei va suposar una reforma global del sistema educatiu per adaptar-ho a les grans transformacions que s'havien produït en els últims vint anys en la societat espanyola. Els canvis socials i econòmics que s'havien produït en Espanya havien generat grans demandes d'educació." Aquesta llei estableix l'autonomia com un principi bàsic de qualitat de l'ensenyança, desenvolupant-la de manera significativa en l'àmbit pedagògic.

Segons Frías del Val (2010), en el nou Estat Autòmic, la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu, va incloure un mandat dirigit a les Administracions educatives encaminat a fomentar l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres (article 57.4). Així mateix, es reconeixia als centres públics autonomia en la gestió econòmica d'acord amb les previsions legals (article 58.2). Finalment, l'article 59.1, aposta perquè les Administracions educatives afavoreixen l'elaboració de projectes que incloguin innovacions curriculars pedagògiques i organitzatives dels centres educatius.

La finalitat d'aquesta llei era introduir un nou model d'autonomia en el desenvolupament del currículum (Projecte Curricular), propi dels països nòrdics i anglosaxons, en una estructura de sobre regulació administrativa. Aquesta seria la raó per la qual no es van poder portar a terme aquests projectes propis (Bolívar, 2010).

Per Estruch (2005), la LOGSE és la primera en establir un currículum mínim comú per a tots els alumnes d'Espanya, la que s'afegeix l'establert per cada Comunitat Autònoma.

Al mateix temps, aquesta llei va ser la primera que va considerar l'autonomia de centres com un aspecte positiu, un factor de qualitat educativa que les Administracions Educatives havien de fomentar (art. 57). Per tant, l'aportació d'aquesta llei a part de fomentar l'autonomia pedagògica i organitzativa, va ser la descentralització del currículum.

e) Llei Orgànica de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels Centres Docents (LOPEG, 1995)

Ja en el tram final de la primera etapa socialista en el govern, a finals del 1995, es va aprovar la LOPEG. L'objectiu principal d'aquesta llei era la de millorar la qualitat de l'ensenyament, però aquesta responsabilitat passava a mans de la pràctica docent i del funcionament dels centres escolars. Els mitjans per aconseguir aquesta fita els aportava l'Administració. A més es va proposar l'impulsar la participació i autonomia dels diferents sectors de la comunitat educativa

Abans d'aprovar la llei van sorgir dos eixos de discussió: la participació i l'autonomia de centres. Pel que fa aquest últim, reserva tot un capítol per desenvolupar l'Autonomia Pedagògica Organitzativa i de Gestió dels Recursos dels Centres Educatius. En els articles 5, 6 i 7 s'exposa que els centres disposaran d'autonomia per definir el model de gestió organitzativa i pedagògica, elaboraran un projecte educatiu tenint en compte les característiques de l'entorn i les necessitats educatives específiques dels alumnes. Per realitzar aquest projecte les Administracions establiran el marc general i col·laboraran amb els centres, finalment s'aposta per continuar donant autonomia en la gestió econòmica. Recalcar que aquesta llei va ser la primera en introduir el concepte d'avaluació de centres (Art.29) i del professorat (Art.30).

Frías del Val (2010), considera que la novetat d'aquesta llei educativa resideix en la regulació dels Plans Anuals de Millora del Centre. Aquests eren alimentats en les pròpies avaluacions internes que els diferents centres havien de desenvolupar durant el curs escolar. Aquests plans trobaven similituds amb altres tendències derivades del Model Europeu de Gestió de la Qualitat, aplicat a l'àmbit de l'educació.

Altres autors, són més crítics amb aquesta llei, per exemple, Bolívar (13, p.2010) considera que va ser un intent tímid d'adequar l'estructura organitzativa dels centres a les "característiques i exigències del nou sistema educatiu" perquè poguessin desenvolupar els seus propis projectes educatius i curriculars.

Per la seva part, Carda i Larrosa (2004), conclouen que la LOPEG en coherència amb la LODE i la LOGSE, reafirma amb garanties plenes al dret a l'educació per tots sense discriminació, consolida l'autonomia dels centres docents i la participació de la comunitat educativa, establint un marc organitzatiu capaç d'aconseguir els fins i millora de la qualitat de l'ensenyança proposada per la LOGSE.

Seguint aquests autors, Estruch (2005), considera que aquesta llei va intentar donar un caràcter més professional a les direccions dels centres. L'any 1996, es produeix un canvi de partit polític en el govern, això suposa que moltes de les disposicions de la LOPEG no es van acabar d'aplicar en la seva mesura.

L'any 2000 es dona per finalitzada la descentralització, quan finalitza el traspàs de competències a totes les comunitats autòniques. Com a excepció només Ceuta i Melilla la gestionaran des del Ministeri. Totes les altres comunitats poden dissenyar polítiques educatives pròpies, sempre amb coordinació i supervisió del Ministeri d'educació sempre que vulguin.

f) Llei Orgànica de qualitat educativa (LOCE, 2002)

Arribats l'any 2002 s'aprova una altra Llei educativa, la Llei Orgànica de qualitat educativa (LOCE), impulsada pel Partit Popular. Aquesta continua amb la finalitat de la millora de la qualitat de l'ensenyament i la necessitat d'equiparar el nivell educatiu d'Espanya al dels altres països europeus. Pretenia reduir el fracàs escolar i estimular la cultura de l'esforç a través de majors exigències acadèmiques, juntament amb una millora de les condicions docents.

La LOCE, en el Títol dels Centres Docents, en el seu capítol I dels Principis Generals, dedicava els articles del 67 al 70 a l'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió econòmica. En referència a l'article 67, autonomia de centres, destaca que aquests disposaran de la necessària autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió econòmica per a afavorir l'educació, a més estaran dotats del personal i dels recursos educatius i materials necessaris per garantir un ensenyament de qualitat. Aquest procés anirà acompanyat de procediments d'avaluació, tant externa com interna.

L'article 68, parla de l'autonomia pedagògica, aquesta es concretarà mitjançant les programacions didàctiques, plans d'acció tutorial i plans d'orientació acadèmica i professional i, en tot cas, mitjançant projectes educatius que elaboraran els Centres docents en consideració les característiques del Centre i del seu entorn escolar, sempre dins del marc general que estableixin les Administracions educatives

Els articles 69 i 70 afecten a l'autonomia organitzativa, que es concretava en la programació general anual, i l'àmbit de l'autonomia de gestió econòmica on es donava continuïtat a que els centres docents públics poguessin obtenir recursos complementaris per al compliment dels seus objectius.

Aquesta Llei segueix la mateixa línia que les anteriors en referència a l'autonomia de centres, sobretot amb la LOPEG., Així ho considera Diaz Lema (2009), a més, afegeix que la LOCE va insistir en el seu desenvolupament i la va reforçar, ja que va entendre que l'objectiu general de la qualitat educativa era indissociable d'una major autonomia dels centres docents.

Seguint en aquesta línia de contrarietats, Garcia Andreu (2013), considera que la LOCE va mantenir aquest principi en l'àmbit organitzatiu, pedagògic i de gestió juntament amb una especialització curricular, però per altra part va topat amb una recentralització del sistema educatiu en les ensenyances comunes.

Pel que fa a la incidència o repercussió de la Llei en aquella època, Frias de Val (2013) assegura que l'aplicació de les noves disposicions no van arribar a tenir una gran transcendència, degut a la poca durada d'aquesta. Això és un fet que malauradament s'ha repetit en altres lleis educatives durant aquest temps.

Com s'ha pogut destacar en les diferents Lleis educatives presentades, totes han anat incidint o constatant l'impuls de l'autonomia de centres en major o menor mesura. Encara que cap d'elles ha pogut concretar els seus articles o no ha tingut temps per desenvolupar-los degut a la curta durada de cadascuna d'elles.

A més, s'afegeix una problemàtica molt més difícil de resoldre, com oferir autonomia de gestió, de recursos humans, pedagògica, retiment de comptes, davant un sistema molt clar i definit de funcionariat. Es pot desenvolupar tots aquests aspectes, amb professorat amb places definitives als centres? Sense acomiadaments, davant d'avaluacions negatives al professorat? Sense definir quines funcions haurà de desenvolupar la Inspecció en tot aquest procés d'autonomia? Sense una direcció professional? Sense poder captar ingressos extra o gestionar directament els diners?

Tot això s'ha de resoldre en el temps si es vol continuar evolucionant per aquest camí. En la següent taula es mostra un resum de les Lleis que fan referència explícita a l'autonomia en els últims anys:

LLEIS	ANY	ARTICLES	FINALITAT	ASPECTES A DESTACAR D'AUTONOMIA
LGE	1970	56.1	Reformar el sistema educatiu des de primària fins a la universitat Establir la igualtat d'oportunitats educatives	Els centres han de gaudir de l'autonomia necessària per a adaptar els programes educatius a l'entorn així com referent als mètodes d'ensenyament i els sistemes específics de govern i administració.
LOECE	1980	19	Establir una xarxa escolar de centres públics i privats que volguessin ajudar a la prestació del servei públic de l'ensenyança	Els centres han de limitar-se a aplicar la directrius de l'Administració, que decideix fins i tot "els nivells mínims de rendiment" dels alumnes
LODE	1985	15,25	Regular l'ensenyament privat subvencionant-lo amb diners públics.	Els centres tindran autonomia per a establir matèries optatives, adaptar els programes a les característiques del mitjà que estiguin inserits, adoptar mètodes d'ensenyament i organitzar activitats culturals escolars i extraescolars
LOGSE	1990	57,58,59	Garantir el dret a l'educació Millorar la qualitat de l'ensenyança Reformar les diferents etapes educatives	Fomenta l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres i reconeixia als centres públics autonomia en la gestió econòmica Aposta per afavorir l'elaboració de projectes que incloguin innovacions curriculars pedagògiques i organitzatives dels centres.
LOPEG	1995	5,6,7	Millorar la qualitat educativa Impulsar la participació i autonomia dels diferents sectors de la comunitat educativa	Els centres disposaran d'autonomia per definir el model de gestió organitzativa i pedagògica, elaboraran un projecte educatiu tenint en compte les característiques de l'entorn i les necessitats educatives específiques dels alumnes.
LOCE	2002	67-70	Millorar la qualitat de l'ensenyament Reduir el fracàs escolar Estimular la cultura de l'esforç	Els centres disposaran de la necessària autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió econòmica per a afavorir l'educació, a més estaran dotats del personal i dels recursos educatius i materials necessaris per garantir un ensenyament de qualitat.

Taula 14. Lleis educatives i autonomia de centres

Totes les Lleis nombren el concepte d'autonomia, les finalitats han estat diverses, però un objectiu sempre ha destacat per sobre de tots i coincident, millorar la qualitat educativa. Com s'ha vist, poc a poc s'anava entenent que el recurs major per arribar a aquesta fita era la pròpia autonomia de centres.

Al principi es va entendre que cada centre tenia unes particularitats diferents (LGE,1970), poc a poc es va anar sumant la possibilitat d'oferir matèries optatives, activitats extraescolars, adoptar mètodes d'ensenyament,... (LODE,1985) i arribats a la LOGSE (1990), que possiblement es va convertir en la "gran reforma", sorgeixen els conceptes d'autonomia pedagògica, organitzativa i econòmica. Encara que moltes vegades només eren paraules i no fets del dia a dia, es pot afirmar que van obrir un camí que es percep avui.

Com s'ha pogut constatar, la LOE (2006) i la LOMCE (2013) hereteres de les anteriors Lleis, han superat i engrandit les primeres passes que es van donar en autonomia i els canvis més significatius d'aquestes Lleis són en referència a aquesta. L'avaluació, l'elecció del professorat, la gestió econòmica, el projecte educatiu, les metodologies d'ensenyament, l'organització,... tot estarà basat en el procés d'autonomia. Encara que aquests canvis són evidents s'ha de veure com es plasmen en la realitat dels centres educatius.

3.3.2. La Llei Orgànica de l'Educació (LOE, 2006)

La Llei Orgànica de l'Educació (LOE) s'aprova el 3 de maig de 2006 i neix amb l'objectiu d'adequar la regulació legal de l'educació no universitària a la realitat actual a Espanya. Es vol desenvolupar sota uns principis de qualitat de l'educació per a tot l'alumnat, l'equitat que garanteixi la igualtat d'oportunitats, la transmissió i efectivitat de valors que afavoreixin la llibertat, responsabilitat, tolerància, igualtat, respecte i la justícia, etc.

Es pot afirmar que aquesta Llei recull tots els preceptes de les anteriors Lleis en referència a la noció d'autonomia de centres i els acaba de perfilar, però sense moltes novetats. Entre aquestes concedeix un ampli marge de desenvolupament legislatiu a les diferents comunitats autòniques, on a dia d'avui, quatre són les que han desenvolupat un Decret o Reglament Orgànic de Centre envers l'autonomia de centres per aplicar-ho en les seves respectives localitats: Andalusia, Cantàbria, Catalunya i Madrid.

En el seu articulat la LOE dedica amplis espais a l'autonomia dels centres i, des d'una mirada atenta, es percep com aquesta és contempla en relació amb els diferents àmbits i elements de la vida escolar: principis i fins de l'educació, currículum, govern dels centres, projecte educatiu, programació, organització i gestió, elaboració de materials curriculars i, entre altres, pla de convivència. (Lopez Martínez, 2007).

Entre diferents autors que parlen sobre la temàtica, Aranaz (2009) considera que aquesta Llei presenta l'autonomia com una eina molt significativa per l'ensenyament. Però també entén que aquesta ho supedita a les capacitats del propi centre que són els que li permetran de detectar les seves pròpies necessitats, establir la seva organització i els recursos adequats, si disposa de possibilitats per millorar els resultats. Llavors el centre tindrà les capacitats per exercir l'autonomia. Si el centre no té les capacitats per exercir-la, haurà de ser l'Administració educativa qui haurà de possibilitar el camí.

En aquesta línia, Garcia Andreu (2013), afirma que molts dels conceptes que reconeixem com estrictament ineludibles per desenvolupar l'autonomia de centres es troben, en els textos de les anteriors Lleis i no s'han arribat a desplegar, no han tingut prolongació o no s'han arribat a madurar.

Aquests conceptes que es parlen es troben de manera més específica i desenvolupada en el Títol V de la Participació, Autonomia i Govern dels Centres, i en concret el capítol II a l'Autonomia dels Centres, de l'article 120 al 125. Per sintetitzar aquesta part de la LOE que fa referència a l'autonomia, es divideix en 5 apartats seguint a Estruch (2006).

A. Autonomia pedagògica dels centres

La Llei Orgànica d'Educació torna a apostar d'una forma decidida, en termes semblats a com ho va fer en el seu moment la LOGSE, per tant és la continuació sense cap canvi a destacar de les Lleis anteriors. Cada centre haurà de realitzar el seu projecte educatiu i curricular on es recollirà els valors, els objectius i les prioritats d'actuació i a més haurà de tenir en compte les característiques de l'entorn social i cultural del centre, la forma d'atenció a la diversitat de l'alumnat i l'acció tutorial. (art.121).

Destacar que l'autonomia pedagògica que es recull en aquesta Llei no es limita a la concreció i adaptació dels continguts curriculars, inclou a més aspectes tals com la concreció i especificitat metodològica, l'aposta d'innovació educativa, la formació del professorat, la planificació de les activitats docents, etc.

B. Autonomia de la Gestió de recursos

En aquest apartat si es perceben canvis, la LOE concedeix assignar majors dotacions de recursos a determinats centres tenint en compte els seus projectes o especial necessitat de la població (art.122). Destacar que anteriorment els recursos que es concedien als centres es feien de manera igualitària, per tant es tenen en compte les diferències entre centres.

C. Autonomia de la Gestió econòmica

No existeixen gaires novetats. Els centres públics disposaran d'autonomia en la seva gestió econòmica i podran realitzar accions com l'adquisició de béns, contractació d'obres, serveis i subministraments (art. 123.1 i 121.2) i totes les competències que determinin, incloses les relatives a gestió de personal (123.5). Aquest principi s'ha anat consolidant en l'ordenament jurídic espanyol a través, principalment, de les lleis orgàniques d'educació des de la LODE fins a l'actual LOE, i dels corresponents Decrets i Ordres reguladores d'aquesta autonomia de gestió econòmica dictades per les corresponents Administracions educatives en els diferents territoris de l'estat.

D. Autonomia de gestió del personal

L'article 123.3 declara que per al compliment dels seus projectes educatius, els centres públics podran formular requisits de titulació i capacitació professional respecte de determinats llocs de treball del centre. Aquest plantejament és una novetat amb comparació a altres lleis, però no especifica com es realitzarà ja que xoca amb el procés del concurs de trasllat tradicional, que es basa amb mèrits i temps treballat.

E. Autonomia organitzativa

En aquest últim apartat, l'article 124 planteja que els centres docents podran elaborar les seves pròpies normes organitzatives i de funcionament, a més l'article 125 diu que al principi de cada curs elaboraran una programació general. La finalitat seria que una vegada establerts uns mínims es deixi flexibilitat d'autoorganització en cada centre.

En la taula 15 es presenta un resum de com desenvolupa aquesta Llei l'autonomia. Es pot observar per exemple, que el concepte d'autonomia es realitza a partir del recull de tots els preceptes de les anteriors Lleis en referència aquesta, i el que fa és perfilar tot el que no s'havia fet anteriorment.

Autonomia	Articles	Aspectes significatius
Pedagògica	120 121	<ul style="list-style-type: none"> Els centres docents disposaran d'autonomia per a elaborar, aprovar i executar un projecte educatiu. Cada centre haurà de realitzar el seu projecte educatiu i curricular on es recollirà els valors, els objectius i les prioritats d'actuació i a més haurà de tenir en compte les característiques de l'entorn social i cultural del centre, la forma d'atenció a la diversitat de l'alumnat i l'acció tutorial...
Gestió de recursos	120 122	<ul style="list-style-type: none"> Els centres docents disposaran d'autonomia per a elaborar, aprovar i executar un projecte de gestió. S'assignaran majors dotacions de recursos a determinats centres tenint en compte els seus projectes o especial necessitat de la població
Gestió econòmica	120 123	<ul style="list-style-type: none"> Les Administracions educatives afavoriran l'autonomia dels centres de manera que els seus recursos econòmics, materials i humans puguin adequar-se als plans de treball i organització que elaborin. Els centres podran realitzar accions com l'adquisició de béns, contractació d'obres, serveis i subministraments i totes les competències que determinin, incloses les relatives a gestió de personal.
Gestió del personal	123	<ul style="list-style-type: none"> Per al compliment dels seus projectes educatius, els centres públics podran formular requisits de titulació i capacitació professional respecte de determinats llocs de treball del centre.
Organitzativa	120 124 125	<ul style="list-style-type: none"> Els centres docents disposaran d'autonomia per a elaborar, aprovar i executar les normes d'organització i funcionament del centre. Els centres cada curs elaboraran una programació general que reculli tots els aspectes relatius a l'organització i funcionament del centre.

Taula 15. Autonomia de centres en la LOE

Possiblement un dels problemes de la LOE quan es refereix a l'autonomia de centres és que ho centra tot únicament en aquest capítol i no ho relaciona amb altres capítols que requereixen de la seva vinculació. Un exemple seria l'avaluació, tant interna com externa dels centres educatius constituint un dels components d'aquest conjunt de conceptes i de polítiques necessàriament lligada a un desenvolupament de l'autonomia escolar que s'orienti a la millora de la qualitat i de l'equitat de l'educació.

Segons Estruch (2006), la gran majoria dels estudis sobre autonomia escolar estan d'acord que una major capacitat de decisió dels centres implica una major rendició de comptes sobre els resultats obtinguts. No obstant, la LOE planteja l'avaluació del sistema i dels centres separant-la de l'autonomia escolar.

Es parteix del Institut d'Avaluació com a centre de coordinació amb les altres Comunitats per avaluar tot el sistema educatiu (art.143). En l'article 144.1 s'estableix avaluacions generals de diagnòstic, basades en les competències bàsiques i realitzades pels alumnes de quart de Primària (9 anys) i de Segon de Secundària (13 anys).

L'article 144.2 declara que en el marc de les seves respectives competències, correspon a les Administracions educatives desenvolupar i controlar les avaluacions de diagnòstic en les quals participin els centres d'elles dependents o sigui que deixa en mans de les Comunitats Autònomes la difusió de les dades d'aquestes avaluacions, a més continua l'article dient, "...els resultats de cada centre tindran caràcter formatiu i intern".

L'article 144.3 rebutja qualsevol possibilitat d'establir una classificació de centres a diferència d'altres països com el Regne Unit. "...en cap cas, els resultats d'aquestes avaluacions podran ser utilitzats per a l'establiment de classificacions dels centres"

L'article 145 i 146 fa referència a l'avaluació de centres i de la funció directiva, deixant en mans de les Administracions educatives de cada Comunitat Autònoma el pla o la manera de realitzar-les.

Tampoc es relaciona l'autonomia escolar i l'avaluació de centres amb l'avaluació del professorat. "Les Administracions educatives fomentaran així mateix l'avaluació voluntària del professorat" (art.106.3) i els resultats d'aquesta "...repercutiran en els concursos de trasllat i en la carrera docent (art. 106.4).

Com s'ha pogut observar, la LOE transfereix les competències a les CCAA envers la regulació i gestió dels centres educatius i el professorat del seu territori, l'establiment del currículum escolar (en el marc curricular estatal) i la supervisió i Inspecció del sistema educatiu en el seu territori. Per tant, són les CCAA les que han de traslladar a la pràctica les disposicions generals que s'estableixin sobre autonomia escolar.

En resum, es pot afirmar que el tracte que realitza la LOE envers l'autonomia de centres és moderat i poc renovador, ja que la majoria de vegades recopila la normativa anterior afegint de noves, especialment les disposicions. El plantejament que realitza sobre l'autonomia escolar ho fa de manera aïllada, per poder ficar-la en marxa s'hauria de reestructurar tot el sistema, incloure-la en un procés de reforma educativa. Per exemple el concurs de trasllat dels docents, xoca amb la selecció del professorat per part dels directors que incorpora la LOE.

Del mateix parer, de la Orden Hoz (2013), afirma que la Llei intenta consolidar el principi d'autonomia escolar en certs aspectes pedagògics i administratius de la gestió. Però considera evident que el marc heterònom continua sent prevalent, ja que en la majoria de vegades la planificació, l'economia i finances, les polítiques de personal, el currículum, la gestió, la direcció i el control, estan totalment vinculats a decisions dels òrgans centrals i regionals del sistema educatiu.

Reforçant aquesta tesi, ja ho senyalaven Puelles (2004) i Viñao (1994), quan afirmaven que la descentralització educativa no s'ha vist acompanyada de processos de descentralització des de l'Administració educativa autonòmica fins a les Administracions locals o els centres educatius. Amb molta freqüència les decisions educatives de major transcendència s'han mantingut en mans de l'Administració, El règim centralista del nostre sistema ha passat a ser "policentrista"

Si es repassa a dia d'avui, la situació d'Espanya envers l'impuls que li han donat les CCAA a l'autonomia de centres a partir de la LOE, poques són les que ho recullen en les seves Lleis educatives pròpies o en Decrets referits específicament aquesta. La raó majoritària és perquè més del 65% de les Comunitats Autònòmiques no disposen de Lleis educatives. Entre les que desenvolupen aquesta autonomia en la seva pròpia legislació autonòmica es troben:

CCAA	Legislació
Andalusia;	Llei d'Educació d'Andalusia de 10 desembre de 2007 (LEAnd). Es va acollir a desenvolupar-la de manera específica partir del 2007 arran de l'aprovació de l'Estatut d'autonomia.
Cantabria;	Llei d'Educació de Cantabria 6/2008, de 26 de desembre (LECant)
Catalunya	Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (LEC), posteriorment l'any 2010 s'aprova el Decret d'Autonomia de centres.
Castella-La Manxa	Llei 7/2010, de 20/07/2010, d'Educació de Castella - La Manxa.
Extremadura	Llei 4/2011, de 7 de març, d'educació de Extremadura
Illes Canàries	Llei 6/2014, de 25 de juliol, Canària d'Educació no Universitària.

Taula 16. Legislació autonòmica en autonomia de centres

Es destaca que la Comunitat de Madrid encara no tenen una Llei educativa pròpia però desenvolupa l'Autonomia a través del Decret 13/2011, pel desenvolupament de l'autonomia dels plans d'estudi, d'Educació Secundària Obligatòria i l'Ordre 2774/2011, de 11 de juliol pel que es desenvolupen els decrets d'autonomia dels plans d'estudi en l'Educació Primària i en l'Educació Secundària Obligatòria i es regula la seva implantació en els centres educatius.

Analitzada aquesta taula es pot afirmar que en Espanya falta una tradició consolidada en aquest àmbit: s'ha proclamat molt l'autonomia i s'ha desenvolupat poc, però la LOE ha deixat passar una oportunitat única de ficar-la en marxa aquesta aposta. L'única eina que aporta es responsabilitzar a les CCAA en el desenvolupament de l'autonomia escolar, ja que aquesta exigeix un replantejament dels models d'organització i govern dels centres (plantilles, horaris, agrupaments, lideratge). I com s'ha pogut comprovar poques són les Comunitats que tinguin desenvolupada una Llei educativa pròpia on poder desenvolupar l'autonomia de centres.

Per tancar aquest apartat sobre la LOE, s'aporta una reflexió de Calero (2010), on es pregunta per què la Llei Orgànica de l'Educació atribueix la presa de nombroses decisions pedagògiques, de gestió i d'organització a l'autonomia de centres que menciona fins a vint-i-cinc ocasions, i encara així no s'ha desenvolupat suficientment des del punt de vista normatiu.

3.3.3. Llei Orgànica per la millora de la qualitat educativa (LOMCE, 2013)

Com ja s'ha comentat en altres apartats, Organismes internacionals com la OCDE (2014), consideren i insisteixen en la implantació de l'autonomia de centres educatius com una de les polítiques clau per millorar la qualitat de l'educació. Augmentar aquesta autonomia en els centres educatius, és un dels objectius que es marca la LOMCE en l'apartat VII de l'exposició dels motius.

Aquesta Llei Orgànica per la millora de l'educació 8/2013, de 9 de desembre, publicada en el BOE 295 de 10 de desembre, sorgeix d'un procés d'aprovació llarg i controvertit. La tècnica normativa seleccionada és la de modificació d'altres lleis orgàniques que continuen vigents, però amb una nova redacció en determinats preceptes, així com l'addició i derogació de determinats articles i disposicions. Encara així, és pot afirmar que es produeix una transformació en profunditat en referència als principis bàsics de la concepció de l'educació.

El preàmbul de la LOMCE (2013), ens informa que aquesta Llei sorgeix per la necessitat de donar resposta a problemes concrets del nostre sistema educatiu. Així mateix per convertir l'educació en el principal instrument de mobilitat social i de superació de tanques arquitectòniques i socials. Un dels principis sobre els que pivota aquesta nova llei, tal com s'especifica en el preàmbul, són entre altres i donant continuïtat a la LOE, l'augment d'autonomia de centres.

Segons el MEC (2014), que ha aprovat aquesta Llei i en l'apartat de LOMCE (2013), l'augment de l'autonomia dels centres és una recomanació reiterada de l'OCDE (2014, 2015), per a millorar els resultats dels mateixos, necessàriament unida a l'exigència d'una major transparència en la rendició de comptes. Malgrat la reiteració formal de la LOE sobre la importància de l'autonomia, les enquestes internacionals segueixen marcant aquest factor com un dèficit del nostre sistema.

És necessari que cada centre tingui la capacitat d'identificar quins són les seves fortaleses i les necessitats del seu entorn, per a així poder prendre decisions sobre com millorar la seva oferta educativa i metodològica en aquest àmbit, en relació directa, quan correspongui per la seva naturalesa, amb l'estratègia de l'administració educativa.

Aquesta responsabilitat durà aparellada l'exigència de demostrar que els recursos públics s'han utilitzat de forma eficient i que han conduït a una millora real dels resultats. L'autonomia dels centres és una porta oberta a l'atenció a la diversitat dels alumnes i alumnes, que manté la cohesió i unitat del sistema i obre noves possibilitats de cooperació entre els centres i de creació de xarxes de suport i aprenentatge compartit.

La LOMCE també contribueix a reforçar la capacitat de gestió de la direcció dels centres, conferint als directors, com representants que són de l'Administració educativa en el centre i com responsables del projecte educatiu, l'oportunitat d'exercir un major lideratge pedagògic i de gestió. D'altra banda, es potencia la funció directiva a través d'un sistema de certificació prèvia per a accedir al lloc de director, i s'estableix un protocol per a rendir comptes de les decisions preses, de les accions de qualitat i dels resultats obtinguts a l'implementar-les. Poques àrees de l'administració tenen la complexitat i la grandària que té la xarxa de centres públics educatius, sent conscients de la seva dificultat i de l'esforç que suposa per als seus responsables, millorar la seva gestió és un repte ineludible per al sistema.

Seguint el document de treball (MEC, 2015) "Modalidades de autonomía de los centros educativos", i la pròpia Llei, es divideix i s'exposa tot el que fa referència de manera més significativa a l'autonomia de la LOMCE, en tres apartats.

A. Autonomia pedagògica

El punt 74 i 75, ens situa en el projecte educatiu de centre, la seva referència és l'article 121 seguint la LOE. Únicament és modifica el punt 3 i s'afegeix el punt 7 i 8.

En aquests 2 últims punts afegeix que correspon a les Administracions educatives promoure l'especialització curricular dels instituts d'Educació Secundària en funció de les alternatives establertes en aquesta Llei Orgànica, a fi que aquestes puguin programar una oferta educativa ajustada a les seves necessitats. Els centres docents inclouran les singularitats curriculars i d'organització i els corresponents agrupaments pedagògics en el seu projecte educatiu.

A més, aquest projecte educatiu dels centres docents amb especialització curricular haurà d'incorporar els aspectes específics que defineixin el caràcter singular del centre.

La LOMCE (2013), continua amb el plantejament integrador del Projecte educatiu que va iniciar la LOE. Els aspectes educatius i les concrecions del currículum estan tots integrats en el Projecte educatiu. No hi ha un plantejament paral·lel entre Projecte educatiu (PE) i l'antic Projecte curricular (PCC) com passava amb la LOGSE (1990). Destaca la idea que el projecte educatiu de qualitat suposa l'especialització dels centres docents.

B. Autonomia de gestió

El punt 76 fa referència a l'article 122 de Recursos. L'article 77 ens situa en el 122bis. Accions destinades a fomentar la qualitat dels centres docents i finalment l'article 123. Projecte de gestió dels centres públics queda exactament igual que a la LOE

No es troba quasi cap modificació de la LOE a destacar. L'article 122.2. incorpora quan parla que les Administracions educatives podran assignar majors dotacions de recursos que aquesta assignació quedarà condicionada al rendiment de comptes i justificació de la adequada utilització d'aquests recursos .

On es remarca un canvi significatiu és en l'article 122 bis relacionant l'autonomia de gestió al foment de la qualitat dels centres. Aquest article el divideix en 5 punts que es resumeixen de la següent manera.

1. Es promouran accions destinades a fomentar la qualitat dels centres docents, mitjançant el reforç de la seva autonomia i la potenciació de la funció directiva.
2. Les accions de qualitat educativa partiran d'una consideració integral del centre, que podrà prendre com referència models de gestió reconeguts en l'àmbit europeu, i hauran de contenir la totalitat de les eines necessàries per a la realització d'un projecte educatiu de qualitat.
3. A tal fi, els centres docents haurien de presentar una documentació per poder desenvolupar-les. Aquestes accions de qualitat educativa es sotmetran a rendició de comptes pel centre docent. El projecte educatiu de qualitat suposarà l'especialització dels centres docents, que podrà comprendre diferents actuacions educatives..
4. Per a la realització de les accions de qualitat, el director del centre disposarà d'autonomia per a adaptar, durant el període de realització d'aquestes accions, els recursos humans a les necessitats derivades dels mateixos. Les decisions del director haurien de ser autoritzades per l'Administració educativa corresponent, que s'encarregarà que es compleixi la normativa aplicable en matèria de recursos humans. La gestió dels recursos humans serà objecte d'avaluació específica en la rendició de comptes. Al director se li assignarà una sèrie de facultats per poder gestionar els recursos humans.
5. L'activitat realitzada pel personal afecte a l'execució de les accions de qualitat educativa, amb una valoració positiva, haurà de ser-li reconeguda tant en la provisió de llocs de treball com a l'efecte de carrera professional, entre uns altres.

Com es pot comprovar, segueix les recomanacions dels informes internacionals (OCDE, 2014, 2015) relacionant l'autonomia i la dotació d'un major poder de decisió als equips directius amb l'objectiu d'incrementar la qualitat educativa en els centres educatius. Aquesta relació entre autonomia i qualitat dels centres docents, s'esmentava en la LOE, però no concretava en les seves accions.

S'observa que en aquest apartat s'aposta per l'autonomia de centres, donant més poder a les Direccions en les seves decisions. Destaca la facultat de gestionar una part dels seus recursos humans. Però a canvi, aquesta autonomia anirà lligada a un retiment de comptes que ajudarà a analitzar i valorar l'evolució dels diferents indicadors que s'han seleccionat per avaluar el centre educatiu. O sigui que la realització de les accions de qualitat educativa que es desenvolupin en el centre estaran sotmeses a un retiment de comptes.

Per a Sancho Gargallo (2014), aquestes accions de qualitat sembla entendre's com un tipus d'acció integral en el centre, de manera estratègica, plasmant-se en un projecte de qualitat competitiu pel que es dotarà al centre d'autonomia amb relació a la gestió de recursos humans, econòmics i materials.

C. Autonomia organitzativa

El punt 78 es relaciona amb l'article 124 canviant el títol per normes d'organització, funcionament i convivència, afegeix algun punt al redactat per la LOE. El primer que crida l'atenció és que afegeix el concepte de convivència que no recollia l'anterior Llei. Es reconeix que aquesta és important pel bon desenvolupament de l'ensenyança i per potenciar-ho assigna més autonomia als centres. També per prendre les mesures correctores que es considerin que són les més adients. Pel que fa a l'organització i funcionament del centre recull el que ja desenvolupava la LOE.

Com a gran novetat reconeix a l'equip directiu i el professorat com autoritat pública. Encara que a moltes comunitats com Catalunya, el professorat a dia d'avui no s'ha aprovat que sigui autoritat pública. Per tant s'haurà de continuar treballant.

En la següent taula es presenta un esquema-resum dels tres apartats desenvolupats amb l'eina i la referència corresponent.

AUTONOMIA	EINA	REFERENCIA
Pedagògica	Projecte educatiu de centre	Art. 121
Gestió	Projecte de gestió	Art. 122,122 bis i 123
Organitzativa	Reglament d'organització i funcionament Programació general anual	Art 124

Taula 17. Autonomia LOMCE

Per tant, s'observa que aquesta Llei el que pretén és que els centres desenvolupin l'autonomia que els atorga, amb l'objectiu de millorar la qualitat educativa dels centres. A més a més l'administració educativa, en aquest cas majoritàriament mitjançant la Inspecció, fomenta i potencia l'autonomia i l'avaluació dels seus resultats.

Si l'anterior Llei es criticava perquè l'autonomia de centres no anava lligada a altres conceptes com avaluació, direcció escolar, qualitat educativa, la LOMCE ha corregit aquest error. Aquesta vol relacionar tal com s'ha explicat l'autonomia amb la qualitat educativa (art 122 bis), però també a la Direcció escolar i la participació. S'entén que la autonomia de centres no va en solitari, sinó que va lligada a la presa de decisions en temes de formació, convivència, qualitat, funcionament, organització, recursos, avaluació, etc...

Pel que a fa a la Direcció escolar, s'explicarà en el següent capítol, a més en les següents línies es fa referència a la temàtica de l'avaluació, on la Inspecció educativa assumeix molta responsabilitat com agent extern.

El títol VI Avaluació del sistema educatiu compren els articles 140 al 147 i destaca per la consideració de l'avaluació com un element fonamental per la millora de l'educació i l'augment de la transparència del sistema educatiu.

El preàmbul VIII de la LOMCE (2013), explica que les avaluacions externes de fi d'etapa constitueixen una de les principals novetats de la LOMCE (2013), pel que fa al marc anterior i una de les mesures cridades a millorar de manera més directa la qualitat del sistema educatiu. Vint països de l'OCDE realitzen als seus alumnes i alumnes proves d'aquesta naturalesa i les evidències indiquen que la seva implantació té un impacte d'almenys setze punts de millora d'acord amb els criteris de PISA (Ikeda, 2011; INEE, 2013a).

Aquestes proves tenen un caràcter formatiu i de diagnòstic i son homologables a les que es realitzen en l'àmbit internacional i, en especial, a les de la OCDE, centrant-se en el nivell d'adquisició de competències. L'objectiu d'aquesta avaluació és la millora de l'aprenentatge de l'alumnat, de les mesures de gestió dels centres i de les polítiques de les administracions.

Segons Grau (2014), la importància que concedeix la LOMCE (2013), a l'avaluació es posa de manifest en els diferents àmbits on es desenvolupa aquesta: aprenentatge dels alumnes, activitat del professorat, processos educatius, funció directiva, funcionament dels centres docents, inspecció educativa, etc.

Com a novetat destaca que els centres docents realitzaran una avaluació individualitzada a tots/es els/les alumnes a 3r i 6è de primària i 4t i 2n de Batxillerat. El govern prèvia consulta a les comunitats autòniques estableix uns criteris d'avaluació i trets generals de les proves per tot el sistema educatiu. Els resultats d'aquesta avaluació s'expressen en nivells i te caràcter informatiu i orientador pels centres, els equips docents i l'alumnat i les famílies reben un informe.

En resum, Bayona (2013), considera que la LOMCE (2013), concep la qualitat educativa com selecció competitiva i es decanta pels classificacions, proposant mesures per premiar els centres amb alumnes privilegiats i condemnat als que escolaritzen als més desfavorits. Bolívar (2013d), per la seva part creu que més que amenaçar al personal amb rànquings i classificacions, es tracta de tenir bons professionals, compromesos en un projecte comú de millora. Tal com es presenten el desenvolupament de les proves estan al marge del que indiquen les més significatives teories del canvi i millora educativa.

Tancant-se aquest apartat, Rodríguez (2014), considera que la LOMCE (2013), ha transformat el concepte d'autonomia en aquesta reforma educativa. L'ha convertit en una autonomia operativa, de gestió, instituint; subjecta a una racionalitat tecnocràtica. Aquesta autonomia que promulga és fictícia, per un costat, descentralitza, obre la diferenciació entre centres, a la vegada que controla, amb proves, currículum estandarditzat i un enfoc de clientelisme, la gestió dels resultats.

En aquesta mateixa línia es troben autors com Madaus, Russel i Higgins (2009), que comprenen que aquest tipus d'autonomia de centres, es convertirà, a través del control que el govern pugui exercir per les revalides que implanti, en una autonomia captiva pels resultats i rendiments afegits pels tests i les proves estandarditzades que es vagin a aplicar.

Més crític és Bolívar (2013d), quan afirma que aquesta Llei, en el seu conjunt, és una *contradictio in terminis* voler donar autonomia als centres quan es pretén una fort recentralització del sistema. L'autonomia, en aquest cas, no és curricular o pedagògica, sinó de gestió de recursos, subordinada a la qualitat demandada pels clients, en una regulació quasi-mercantil.

Es finalitza amb les conclusions de Balbuena (2013), on afirma que on diu autonomia hem de llegir "control". Perquè en la realitat l'augment d'autonomia que es proposa persegueix tres objectius no declarats, però fonamentals en el model educatiu que es pretén implantar: la competència entre centres, el control centralitzat i el traspàs de responsabilitats.

Per tot l'anterior, la posició s'emmarca en la línia d'aquests autors, es considera aquesta Llei molt pendent dels resultats, de revalides, classificacions o rànquings. Faltarà veure com el govern utilitza aquestes dades. El números són objectius, però l'esforç, el treball, l'entorn, les circumstàncies, etc no sempre es podran reflectir de manera objectiva. Si aquestes dades s'utilitzen per millorar i que ens ajudi a saber on es trobem per continuar escalant, serà una eina positiva, però si serveix per controlar i decidir des de la centralitat llavors no serà l'autonomia de centres que ens pretenen vendre.

Hem passat de la centralitat a la descentralització, d'anomenar l'autonomia a concretar aquesta. En l'actualitat amb la LOE (2006) i LOMCE (2013) és el que s'està fent. Ficar-la en marxa, desenvolupar-la, encara queda un llarg camí. Catalunya és un bon exemple per estudiar aquesta autonomia de centres, com es mostrarà en el següent apartat. Aquesta comunitat va ser de les primeres en aprovar un Decret per desenvolupar l'esmentada autonomia a partir de la seva pròpia Llei.

3.4. La Llei educativa catalana (LEC) i el Decret d'autonomia de centres en Catalunya.

La LEC (2009), no es crea d'un dia per l'altre. Neix d'un procés llarg de temps en el qual es va parlar, pensar, treballar, reflexionar, consensuar amb la intervenció del major nombre de persones relacionades i influents de la comunitat educativa.

Per Armengol (2009), el procés d'elaboració de la Llei va ser llarg (cal remuntar-se al Pacte Nacional per a l' Educació de 2006 com a antecedent directe) i no exempt de polèmica i tensions, no sempre atribuïbles a la mateixa Llei, però que s' hi reflectien. Finalment, es va aprovar amb una ampla majoria assolida pel consens entre les tres forces centrals del Parlament de Catalunya (CIU, PSC i ERC).

Vidal i Pla (2009), considera que amb aquesta Llei, Catalunya pot exercir les seves competències d'autogovern en matèria educativa i posa en mans de la ciutadania una llei d'abast general que té la vocació de permetre concrecions successives adaptades a les necessitats canviants del sistema educatiu d'acord amb la voluntat del país expressada periòdicament segons les normes que regeixen el nostre sistema polític democràtic.

La Llei d'Educació Catalana (LEC) s' aprova el 16 de juliol de 2009 i suposa la concreció de dos principis fonamentals sobre organització i gestió educativa: el Decret d'Autonomia de centres educatius i el Decret de Direccions de centres públics. Per tant, podem afirmar que l'autonomia del centre és un dels principis organitzatius del sistema educatiu que estableix la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (LEC).

Aquesta es reconeix en els àmbits pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos humans i materials, i es concep com un instrument per flexibilitzar el sistema educatiu, de manera que els centres puguin adequar la seva acció educativa per atendre la diversitat, promoguin la inclusió dels alumnes i s'adaptin millor a l'entorn socioeconòmic (preàmbul de la LEC).

El Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'Autonomia de centres educatius segons el govern de la Generalitat neix amb l'objectiu, en darrera instància, de millorar el rendiment i els resultats educatius de l'alumnat i la cohesió social. I per això dota els centres d'un seguit d'instruments, fins ara en mans de l'administració, per tal que aquests puguin gestionar i organitzar els seus recursos en funció de les seves singularitats i necessitats concretes.

Aquest regula l'exercici d'aquesta autonomia i, segons disposa el mateix preàmbul, estableix que sigui en l'àmbit del centre on es situï la presa de decisions, dins d'un procés d'enfortiment institucional de cada centre educatiu. S'enten que aquest Decret suposa un dels eixos claus pel desplegament de la LEC, juntament amb el Decret de Direccions i el Decret de plantilles.

3.4.1. Origen i procés de l'autonomia de centres en Catalunya

Si en Europa es comença a desenvolupar l'Autonomia de Centres al voltant de dècada dels 80, en Catalunya, es produeix en la dècada dels anys 30, fruit de la tradició pedagògica catalana. Segons Estruch (2005), en aquells moments Catalunya es trobava en matèria educativa en una situació d'imposició pel govern central. Davant les exigències que arribaven des de Madrid, es van originar centres escolars singulars, amb projectes pedagògics innovadors, que posteriorment es va perdre com a resultat del regim dictatorial que es vivia en el país.

Unes dècades més tard, als inicis de la democràcia, un grup d'escoles privades catalanistes i innovadores, es van integrar en la xarxa escolar pública, per començar a realitzar experiències partint de les necessitats del propi centre. Per aquestes mateixes dates i dins del procés de descentralització que s'estava produint en Espanya en tots els terrenys, Catalunya en 1980 assumeix les competències en matèria d'educació.

Per tant, l'escola catalana estava experimentant un gran canvi de proporcions històriques com resultat del procés democràtic que es produïa en tota Espanya i en particular com resultat de la descentralització que representava l'Espanya de les Autonomies (Blanch, 2011).

Aquest seria el fet més destacable i significatiu, impulsor de l'actual l'autonomia de centres. Però per arribar a l'aprovació del Decret l'any 2010, també és important destacar altres fets importants anteriors que van ajudar a la consecució d'aquest a) Plans Estratègics de Centre; b) la Conferència nacional..... A saber:

a) Plans estratègics de centres (2001)

En 2001 el Departament d'Ensenyament de Catalunya va engegar els cridats "plans estratègics", a partir de l'aprovació Decret 132/2001, de 29 de maig, pel qual es regulen els plans estratègics dels centres docents sostinguts amb fons públics.

El pla estratègic d'un centre era la concreció dels seus objectius dins un període de quatre cursos escolars consecutius, en el marc del seu projecte educatiu i curricular i dels procediments d'avaluació que preveia el pla d'avaluació interna. Per tal de potenciar la qualitat dels centres docents, aquest Decret possibilitava al centre l'elaboració del seu propi pla estratègic, i que n'executessin les actuacions previstes, a fi de dotar-los de mecanismes eficaços que permetessin reforçar la seva autonomia de gestió organitzativa i pedagògica.

Es tractava d'elaborar un projecte de millora en el qual es podien incloure algunes places de professors adients perquè ho impulsessin. Aquest tenia per finalitat l'augment de la qualitat global del centre, especialment pel que fa als processos d'ensenyament-aprenentatge i, més en particular, quant a l'aspecte que l'alumnat assoleixi les competències bàsiques derivades dels objectius generals de l'etapa.

Estruch (2005), afirma que aquest plans eren un primer intent d'adequar el perfil professional del professorat a les necessitats del projecte educatiu específic d'un centre.

b) La Conferència Nacional d'Educació 2000-2002 (CNE)

Per Medina (2007), l'última legislatura de Convergència i Unió, en la qual la consellera d'Ensenyament era Carme-Laura Gil, ja va estar dominada per la idea del consens educatiu. Per arribar a aquest, es va organitzar des de la Conselleria l'anomenada Conferència Nacional d'Educació, els treballs de la qual es van desenvolupar entre 2000 i 2002. L'objectiu d'aquesta Conferència era assegurar les bases d'un gran acord de caràcter social que permetés donar estabilitat al sistema educatiu català.

Va ser creada pel Departament d'Ensenyament dins el marc del programa Educació 2000-2004 per tal de promoure un procés obert de debat, reflexió, avaluació i elaboració de propostes de millora del sistema educatiu català. Es va organitzar en set seccions, cadascuna integrada per un coordinador o coordinadora, un equip tècnic i un equip participatiu que van analitzar aspectes clau del sistema, entre aquests la descentralització i autonomia de centres educatius.

Les set seccions van dur a terme un treball tècnic de diagnòstic del sistema educatiu obligatori (primària i secundària), que es va complementar amb la consulta i debat duts a terme entre agents i representants de tota la comunitat educativa. Es van consultar persones expertes i docents i es van organitzar una seixantena d'actes públics (taules rodones, grups de discussió, etc.) per tot el territori de Catalunya, que van aplegar unes 9.000 persones.

La Conferència va oferir la possibilitat, de la participació personal a tots aquells que volguessin expressar per escrit la seva opinió mitjançant els fòrums oberts a la web

(Generalitat de Catalunya, 2002). Aquests estaven integrats per un total de 38 preguntes de les diferents seccions, que finalment van recollir unes 1.200 respostes.

Una de les seccions més controvertides va ser la de l'autonomia de centres. Les 26 propostes resultants del debat en aquesta secció es van classificar en autonomia acadèmica, financera, administrativa, institucional, funció directiva, govern de centres i descentralització. Si fem un resum d'aquestes, anaven encaminades a augmentar de manera substancial la capacitat de decisió dels centres en matèria econòmica, selecció de les plantilles del professorat, assignació de places definitives en el concurs de trasllat per zones educatives i no per centres, continuar amb la descentralització administrativa, etc. Com es pot comprovar el Decret d'Autonomia de centres (2010) recull part d'aquestes conclusions exposades en aquest document.

c) Pacte del Tinell (2003)

Aquest acord es va produir amb l'objectiu de crear un govern catalanista i d'esquerres a la Generalitat de Catalunya. Es va firmar el 14 de desembre de 2003, conegut com a Pacte del Tinell (PSC&ECR&ICV, 2003), reconeixia la necessitat de donar un nou impuls a l'educació: "...el Govern donarà un nou impuls de confiança i de qualitat al nostre sistema educatiu, que garanteixi, en l'àmbit de la societat del benestar i de la igualtat d'oportunitats, uns objectius mínims comuns a tota la ciutadania, que permetin la participació efectiva i democràtica i una formació adequada als reptes que tenim plantejats com a societat".

Per Farré (2009), l'acord ja preveia, en el marc d'un Pacte Nacional per a l'Educació, l'elaboració de la Llei Catalana d'Educació que inclogués un seguit d'acords: amb els ajuntaments per cooperar amb l'educació de la ciutadania; amb les famílies, de coresponsabilitat educativa; amb el professorat, per desenvolupar una carrera docent estimulant; amb les escoles finançades amb fons públics, per compartir responsabilitats; i amb la comunitat educativa, per gestionar els centres de manera autònoma i eficaç.

Medina (2007), afirma que aquest el primer document públic en el qual apareix l'expressió «Pacte Nacional per a l'Educació». A més, l'estructura en cinc parts que anava a ser característica del projectat acord i també els principals continguts del mateix quedaven definits en ell.

d) Pla pilot d'autonomia de centres escolars (2005)

L'any 2005 s'aprova la Resolució de EDC/2237/2005, de 19 de juliol, de convocatòria pública per a l'autorització de plans estratègics per a la promoció de l'autonomia dels centres docents públics per al període 2005-2009. Aquest Pla pilot va estar coordinat pel Departament d'Educació de la Generalitat i amb fons econòmics provinents de la Generalitat de Catalunya, del Ministerio de Educación i del Fons Social Europeu. En un principi tenia una durada de quatre anys, del 2005 al 2009. El curs 2005/2006 van participar un total de 74 centres públics d'educació primària i secundària van participar al Projecte d'Autonomia de Centres (PAC) amb l'objectiu de reduir el fracàs escolar, millorar el rendiment general de l'alumnat i afavorir la cohesió social.

Aquest pla es va desenvolupar partint de dos experiències diferenciades. La primera s'aplicava a 53 escoles de primària, que havien de definir el seu propi pla estratègic. L'altra, estava cofinançada pel Ministeri d' Educació i Cultura, i s'havia iniciat a 21 instituts que comptaven amb un elevat nombre d'alumnes amb fracàs escolar i en els quals hi havia una sensació generalitzada que els recursos que disposaven els centres eren insuficients.

Aquesta iniciativa volia incrementar la capacitat de gestió dels centres per millorar la qualitat educativa i reduir el fracàs escolar. El seu desenvolupament consistia en que el centre educatiu fixava els objectius que volia aconseguir, juntament amb les estratègies o activitats que creu que es poden aplicar en el transcurs de 4 anys, així com els recursos humans i materials que es necessiten per assolir-los. El Departament d'Ensenyament aportava els recursos i humans acordats per fer-lo viable i també per fer un seguiment del grau d'acompliment de les accions establertes.

Per als centres, l'experiència comportava assumir més responsabilitats i desenvolupar la seva autonomia en diferents àrees. Entre les diferents possibilitats que ofería el pla trobàvem la definició de l'estructura organitzativa del centre, l'estabilitat de la plantilla durant la durada del projecte o més marge per contractar serveis externs. Per aquesta raó el projecte pilot dotava als centres i als equips directius d'eines de gestió (contracte - programa, planificació estratègica, quadre de comandament) i d'avaluació perquè poguessin prendre decisions orientades a la millora dels resultats educatius a partir de l'anàlisi i la reflexió sobre la seva realitat i les seves necessitats (Moral Castrillo, 2012).

L'objectiu final del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya era incrementar cada any el nombre de centres que participessin en aquests plans fins a expandir-ho a tot el sistema educatiu català.

e) L'Estatut d'Autonomia (2006)

L'Estatut d'autonomia de 2006 va ser aprovat per les Corts Generals i posteriorment referendat pels ciutadans de Catalunya el 18 de juny de 2006 (Parlament de Catalunya, 2016). "L'elaboració de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, aprovat pel Parlament de Catalunya el 30 de setembre de 2005 (Parlament de Catalunya, 2016), i la negociació de la LOE en el Congrés dels Diputats, que acompanyaren en el temps una bona part les negociacions del Pacte Nacional per a l'Educació, acabaren obrint vies d'entesa i de possibilitat de signatura del Pacte Nacional per l'Educació

L'article 21 va determinar d'establir un model d'interès públic que garanteixi el dret de totes les persones a una educació de qualitat i a accedir-hi en condicions d'igualtat, obviant tota referència explícita a un únic servei públic educatiu integrat per tots els centres públics i concertats.

Tot plegat va facilitar en gran manera que s'avancés en el Pacte, amb cauteles per part d'una bona part de l'escola concertada, però sense greus temences en considerar que les seves especificitats quedaven emparades." Farré (2009, p.31). L'Estatut va suposar definir encara més les competències en educació per Catalunya. L'article 131 recollia les competències exclusives en la regulació dels òrgans de participació i consulta, la formació del professorat, la innovació la investigació i la experimentació educatives, serveis educatius i activitats extraescolars, entre d'altres.

f) Pacte Nacional per l'Educació (2006)

El 14 de març de 2006 es publicava l'acord de govern entre el Departament d'Educació i les principals organitzacions que formaven la comunitat educativa (famílies, centres, mestres i professors, estudiants i ajuntaments) per la signatura del Pacte Nacional per l'Educació que fixava els fonaments de l'escola del futur i seria la base per a l'elaboració de la futura Llei catalana d'educació. Finalment la signatura es va produir el 20 de març del 2006 (Generalitat de Catalunya, 2006a).

Aquest Pacte (Generalitat de Catalunya, 2006b) va ser fruit de diferents processos de debat social i polític on es van analitzar molts aspectes relacionats amb l'educació. Entre

ells família i educació, el servei públic educatiu, coresponsabilitat de l'Ajuntament amb l'educació, professorat i altres professionals de l'educació i autonomia de centre

L'aplicació de les mesures que va incloure aquest Pacte va suposar una inversió de gairebé 1.200 milions d'euros fins el curs 2008-2009. El Departament d'Educació va qualificar aquest acord assolit com històric ja que per primera vegada tot el conjunt del món educatiu de Catalunya s'asseia en una mateixa taula. Per Farré (2009), el Pacte Nacional per a l'Educació (PNE) es dissenyà com un instrument de participació de la ciutadania i de la comunitat educativa catalana per dotar de fonaments, la futura Llei Catalana d'Educació.

Així mateix, la importància de l'assoliment del pacte educatiu rau en el fet que les mesures que preveu persegueixen la millora de la qualitat educativa. En aquest sentit, el pacte educatiu suposa més estabilitat del sistema educatiu, més qualitat de l'educació, més innovació pedagògica i organitzativa i igualtat d'oportunitats per a tothom. Entre els acords que afectaven a l'autonomia de centres que es van realitzar a través del Pacte Nacional per l'Educació es troben:

- Millora de les dotacions per a funcionament ordinari.
- Desplegament de l'autonomia de centres.
- Programes d'innovació educativa.
- La Inspecció d'educació.
- Constitució de serveis educatius integrats.
- Millores de les plantilles de professionals dels serveis educatius.

Medina (2007), qualifica aquest pacte com un conjunt d'iniciatives amb certa descoordinació entre elles per fer front a la dualització educativa i per l'altra a la idea d'autonomia escolar. Considera que es pot identificar un cert perill que s'avanci en sentit contrari. Finalment defineix aquest Pacte Nacional com el desig de l'esquerra social i política catalana de reorientar el sistema educatiu cap a la cohesió social i cap a la equitat.

g) La Llei Orgànica Educativa (LOE, 2006)

"El 15 de desembre de 2005, quan el PNE s'encaminava cap als seus darrers passos, la LOE ja havia estat vista pel Congrés dels Diputats i s'hi havien introduït tot un conjunt d'esmenes que feien francament difícil que les lectures més exigents de les pretensions del Pacte del Tinell sobre admissió d'alumnes, ensenyament de la religió, concertació de centres privats i unitat de xarxa es poguessin fer efectives a Catalunya, atès el caràcter bàsic de la LOE. La Llei va comptar amb el suport dels grups parlamentaris socialista, català (CiU), d'Esquerra Republicana i d'Esquerra Unida-Iniciativa." (Farré, 32:2009)

Els principis bàsics de "l'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió econòmica", estan recollits en la Llei Orgànica d'Educació (2006). És la llei que regia Espanya en matèria educativa en època de govern socialista, fins l'aparició de la LOMCE (2013). Aquesta llei va donar potestat a les diferents CCAA per desenvolupar l'autonomia de centres.

Amb la LOE (2006), com a punt de partida, més les aportacions pròpies (Estatut de Catalunya i Pacte Nacional per l'Educació), Catalunya va ser de les primeres en acollir-se i desenvolupar el seu Decret d'autonomia de centres aprovat l'any 2010 a partir de l'aprovació de la LEC (2009), com es remarca en el següent punt.

h) La Llei Educativa Catalana (LEC, 2009)

Com s'ha explicat en l'anterior apartat la LEC aprovada l'any 2009 va suposar la concreció de dos principis fonamentals sobre organització i gestió educativa, sent un d'ells el Decret d'Autonomia de centres educatius. Si ens situem en el calendari de desplegament d'aquesta, la primera actuació era aprovar aquest decret d'autonomia amb ell termini màxim del 31-12-2010. Mesos abans com podem comprovar en les següent línies, es va poder realitzar aquesta acció.

El desplegament de la LEC (2009), suposa l'aprovació de diferents Decrets (direccions escolars 2010; autonomia de centres, 2010; plantilles, 2014; educació especial, 2016), homologacions, reglaments, regulacions. El desplegament d'aquesta Llei suposarà el desenvolupament de l'autonomia a tots els centres educatius com anirem veient en els diferents punts.

i) Decret de l'autonomia dels centres educatius (2010)

Finalment el 3 d'agost de l'any 2010 tal com estava previst s'aprova el Decret 102/2010, d'Autonomia de centres educatius. El Departament d'Educació defensava en aquells moment l'aprovació d'aquest en cinc punts bàsics com es pot comprovar en el document:

1. Reforça el concepte de Servei Públic d'Educació de Catalunya, en regular tant els centres públics com els centres concertats.
2. El decret potencia els centres forts, amb direccions fortes que tirin endavant projectes educatius sòlids amb la convicció que només així millorarà l'educació
3. Passem de "el centre s'adapta a les necessitats del Departament" a "el Departament s'adapta a les necessitats de cada centre".
4. Les direccions assumeixen àmbits de gestió que fins ara havien estat competència del Departament
5. Més autonomia comporta més avaluació: dels directors, dels docents i dels centres. L'avaluació es basa en què efectivament millorin els resultats, no en els processos que s'utilitzen per aconseguir aquesta millora.

Taula 18. Raons per defensar l'autonomia de centres

En la següent taula es representa un esquema amb totes les passes que es van anar desenvolupant en Catalunya i també en la legislació espanyola per arribar a dia d'avui en l'actual autonomia de centres.

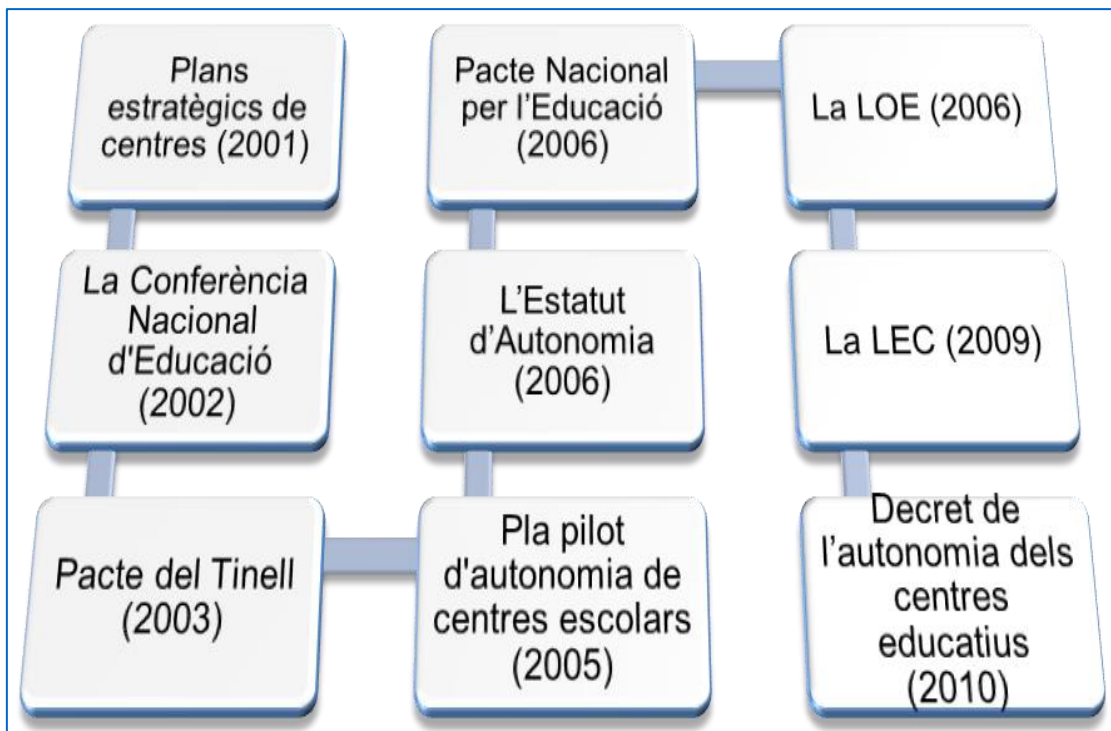


Figura 18. Origen autonomia de centres en Catalunya

Com es destaca, el camí no va ser gens fàcil fins arribar a aquesta situació. Discussions, debats, reflexions, canvis polítics, aprovació de Lleis educatives a nivell estatal i català, experiències pilots, etc. Tots aquests van ser els elements que es van desenvolupar per poder parlar actualment de l'autonomia de centres en Catalunya.

Per Graells i Garcia (2010), el Decret de d'autonomia dotaria als centres dels instruments necessaris per desenvolupar projectes educatius que tinguin incidència real en la qualitat educativa. Per tant un pas molt significatiu i esperat sempre amb la finalitat de trobar una escola millor amb majors resultats acadèmics.

3.4.2. La Llei educativa catalana

L'entrada al segle XXI va suposar uns aires nous pel món educatiu per Catalunya. Es portava molt temps parlant d'autonomia de centres, de noves tecnologies, d'innovació educativa, de la carrera docent, d'avaluació, etc. Però faltava concretar-ho entre tots i ficar-se d'acord per seleccionar els canvis més significatius que fossin necessaris per assentar les bases educatives catalanes.

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya dins el marc del programa Educació 2000-2004 va promoure el primer pas, la Conferència Nacional d'Educació 2000-2002, com s'ha explicat anteriorment. L'objectiu d'aquesta era assentar les bases d'un gran acord de caràcter social que permetés donar estabilitat al sistema educatiu català a partir procés obert de debat de tota la comunitat educativa.

El segon pas va ser el Pacte Nacional per l'Educació l'any 2006 (Parlament de Catalunya, 2016), que fixava els fonaments de l'escola del futur i seria la base per a l'elaboració de la futura Llei catalana d'educació. Aquell mateix any es va aprovar per les Corts Generals i posteriorment referendat pels ciutadans de Catalunya l'Estatut d'Autonomia a Catalunya.

Aquest atorga l'autonomia i fixa els marges de l'autogovern del territori. Inclou entre els aspectes més significatius, el sistema institucional, les competències corresponents, el regim lingüístic, les relacions institucionals, el finançament, defineix el Consell de Justícia de Catalunya, entre altres. L'aprovació d'aquest Estatut encara donava molta més força a la futura Llei educativa. Definia l'educació en el seu article 131, com a competència exclusiva de la Generalitat en alguns aspectes i compartida amb l'Estat en d'altres.

El 8 de maig de 2007 s'aprova l'Acord de Govern de la tramitació inicial de l'Avantprojecte de la Llei d'Educació de Catalunya. Mesos més tard, el 16 de novembre de 2007 el conseller d'Educació presenta el Document de Bases de la Llei (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2007), que era un document prèviament reclamat pel Pacte Nacional per l'Educació. Finalment el 16 de juliol de 2009 s'aprova en Catalunya la Llei d'Educació Catalana .

Armengol (2009), afirma que aquesta desenvolupa les competències educatives que l'Estatut d' Autonomia de Catalunya de 2006 atorga a la Generalitat, però ho fa respectant també, en el que cal, el marc definit per la LOE de caràcter estatal. En aquest sentit, no deixa de ser una iniciativa legislativa inèdita, ja que fins ara no es disposava d' una norma d'aquestes característiques en l' ordenament català.

En els següents paràgraf s'explica els trets característics més significatius de la Llei i com influeixen en l'autonomia i la funció directiva.

A. Trets característics de la LEC

La LEC (2009), desenvolupa els apartats de l'Estatut sobre els drets, deures, llibertats i competències en l'àmbit de l'educació i concreta la regulació i l'oferta del Servei d'Educació de Catalunya (Blanch, 2011, p 18.) Aquesta consta d'un preàmbul, dos cents cinc articles (un títol preliminar i dotze títols), vit-i-vuit disposicions addicional, onze disposicions transitòries, una disposició derogatòria i quatre disposicions finals.

S'ha de destacar que la LEC (2009), coincideix amb una greu crisi econòmica que pateix el país, entre els anys 2008-2015. Aquesta perjudica el seu procés i moltes de les actuacions que es tenien pensades no es desenvolupen a dia d'avui. Si s'analitza els trets característics més significatius que es pot considerar d'aquesta Llei es destaca:

- És la primera Llei educativa catalana.
- Desenvolupament competencial. És qui regula i ordena el sistema educatiu català, tal com especifica el seu article 1.
- Principis. Inclusió, cohesió social, pluralisme, coeducació,...
- Model lingüístic. Fa una aposta valenta per l'ús i coneixement del català, garantint el ple domini de les dues llengües oficials al final de l'escolarització obligatòria.
- És una Llei d'abast integral que es refereix a tot el sistema educatiu no universitari.
- Servei d'Educació de Catalunya (SEC). Amb aquest servei es crea un model format pels centres sostinguts amb fons públics i basat en criteris de: equitat, suficiència, excel·lència i coresponsabilitat.
- Comunitat educativa. S'estableix la carta de compromís educatiu entre famílies i centres. Especifica els drets i deures dels membres de la comunitat.
- Ens local. Es ressalta la importància de la coresponsabilització de l'administració local i els qualifica d'autoritat educativa en determinants ensenyaments.
- Autonomia dels centres. Es reforça el paper de les direccions i es fa una aposta per la gestió professionalitzada.

- Ordenació dels ensenyaments. Determina que la Generalitat fixa el currículum (competència compartida segons l'Estatut)
- Lluita contra el fracàs escolar. Fa una aposta per la millora de l'èxit escolar i de la continuïtat en els estudis postobligatoris.
- Territorialitat. Estableix la creació de zones educatives atenent a criteris de proximitat i coresponsabilitat.
- Els cossos docents. Crea una funció pública docent pròpia, establint una carrera professional específica dins la funció pública docent. Aquesta dona opció a un mestre a poder acabar impartint classes en la universitat a partir d'una sèrie de condicionants.
- L'avaluació. Es fa una aposta forta amb la creació de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació, encara que al cap de 4 mesos de la creació dels seus estatuts s'aprova un decret que suspèn la seva activitat.
- Finançament. Es preveu que al final del desplegament de la llei la inversió en educació sigui d'un mínim del 6% del PIB i que els pressupostos s'incrementin en 1500M€.
- Temporització. S'ha de desplegar completament en un termini màxim de vuit anys, per tant estem parlant de l'any 2017.

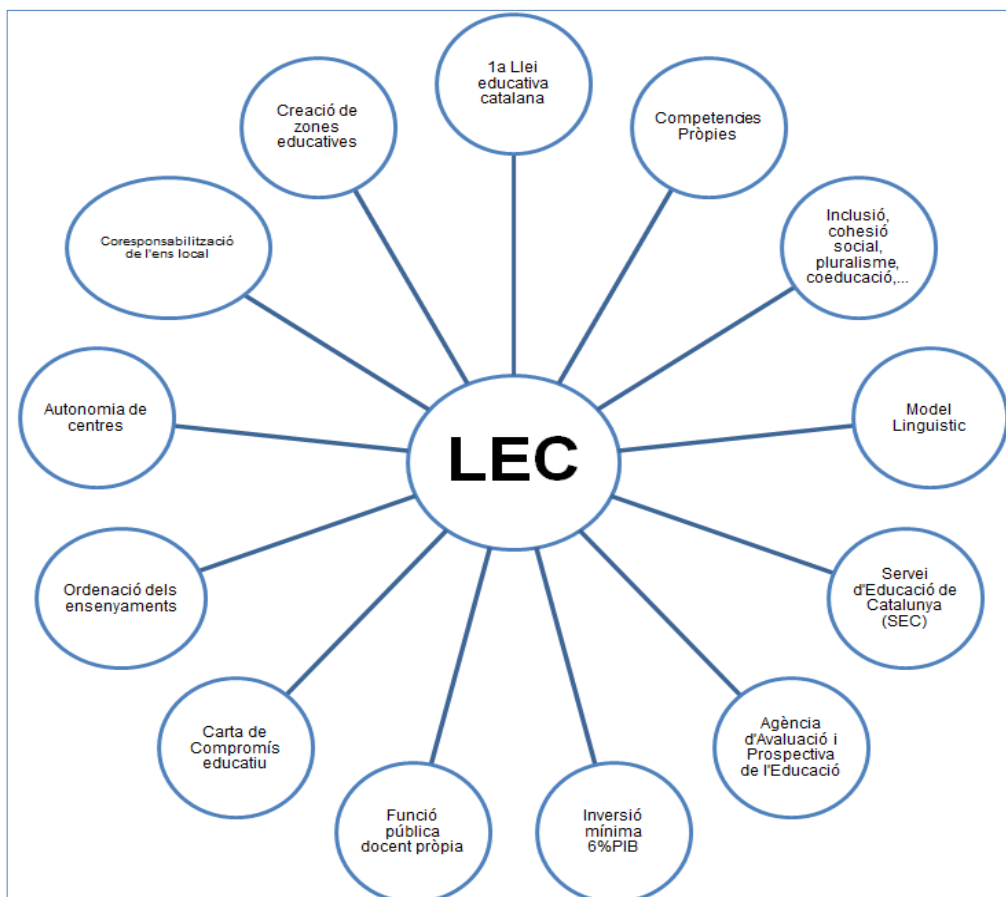


Figura 19. Trets característics de la LEC

Com s'ha pogut ressaltar, aquesta Llei fa moltes aportacions al Sistema educatiu català, falta comprovar si tots aquests compromisos o objectius que es marca durant aquest període de temps els podrà complir i de quina manera.

Sarramona (2010), considera que les Lleis no canvien les coses, però aquesta frase resulta tan falsa com que elles soles no són suficients. Creu que les Lleis marquen tendències i si deixem temps suficient perquè es consolidin sens dubte que ajuden a canviar les coses. En referència a la nostra Llei afirma que serà una eina per avançar en un camí de llarg recorregut, però que ens ha de dur una millora substancial del nostre sistema educatiu.

Per Armengol (2009), aquesta Llei conté un bon diagnòstic de la situació i molt bones intencions per abordar problemes reals de l'ensenyament a Catalunya. Per tant es té un diagnòstic, es tenen intencions i es té l'eina per ficar-ho en marxa, però com s'anirà veient en tot aquest procés no serà fàcil d'executar i concretar.

Segurament les intencions estan, però com s'ha comentat anteriorment possiblement el gran error de la Llei, és la seva dependència dels pressupostos. S'hauria d'haver previst en cas de no poder comptar amb les quanties econòmiques que s'anomena, com aconseguir aquests recursos o la manera de poder captar-los. Molts dels seus articles no s'han desenvolupat per la falta d'aquests diners previstos. A dia d'avui moltes de les seves intencions en inclusió, plantilles, avaluació, etc, estan aturats degut a aquesta falta de previsió. El següent apartat s'endinsa en aquestes problemàtiques.

B. Les dificultats en el desplegament de la LEC

Situats en la nota de premsa que va presentar el Departament d'Educació amb data de 3 de novembre de 2009 (Generalitat de Catalunya, 2009), aquesta afirmava que l'any 2010 es començarien a aplicar les mesures relatives a l'autonomia dels centres, al reforçament de les Direccions dels centres públics i a l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació.

També aquell mateix any estava pensat que el Govern hauria de fer la previsió econòmica necessària per homologar els sous de l'escola concertada amb els de la pública. Dins de les seves previsions, es preveia que en quatre anys el pressupost anual que el Govern destinaria a l'educació hauria crescut en 1.000 milions d'euros, xifra que arribaria als 1.500 milions al cap de vuit anys. Per finançar totes les mesures previstes, la LEC venia acompanyada d'una memòria econòmica aprovada pel Parlament de Catalunya. I finalment en la previsió del calendari s'afirmava que la llei hauria d'estar totalment desplegada l'any 2017.

Durant aquests anys, fins arribar a la data senyalada, el Govern hauria d'aprovar les diferents normatives relatives a d'altres preceptes de la Llei d'Educació, com ara el finançament de les escoles concertades, el mapa escolar, les plantilles i el professorat, els serveis i el suport a l'alumnat i als centres, els ensenyaments artístics o el pla per a la igualtat de gènere.

Aquest és el calendari de desplegament que s'havia aprovat pel Govern per desenvolupar-ho en un període de 8 anys (Generalitat de Catalunya, 2009).

Actuació 2010	Termini màxim
▪ Decret de l'autonomia dels centres educatius	31-12-2010
▪ Regular el règim jurídic de la direcció dels centres educatius públics	31-12-2010
▪ Implementar els sistemes d'informació per a l'actualització periòdica del mapa escolar i regular les característiques generals del mapa	31-12-2010
▪ Adequar els criteris i el procediment per a la programació de l'oferta educativa sostinguda amb fons públic	31-12-2010
▪ Sotmetre a l'aprovació del Govern els estatuts de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació, i en un any des de l'aprovació l'Agència ha d'assolir el seu ple funcionament	31-08-2010
▪ Homologar les retribucions i les condicions de treball de tots els professionals docents en llocs de treball dels serveis educatius en règim de comissió de serveis	17-07-2010

Actuació 2011	Termini màxim
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprovar el règim jurídic específic del personal directiu docent 	31-12-2011
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar l'escenari econòmic per a l'actualització gradual dels mòduls de concert (altres despeses i homologació del personal), incloent-hi la previsió de les característiques de les adequacions o increments de mòdul que es poden derivar de la subscripció de contractes programa amb centres privats concertats 	31-08-2011
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reglament per a l'accés als concerts educatius i a la seva renovació i elements reglamentaris genèrics dels contractes programa 	31-08-2011
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regular el procediment d'admissió d'alumnat en els centres que presten el servei d'educació de Catalunya 	31-12-2011
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reglament necessari per tal que a partir de l'1 de gener de 2012 el DEDU defineixi les plantilles dels centres educatius públics 	31-12-2011
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sotmetre a l'aprovació del Govern els Estatuts de l'Institut Superior de les Arts 	17-07-2011
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprovació per part del Govern i presentació al Parlament del Pla per a la igualtat de gènere en el sistema educatiu 	17-07-2011
Actuació 2012	Termini màxim
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Decret sobre els règims jurídics de creació de centres públics de la Generalitat i dels ens locals, consideració com un únic centre educatiu de diversos centres públics d'una mateixa zona educativa, i condicions per a la consideració com a centre educatiu dels centres de formació situats en instal·lacions d'agents econòmics, empreses i institucions 	31-12-2012
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crear i regular el centre singular per a l'educació no presencial 	17-7-2012
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Homologar les retribucions entre el professorat dels centres concertats i el professorat dels centres públics 	17-07-2012
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regular els sistemes de provisió de llocs de treball docent dels centres educatius públics 	31-12-2012
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regular la transformació i transició del sistema de promoció docent per estadis al sistema de promoció professional docent 	31-12-2012
Actuació 2013	Termini màxim
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adaptacions dels òrgans de govern dels centres educatius que imparteixen de manera integrada ofertes d'FP 	17-7-2013
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Requisits que han de complir els centres per impartir ensenyaments oficials d'idiomes 	17-07-2013
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iniciar el procediment de carrera professional per graus docents i convocar concursos per accedir a la categoria superior de sènior, així com els processos d'avaluació que hi són associats 	01-01-2013
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicar els complements retributius dels funcionaris docents i el sistema de retribucions del personal funcionari interí i en pràctiques 	01-01-2013
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicar les garanties retributives reconegudes al personal docent que ocupa llocs de treball no reservats exclusivament a funcionaris docents 	17-07-2013
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adaptar les normes reglamentàries que regulen la borsa de professorat interí i substitut 	17-07-2013
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regular i constituir el Consell Assessor d'Ensenyaments Artístics 	17-07-2013
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adequar la composició i les funcions de la Comissió Mixta Departament d'Educació-Entitats municipalistes 	17-07-2013
Actuació 2016	Termini màxim
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Marc reglamentari de la prestació de serveis educatius específics i de serveis didàctics de suport a la docència 	17-07-2016
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprovació per part del Govern i presentació al Parlament d'un projecte de llei de composició del Consell Escolar de Catalunya 	17-07-2016
Actuació 2017	Termini màxim
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nova regulació del finançament, creació, consolidació i sosteniment dels llocs escolars de primer cicle d'educació infantil en llars d'infants o escoles bressol de titularitat dels ens locals, i del finançament del sosteniment dels llocs escolars de primer cicle d'educació infantil en centres educatius de titularitat privada 	17-07-2017
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finalitzar el procés d'adequació del mòdul del concert educatiu i definir les condicions de treball del professorat dels centres concertats en referència als professors dels centres públics 	17-07-2017
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Completar la delimitació i la regulació de les zones educatives 	17-07-2017
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Completar el procés d'implementació dels dossiers personals d'aprenentatge i dels registres acadèmics de l'alumnat 	17-07-2017

Taula 19. Calendari de desplegament de la LEC (Generalitat de Catalunya, 2009).

De totes aquestes actuacions que estaven previstes, moltes no es van poder desplegar, majoritàriament per la crisi econòmica que es va veure envoltada el país, per exemple es va aturar l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació, mai s'ha invertit en

educació el 6% del PIB, no s'ha complert amb els objectius de l'exercici de la professió docent ni les condicions laborals, les beques i ajuts no són les que es prometien, la provisió de llocs docents etc . Es van preveure molts aspectes, però el principal, l'econòmic, ningú el va tenir en compte en aquells moments.

Si es va a la disposició final segona de la LEC sobre el Finançament general diu: "El Govern, a fi d'assolir els objectius d'aquesta Llei, ha d'incrementar progressivament els recursos econòmics destinats al sistema educatiu i, prenent com a referència els països europeus que excel·leixen en educació, ha de situar progressivament durant els propers vuit anys la despesa educativa a l'entorn, com a mínim, del 6% del producte interior brut." Aquesta és la realitat dels pressupostos d'ensenyament a dia d'avui.

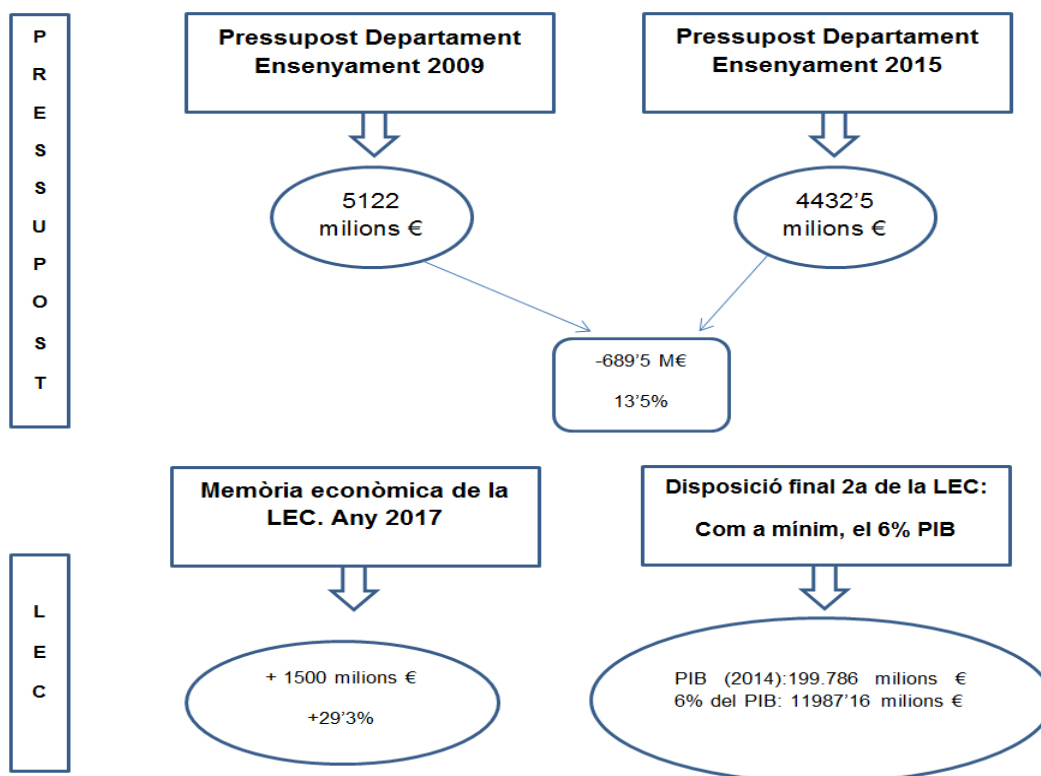


Figura 20. Pressupost LEC

Com es comenta en línies anteriors, la memòria econòmica de la LEC va preveure un increment pressupostari del 29,3% en 8 anys. En canvi el pressupost del Departament d'Ensenyament en 5 anys es va reduir en un 23,5%.

Com es pot observar en la figura, si s'agafa el PIB de Catalunya de 2014 (199.000 M€), i seleccionem el 6%, nombre mínim que marca la disposició final segona de la LEC, estariem parlant de quasi 12.000 milions d'euros, o sigui uns 7500 milions d'euros més del que hi ha pressupostat al 2015 per la part d'Ensenyament, estem parlant d'una rebaixa del 63% del que estava previst. Està clar i com s'ha demostrat en el temps, la part econòmica era bàsica en tot el desplegament de la LEC.

Centrant-se en l'actualitat educativa i tenint en compte totes aquestes dificultats que s'han comentat, només s'han pogut desenvolupar tal com estava previst en el calendari, aquestes actuacions :

- Decret 84/2010, de 29 de juny, del mapa escolar
- Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius

- Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent
- Ordre EDU/521/2010, de 2 de novembre, d'adaptació del procediment disciplinari sumari a les característiques específiques dels centres educatius públics
- Decret 177/2010, de 23 de novembre, d'aprovació dels Estatuts de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació.
- Orientacions per a l'elaboració de la carta de compromís educatiu (juny 2011)
- Resolució ENS/57/2012, de 23 de gener, sobre el procediment per obtenir l'acreditació de directiu professional docent
- 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.
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria

En canvi, moltes de les actuacions que estaven marcades en aquest calendari, a dia d'avui no s'han pogut realitzar. El motiu majoritàriament ha estat en la majoria d'elles l'alt pressupost que es requeria per poder desenvolupar-les. Seguint a Del Pozo (2016b), tres Decrets conformaven l'eix central de la Llei d'educació de Catalunya: Autonomia de centre, reforç de les direccions i enfortiment de l'avaluació. Pel que fa al Decret d'autonomia no s'ha aplicat com estava previst:

- La disposició addicional vint-i-dosena sobre les noves quantitats del complement retributiu dels càrrecs directius.
- La disposició transitòria setena, sobre la nova estructura de càrrecs directius i de coordinació dels centres públics.
- Centrats en el Decret de Direccions, no s'ha concretat per ara:
- Art.30.2 i 30.3., on es regula el complement de reconeixement de la funció directiva, com a conseqüència de l'avaluació positiva.
- Art.40.2. sobre l'increment anual no consolidable del complement de reconeixement de l'exercici de la direcció dels directius professionals.
- La disposició transitòria 1.1 que establia un calendari transitori per a aquests complements retributius, que s'havia d'iniciar "en tot cas l'1 de gener de 2012".

Pitjor final va tenir el Decret dels Estatuts de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació que substituïa al Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya. Aquest es va aprovar el 23 de novembre de 2010 amb la finalitat de contribuir a l'excel·lència i equitat del sistema educatiu i l'èxit educatiu i acadèmic de l'alumnat de Catalunya. Malauradament 4 mesos més tard, més concretament el 8 de març, s'aprovava el Decret que suspenia l'activitat de la recent Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació, l'organisme posat en marxa amb la missió d'analitzar la salut del Sistema educatiu català.

Així deia l'article únic del Decret 294/2011, de 8 de març: Es suspèn temporalment, fins que les disponibilitats pressupostàries ho permetin, l'activitat de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació i la constitució del seu Consell Rector.

En referència a la normativa pendent d'aprovació, encara es troben amb:

- L'ordre per a l'establiment de sistemes objectius que permetin avaluar l'exercici de la funció docent i de la funció directiva, en aplicació de l'article 21.1.c) del Decret 39/2014.
- El desenvolupament de la carrera docent i el nou sistema retributiu, lligat a l'avaluació de l'acompliment.
- L'aplicació de l'exercici de la condició del directiu professional, de ple dret (amb la creació de llocs de treball reservats a directius, i els complements retributius variables en funció dels resultats).

Com s'ha pogut destacar, aquesta Llei que va ser consensuada per la majoria de partits polítics en el seu moment. Actualment molts dels seus objectius no s'han pogut desenvolupar. Tot això crea dubtes en el dia a dia del treball educatiu en els centres escolars, amb la dificultat de no poder oferir eines i condicions idònies als centres per poder desenvolupar l'autonomia de centres. Pot ser què aquestes dificultats siguin les que endarrereixin el rol de la Inspecció en tot aquest procés?

C. Critiques a la LEC: la Iniciativa legislativa popular (ILP)

La LEC (2009), va ser una Llei treballada i parlada amb la comunitat educativa durant un període llarg de temps fins tenir-la tancada. A més aquesta va rebre l'aprovació de la majoria de partits que van creure en aquesta Llei com una Llei de futur de l'ensenyament i de país. Però no tothom estava d'acord, els sindicats de mestres i professors manifestaven un rebuig unànime al text de la Llei.

Elements	Propostes
Xarxa pública	Única i gratuïta de bressol a universitat per a fer efectiu, real i universal el dret a l'educació de tota la ciutadania sense importar el seu origen social.
Condicions laborals	Condicions dignes de les treballadores per acabar amb la precarietat i la flexibilitat laboral mitjançant la funció pública, donant estabilitat i seguretat al personal.
Concerts escolars	Reduir-los progressivament, començant per aquells centres que cobren quotes molt altes i els que segreguen per qüestió de sexe.
Gestió privada i participació d'empreses privades	No permetre-ho al sistema educatiu públic. acabar amb la privatització de la gestió de centres educatius públics.
Gestió democràtica	Recuperar-la dels centres educatius arrabassada per la LEC i per la LOMCE
Autonomia de centres	Aquesta ha de ser real, pedagògica, sense direccions imposades des de fora i amb projectes educatius discutits al si de l'escola, amb la participació de les famílies i la col·laboració amb l'entorn proper.
Igualtat de gènere	Les dones han d'estar tan presents com els homes en els òrgans decisoris, de coordinació i de direcció.
Català	Llengua vehicular de tot el sistema educatiu.
Avaluació del sistema educatiu	Ha de servir als centres per a millorar i als estudiants per a reconèixer la seva feina i avançar en la seva formació.
Finançament	Destinar un mínim del 6% del P.I.B. a l'ensenyament públic

Taula 20. Propostes per una nova Llei educativa

Si a més, es suma que poc a poc s'han anat desplegant i concretant aquells decrets que molts sindicats rebutjaven des d'un principi com el de direccions, autonomia de centres i de plantilles. I en canvi no s'han pogut aprovar aquells on milloraven les retribucions dels docents o es donava oportunitat al desenvolupament de la carrera docent, o no s'ha pogut destinar un mínim del 6% del P.I.B. a l'ensenyament públic. Tot això ha donat pas iniciativa legislativa popular per un nou sistema educatiu (Artigas et altres, 2015).

Aquesta està recolzada per moltes escoles, partits polítics, sindicats de treballadors i associacions i sindicats d'estudiants. Entenen que la Llei 12/2009 d'Educació de Catalunya (LEC) s'ha mostrat del tot incapaç de donar una resposta positiva al Sistema educatiu català, a més de no complir amb els seus propis compromisos i reivindiquen una sèrie de noves propostes, entre les quals es troben:

Moltes d'aquestes reivindicacions van dirigides a l'autonomia de centres i el poder que es coincideix a les Direccions. Afegint l'elecció de les plantilles docents per part del centre. Aquesta queixa ja es manifestava en el Pacte Nacional per l'Educació, sobretot per part dels sindicats. S'han creat molts conflictes en els centres degut a aquesta força en el paper de les direccions i segurament no ajudat gaire que no s'aprovés un Decret de la Inspecció on es regulés les seves funcions.

Possiblement aquesta sigui una de les raons per les quals s'ha creat aquesta iniciativa popular. L'autonomia de centres no ha estat ben digerida per sindicats i professorat, tal com s'ha pogut argumentar. La pregunta que es fa és que s'ha fet malament? Si els organismes internacionals afirmen que aquesta és la eina que millora la qualitat de l'ensenyança, per què no s'hi creu? No s'ha explicat bé? Es creu que serà una eina per aprofitar-se del poder que assigna i consensuar poc? Per col·locar a dit a professorat en el centre? Si existeixen aquest dubtes per què no s'ha buscat la manera de convèncer a la comunitat educativa amb més pedagogia de la Llei?

3.4.3. Els continguts del Decret d'autonomia de centres

Catalunya és la Comunitat d'Espanya que més ha arriscat en el desenvolupament de l'autonomia de centres. Amb l'aprovació del Decret en 2010, es va convertir en la primera en iniciar-ho, juntament amb la Comunitat d'Andalusia i Cantabria. Recordem que l'aprovació d'aquest va estar lligat a la polèmica, ja que els sindicats eren contraris al Decret-, a més d'un sector important del professorat que no veiem amb bons ulls tots aquests canvis.

El principi en que es sustenta el Decret d'autonomia es basa en situar el centre educatiu en el focus de la millora del sistema educatiu i com un factor importantíssim de l'èxit escolar. Parteix que un centre autònom és capaç de millorar els resultats dels aprenentatges dels alumnes.

Segons Graells (2010b), defineix aquesta autonomia de centre com un dels instruments fonamentals per millorar la qualitat del sistema educatiu, perquè facilita l'oportunitat d'adaptar-se a les particularitats de cada centre i context i permet una millor resposta a les seves necessitats.

Entre els aspectes més destacats i innovadors d'aquest Decret es troben:

- Atorga als equips directius elements per tal d'aconseguir direccions fortes i capaces d'engagar projectes educatius sòlids.
- La normativa permet als centres i als seus equips directius major autonomia per tal que, a partir del Projecte educatiu del centre, s'aconsegueixi millorar els resultats educatius de l'alumnat i la cohesió social.
- Dota als centres d'instruments per gestionar, organitzar i decidir en aspectes com, per exemple, l'organització del temps i les assignatures, la decisió dels càrrecs de responsabilitat i la selecció del professorat substituït.
- Els centres i el seus projectes educatius seran objecte d'avaluació.

Per entendre millor aquest Decret s'ha dividit en set punts que ajuden a concretar d'una manera més clara els seus continguts :



Figura 21. Continguts més significatius del Decret d'Autonomia de Centres

A. Projecte educatiu

El PEC es converteix en el cor de l'autonomia del centre, ja que estableix les normes pedagògiques, d'organització i de gestió del centre. Com es pot observar en l'article 4, aquest defineix el projecte educatiu com aquell que recull la identitat del centre, n'explicita els objectius,...(4.1)...contribueix a impulsar la col·laboració entre els diversos sectors de la comunitat educativa i la relació entre el centre i l'entorn social...(4.2) a més , ... ha de tenir en compte les característiques socials i culturals del context escolar i, quan escaigui, de l'entorn productiu, i preveure les necessitats educatives de l'alumnat.(4.3).

Per Sancho Gargallo (2014), el projecte educatiu aporta la possibilitat d'avançar en una certa diferenciació o especialització pedagògica dels centres, dins del marc que suposa respectar els continguts mínims.

En un principi no afegeix res que no hagin dit anterior Lleis educatives però si dota als centres dels instruments d'organització i de gestió necessaris per a desenvolupar

projectes educatius que tinguin incidència real en la qualitat educativa i ho facin possible (Graells i Garcia, 2010). Fins ara això no havia estat així.

B. Carta de compromís

Des de l'aparició de la LODE s'ha parlat de la participació de les famílies en l'educació dels fills, però també, des del mateix moment, no hi ha hagut cap política pública que hagi encarat aquest tema amb un mínim de serietat. (Arasanz, 2009). Aquesta Llei ens ha dut un nou intent de participació amb la creació de la carta de compromís.

En aplicació del projecte educatiu, cada centre ha de formular una carta de compromís educatiu amb les famílies (art.7.1) aquesta es caracteritza per :

- Ser un document personalitzat que estableix el compromís de la família i el centre.
- El contingut és referent a la implicació de les famílies en l'evolució educativa dels alumnes.
- S'ha revisar periòdicament, almenys, a l'inici de cada etapa educativa de l'alumne.

L'objectiu del document és incentivar la implicació de les famílies en l'educació dels seus fills i filles i aconseguir determinats compromisos per part dels centres a favor d'un entorn de convivència i respecte que faciliti les activitats educatives.

Aquesta carta assigna la responsabilitat educativa en les famílies i les escoles, i es desvincula de l'Administració, que només aporta el model per la realització de la carta de compromís.

C. Autonomia pedagògica i organitzativa dels currículums

L'autonomia pedagògica permet al centre adoptar les mesures que s'adaptin a les característiques de l'alumnat i als plantejaments educatius del centre. (Graells i Garcia, 2010).

Aquesta adjudica a les Direccions escolars la capacitat de decisió en aspectes com els agrupaments de l'alumnat en el centre, l'organització del temps i les assignatures (amb l'única limitació de les hores totals per cada matèria i etapa educativa que marquen els decrets de currículum), la introducció de noves assignatures, l'ús dels espais del centre o els criteris per assignar les classes que imparteix cada docent (art.14).

L'autonomia pedagògica també comporta que els centres puguin desenvolupar projectes d'innovació pedagògica i curricular, d'acord amb el seu projecte educatiu (art.16.1) a més poden referir-se a un o més centres i crear les vinculacions que escaigui amb els ens locals o altres sectors de la societat. Aquests projectes estaran a disposició de l'Administració educativa (art.16.) Afegir que els centres tindran la possibilitat d'implantar estratègies didàctiques pròpies que requereixin una organització horària de les matèries diferent de l'establerta amb caràcter general, amb l'objectiu fonamental de millorar els resultats educatius de l'alumnat i els processos d'E/A (art.17).

Aquesta autonomia que desenvolupa el Decret no es limita a la concreció i adaptació dels continguts curriculars, sinó que inclou a més aspectes tals com la concreció i especificitat metodològica, l'aposta d'innovació educativa, l'acció tutorial, la participació i vinculació amb altres sectors de la societat com per exemple la Universitat, o l'aplicació d'estratègies didàctiques pròpies.

D. Autonomia organitzativa

El Decret concedeix a les Direccions la capacitat per decidir la seva estructura organitzativa. Els mínims que marca el decret és la existència d'un Director/a, Secretari/a, Cap d'estudis i dos Departaments (establert per la LOE)

L'autonomia organitzativa és entesa com el conjunt d'acords i decisions d'organització i de funcionament que s'adopten per fer possible el treball educatiu i de gestió que permet assolir els objectius proposats en el PEC i en la seva Programació General Anual. L'aprovació d'aquests acords correspon al Consell Escolar (art.18)

Els centres en el seu conjunt de normes d'organització i funcionament han de determinar (art.19):

- L'estructura organitzativa i de govern i de coordinació del centre.
- Procediment d'actualització del PEC.
- Mecanismes per la millora del treball en equip.
- Concrecions de participació de les famílies i d'intercanvi d'informació.
- L'aplicació de mesures per a la promoció de la convivència.
- La resta d'elements necessaris per a l'organització i funcionament.

Les Direccions, a més, hauran de desenvolupar uns criteris específics per a l'estructura organitzativa i l'organització pedagògica del centre, juntament amb unes mesures correctores i sancionadores i de promoció de la convivència. Sancho Gargallo (2014), afirma que Catalunya és la comunitat autònoma que més extensa i específicament ha regulat l'autonomia escolar i en aquest cas l'àmbit de l'autonomia organitzativa.

E. Autonomia de gestió del personal

Una de les majors novetats del Decret és la participació de les Direccions en la definició de plantilles en centres públics, per tant atorga al centres una autonomia de gestió del personal sempre en consonància amb els criteris generals sobre plantilles fixats pel Govern.

Entre els canvis més destacats dels articles 49 i 50 es troba:

- Pel que fa a la definició de les plantilles i dels llocs de treball docents correspon a les direccions dels centres formular propostes en funció de les necessitats derivades del PEC i concretades en el Projecte de direcció, sempre que compleixin les prescripcions i els criteris generals sobre plantilles fixats pel Govern i el Departament d'Educació.
- La Direcció pot proposar al Departament els llocs de la plantilla docent amb requisits de titulació i capacitació professional docent o perfils de professorat d'especial responsabilitat (procediment de provisió especial).
- En els procediments de provisió per concurs específic i de provisió especial es garanteix la intervenció de la direcció del centre en la selecció de les candidatures.
- La Direcció podrà imposar sancions per faltes lleus o proposar la incoació de l'expedient del docent per falta greu.
- La Direcció podrà seleccionar el personal interí docent per cobrir substitucions temporals en el seu centre.

Tots aquests aspectes també estan recollits en el Decret de Direccions. El Departament augmenta la responsabilitat en els equips directius, podent seleccionar part de la plantilla docent i atorgant-li poder sancionador.

F. Gestió econòmica

Pel que respecta a l'autonomia de gestió dels recursos econòmics dels centres, aquest principi s'ha anat consolidant en l'ordenament jurídic espanyol a través, principalment, de la lleis orgàniques educatives des de la LODE fins a la LOE.

El Decret d'Autonomia atorga llibertat en matèria de gestió econòmica als centres públics de la Generalitat de Catalunya per a la contractació de serveis i recursos materials. El director/a del centre serà qui autoritzi les despeses, ordeni els pagaments i les contractacions necessàries per al manteniment, els serveis i els subministraments d'acord amb el pressupost del centre (art.51)

Cada centre comptarà amb un pressupost anual i únic, que reflecteixi la previsió de tots els ingressos i totes les despeses, aquest serà aprovat pel consell escolar i també farà el seguiment de l'execució del pressupost i comprovació de l'aplicació donada als recursos totals del centre. (art.52).

Finalment i com a factor innovador i alhora polèmic, es promocionarà l'ús social dels edificis i instal·lacions fora de l'horari escolar concedint a les direccions dels centres fixar l'import de la compensació econòmica derivada de l'ús social del centre (art 53). Aquesta seria una manera de obtenir recursos de manera externa. La problemàtica esdevé depenen del lloc on es estigui emplaçat el centre, ja que per alguns serà complicat trobar recursos econòmics segons l'entorn on es trobi i en certa manera pot crear desigualtat entre els centres.

Com a resum es pot afirmar que la finalitat en la gestió econòmica que es persegueix en aquest Decret és atorgar una major capacitat de decisió als òrgans col·legiats de govern dels centres, amb major responsabilitat.

G. Avaluació del centre autònom

El Departament d'ensenyament té la responsabilitat d'assegurar la qualitat del sistema educatiu i de cadascun dels centres. L'experiència indica que no es garanteix la qualitat prescrivint com han d'actuar els centres o determinant una estructura organitzativa universal. Per aquest motiu, l'avaluació és un complement imprescindible de l'autonomia. Aquesta implica assumir el risc d'adoptar decisions errònies. Però és a través de l'avaluació del centre, de les direccions i del professorat on es podran detectar les possibles deficiències i l'impuls de les mesures correctores pertinents. (Graells i Garcia, 2010).

Entre els aspectes més significatius que ens aporta el Decret es destaca:

CONCEPTE	ART.	A S P E C T E S	S I G N I F I C A T I U S
FINALITAT	55	Contribuir a la millora de la qualitat del servei que presten els centres	
REFERÈNCIA	55	<ul style="list-style-type: none"> L'assoliment de les competències de l'alumnat. 	
	57	<ul style="list-style-type: none"> El resultat de les avaluacions externes d'alumnat, especialment les referides a la finalització de cada etapa educativa. Les dades relatives al context socioeducatiu i a l'abandonament escolar 	
AVALUACIÓ DELS CENTRES	55	Relaciona els resultats educatius amb els processos d'ensenyament i aprenentatge, els recursos i la seva gestió, els objectius del centre i els indicadors de progrés del PEC	
	59	EFFECTES	<ul style="list-style-type: none"> Revisar el PEC i el projecte de direccions Substituir les persones que exerceixen òrgans unipersonals de govern i coordinació. Revisar l'acord de coresponsabilitat i els recursos addicionals assignats al centre. Obtenir, en els termes que s'estableixin, la qualificació de centre de referència educativa. Orientar la participació del professorat en activitats de formació ,...
		M O D A L I T A T S	
ACTIVITAT AVALUADORA	55.2	AVALUACIÓ INTERNA	<ul style="list-style-type: none"> Té caràcter continu. S'avalua la programació general anual del centre Es realitza partir dels indicadors que consten en el projecte de direcció, i d'acord amb els indicadors del PE
	58	AVALUACIÓ EXTERNA	<ul style="list-style-type: none"> Al finalitzar el mandat de la direcció del centre s'emet un informe amb el resultat de l'avaluació externa en què s'indiquen a cada centre els aspectes susceptibles de millora
		A M B I T S Q U E A F E C T A	
		<ul style="list-style-type: none"> Pedagògic 	<ul style="list-style-type: none"> De gestió
			<ul style="list-style-type: none"> D'organització
AGENTS AVALUADORS	56	<ul style="list-style-type: none"> L'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació, Inspecció d'Educació 	
EXERCICI DE LA DOCÈNCIA	60	<ul style="list-style-type: none"> Prendre en consideració la implicació del professor/a en la implementació de les propostes de millora derivades de l'avaluació del centre. El resultat positiu de l'avaluació de l'exercici de la docència condueix als reconeixements professionals. 	
AVALUACIÓ DIRECCIÓ	61	F A C T O R S	
		<ul style="list-style-type: none"> Resultat de l'avaluació del centre El resultat positiu de l'avaluació del director és un mèrit a tenir en compte en tots els processos vinculats a la seva carrera professional docent Els directius professionals del centre s'han d'atènyer a les seves normes específiques de procediment, criteris i indicadors. 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicació del seu projecte de direcció.

Taula 21. Aspectes significatius del Decret d'autonomia

Es pot afirmar que una de les novetats més important és l'establiment d'indicadors de progrés que concreten els objectius de millora que es troben en el projecte educatiu. Aquests són analitzats a partir de l'avaluació i es converteixen en el seu referent fonamental.

L'altre pas important que aporta el Decret a l'oferir autonomia a les Direccions, és la seva avaluació al finalitzar el mandat. Els responsables de les decisions preses durant 4 anys en el centre seran valorats amb un resultat positiu o negatiu a través dels agents avaluadors, juntament amb l'avaluació del professorat, que són també agents implicats en el procés d'E/A. Però el que més es destaca, és que per primera vegada l'avaluació del sistema i dels centres treballa de manera global i conjunta amb el procés d'autonomia escolar i no plantejant-la de manera separada com si ho feia la LOE (2006).

El Decret ha demostrat ser molt conscient que els nivells més globals de l'avaluació són una de les eines més significatives per comprovar els efectes de l'autonomia. L'avaluació es basa en què efectivament millorin els resultats, no en els processos que s'utilitzen per aconseguir aquesta millora.

3.5. A mode de síntesi

Partint del Decret d'autonomia, molts dels seus continguts, ja s'estan desenvolupant en els diferents centres educatius de Catalunya. Com exemple les Direccions poden seleccionar part de la seva plantilla, la formació de les direccions ha millorat qualitativament i és necessària l'acreditació per poder exercir, els directors/es són autoritat pública., etc. En canvi altres aspectes importants com l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació, els complement retributiu dels càrrecs directius o la nova estructura de càrrecs directius i de coordinació dels centres públics i d'altres no es van ficar mai en funcionament. Aspectes com l'avaluació de l'exercici docent i de la funció directiva estan pendents d'aprovació.

Moral Castillo (2012), considera que el Departament d'Educació va optar per un model d'autonomia orientat a atendre des de la proximitat la diversitat social oferint mesures compensatòries d'acord amb el principi de garantir la igualtat d'oportunitat. Es tracta doncs d'una visió integradora que relaciona directament l'autogestió i la descentralització amb la cohesió social.

Per Garcia Plata (2011), considera que la millora del sistema no depèn de la tutela de l'administració sobre la pràctica educativa, sinó de la capacitat dels propis centres de definir i aplicar projecte educatius que cohesionin el professorat i la comunitat escolar, de la rendició de comptes sobre els resultats educatius i de l'avaluació de l'exercici de l'autonomia de cada centre. Per poder aconseguir tot això és necessari que els centres públics puguin intervenir en àmbits de gestió essencials que fins ara estaven restringits a l'administració.

Encara així, la realitat actual que es troba és d'un Decret amb les intencions molt clares i concretes, però amb molts dubtes a l'hora de poder concretar-ho, amb una economia que no permet desenvolupar segons quines accions i amb una comunitat educativa amb disparitat d'opinions i enfrontada pel procés d'aquesta autonomia.

En el present capítol s'ha exposat el desenvolupament de l'autonomia de centres en els diferents contextos com són Europa i Espanya i més concretament en Catalunya, territori on s'ubica l'estudi de la Tesi Doctoral. En referència a aquest últim era d'interès conèixer el origen i el procés que s'ha desenvolupat de l'autonomia de centres conjuntament amb referències normatives que fa la Llei educativa catalana i els continguts més significatius del Decret d'autonomia de centres (2010). La recerca pretén conèixer quin paper se li assigna a la Inspecció en tota aquesta reforma del sistema educatiu català, quines aportacions pot realitzar i a quin nivell es pot implicar en tot aquest procés.

4

Capítol 4. La Direcció escolar, referent en l'autonomia de centres

4.1. Introducció

En els últims anys, la Direcció escolar ha estat un tema obert a opinions diverses i contradictòries. El fet d'anar aprovant-se diferents Lleis educatives en curts espais de temps i com a conseqüència produint-se canvis en aspectes com l'accés, la formació, les funcions, les competències i com no major autonomia en l'equip directiu. Tot això, ha generat debat.

Però alhora, també ha produït un interès molt alt per molts dels investigadors del món educatiu, publicant-se estudis de recerca de temàtiques com per exemple: models de Direcció més òptims pel lideratge, el perfil de director més adequat, la formació més convingent per la carrera de director, l'estil de Direcció a l'hora de governar, Direcció escolar i eficàcia escolar, etc.

També s'afegeix la inclinació per conèixer com es treballa la Direcció dels centres en altre països. Han sorgit diferents estudis comparatius dels diferents estils i maneres de funcionament de les direccions que es troben en els diferents països d'Europa o a nivell internacional.

Entre l'abundant literatura existent sobre la gestió en els centres educatius per part de les Direccions escolar, es troba de manera més significativa: Els estudis en l'accés a la Direcció (Teixidó 2007, Jáuregui, 2010, Díez Arcos 2012, Rodríguez Pulido, Rodríguez Fernández, Artiles Rodríguez, Aguiar Perera, & Alemán Falcón, 2013), la formació de l'equip directiu, (Escamilla Tristán, 2007, Navarro, 2009, Gómez Delgado, 2010); les tasques de la Direcció (Padilla, 2008, Rodríguez-Molina, 2011); el perfil de la Direcció (Sánchez Ramón, 2006, Ruiz 2008; Oriá Segura, 2007); el lideratge del centre educatiu (Leithwood i cols.1999, Lorenzo Delgado, 2005, Montero Alcaide, 2009, Hopkins 2009, Weathers, 2011); la Direcció escolar i eficàcia escolar (Whitaker, 1997, Reynolds, et al. 1997 Sammons, Hillman i Mortimore, 1998, Bolívar, 2010); les Direccions escolars en Europa (Álvarez Fernández, 2003, Pont, 2010, Valle i Martínez, 2010).

Moltes d'aquestes recerques que es comenten, conclouen que els resultats obtinguts envers el rendiment dels alumnes s'han relacionat amb Direccions eficaces i de qualitat. Per tant, un dels objectius que persegueixen molts governs pel seu propi sistema educatiu, és trobar les directrius que han de regir el model de Direcció escolar més adequat pels seus centres educatius.

S'afirma que les Direccions escolars són bàsiques en la dinàmica del centre. Aspectes com el clima escolar, el tracte personal, la manera de prendre decisions, l'organització, l'assignació de rols, la comunicació, la participació, etc, seran molt valuosos perquè un centre funcioni de manera positiva o negativa. Què vol dir això? Doncs que depenent del lideratge de la Direcció, acompanyat d'una autonomia com eina per poder dirigir, aquest pot generar una dinàmica que afavoreixi o perjudiqui en els resultats d'aprenentatge i rendiment de l'alumnat. A més, en aquest procés resultant, és interessant de conèixer la part de responsabilitat que correspon a la Inspecció educativa.

Si es vol incrementar l'autonomia en els centres, les Direccions escolars seran un dels elements claus en tot aquest procés. Elles seran una de les majors responsables que tots aquests canvis en la gestió i organització del centre siguin els adequats per la consecució de l'èxit. Elles seran qui hauran de retre comptes a la Inspecció per valorar si els objectius marcats en el projecte educatiu s'han complert. I d'elles dependrà el correcte funcionament del dia a dia del centre.

Pel que fa a Catalunya, el Decret de direccions, aprovat l'any 2010, busca exactament això, convertir-se en un model que perduri en el temps, enfortint les direccions a base d'autonomia, aconseguint resultats òptims per l'alumnat i trobant la manera que els centres escolars funcionin. Ara falta saber com aquests canvis afectaran a la Inspecció educativa, ja que moltes de les competències assignades a la Direcció s'han sostret de

la Inspecció. El temps donarà la resposta de la situació de la Inspecció educativa, si les seves funcions variaran i si aquestes faran canviar la seva relació amb la Direcció.

En aquest capítol s'analitza la funció directiva dividida en quatre eixos:

1. La Direcció escolar, el lideratge i el que suposa el treball de l'equip directiu.
2. Desenvolupament de les Direccions escolars en el continent europeu.
3. Desenvolupament de les Direccions escolars en les últimes dècades en Espanya a través de les diferents Lleis aplicades fins a l'actualitat.
4. Estat actual del model directiu instaurat en Catalunya a través del Decret de direccions.

4.2. La Direcció escolar

Els equips directius i, dins d'aquests els directors i directores, per tant, són necessaris ja que seran el cap visible de l'estructura organitzativa portant a terme dites tasques, sent de vital importància la concepció del director/a com líder per mobilitzar a la comunitat educativa i no com simple gestor de l'escola. (Murillo i Gómez, 2006, p. 98).

Partint d'aquesta afirmació, es vol anar una mica més enllà. Es citen tres exemples clars d'estudis fets sobre Direcció escolar dels molts realitzats en les últimes dècades:

- Els directius poden tenir influència significativa sobre el rendiment de l'alumne i en la satisfacció del docent en el seu treball (Leithwood, Begley i Cousins, 1990).
- Els millors resultats s'han obtingut quan el directiu concedeix certa autonomia als docents, presa de decisions de manera col·legiada, fomenta la col·laboració, implica als pares en la vida del centre,...(Leithwood, 1994).
- El director pot modificar la cultura i el clima del centre (Bolman i Deal, 1992; Leithwood, 1994; Ogawa i Bossert, 1995).

Aquests exemples únicament confirmen el que ja es sap sobre la Direcció escolar, que és un dels elements claus en el desenvolupament del procés d'ensenyança de l'alumne, per tot el que comporta. El seu lideratge, les seves decisions, el seu equip, la seva gestió seran claus en el dia a dia del centre educatiu.

En aquest punt es vol conèixer primerament que s'entén per Direcció escolar, la seva influència en tot el procés de l'organització escolar i el seu paper com a líder d'un grup. Per aquest estudi sobre la Inspecció educativa i autonomia de centres s'entén que el paper de la Direcció escolar serà necessari estudiar-ho i conèixer-ho per comprendre les relacions que s'estableixen entre Direcció i Inspecció i poder desenvolupar la part pràctica de la recerca.

4.2.1. La figura del director: dificultats, condicionants, estratègies i recomanacions del treball directiu

El concepte i la figura de la Direcció escolar ha anat variant en el temps. S'ha d'entendre que depenent de l'època, el context i les reformes educatives, aquest significat s'ha anat revisant moltes vegades per una modificació de les seves funcions per adaptar-se a les necessitats de la societat del moment. A més, molts dels estudis comentats sobre la Direcció escolar a partir de les seves conclusions han provocat també aquest anàlisi i consegüentment canvis en el concepte.

Es troben diversitat d'opinions i reflexions en torn a la seva figura, a més s'ha d'afegir la confusió que moltes vegades compren el terme de lideratge. En aquest cas, Teixidó (2012), fent referència a aquest tema ens explica que en molts articles i llibre d'influència anglosaxona, utilitzen el terme "lideratge" com sinònim de Direcció. Això es degut a que aquest dos termes els utilitzen en la seva llengua per referir-se als directius: "manager" i "leader"

La dimensió "managerial" de la Direcció és correspon a una visió tècnica d'acord amb els quals els directius centren la seva actuació en la realització de les funcions organitzatives establertes prèviament. Pel que fa a la consideració de Direcció com l'exercici del lideratge ("leadership") en una dimensió sociocomunicativa, caracteritzada per l'interès per les persones que formen la institució. Encara així, es troba unanimitat en la literatura en que aquestes dues dimensions és convenient que coincideixin en una mateixa persona. S'entén que aquesta diferenciació de significats no tenen perquè anar separats i s'aposta perquè siguin complementaris. La Direcció hauria de ser la suma dels diferents trets descrits en aquests dos termes.

Endinsant-se ja en la definició de Direcció escolar, s'ha volgut seleccionar diferents autors, en diferents dates i contexts. Ajudarà a entendre perquè moltes vegades dins d'una mateixa idea es troben trets diferents. Antúnez (2000, p.24), ho compren com "l'acció d'influenciar en la conducta dels membre de la comunitat amb la fi que realitzin unes determinades accions que són conseqüència dels objectius que han fixat en comú i que s'accepten com adequats per l'educació. "

Un altra definició molt en aquesta línia és la de Escudero (2004), considerant que:

La Direcció pot concebre's com el resultat de la construcció particular que els subjectes particulars facin d'ella, dins d'un sistema on la seva cultura, relacions i practiques regulars estableixin tant en els seus marges de possibilitat com les seves fronteres (p.15).

Marxant fora del nostre territori, en un context molt diferent es parteix d'una definició del Ministeri d'Educació del Salvador (2008, p.6), entenent la Direcció com "el procés participatiu, planificat i organitzat per mitja del qual el director/a guia motiva, involucra i rendeix comptes a la comunitat educativa, de tal manera que tots els esforços i voluntats estiguin en funció d'aconseguir millors aprenentatges."

Totes aquests definicions tenen punts en comú i algun aspecte que els diferencia. Parlen de relacions, influencia, de finalitats, d'accions, d'espais, de lideratge,... unes ubiquen al director/a mes com a gestor i altres més com a líder, però amb la mateixa finalitat: aconseguir millors resultats.

Finalment, ajudant-se de les anteriors definicions, es comprèn la Direcció escolar com aquell equip de persones guiades per un líder amb la funció d'organitzar, dirigir, gestionar, coordinar l'activitat que es desenvolupa en un centre educatiu, partint d'un projecte de direcció prèviament establert i amb la capacitat d'influenciar en l'organització i en les persones amb la finalitat de facilitar el procés educatiu.

Per tant, el director/a serà el líder que governi el centre, ell serà el responsable de generar l'impuls i les ganes perquè aquesta manera de treballar es desenvolupi en la dinàmica del centre. S'encarregarà de coordinar els objectius i les modalitats d'aplicació de les línies d'actuació dels diferents equips docents sobre els alumnes.

Com s'anirà veiem en el transcurs del marc teòric, partint d'aquesta capacitat de lideratge de la Direcció, serà molt important pel benefici del centre educatiu les relacions que s'estableixin amb la Inspecció educativa. Es percep que aquesta sinergia entre els dos en els diferents àmbits de gestió, organització, planificació, execució, etc.; han de ser vital en el transcurs de l'organització.

Segons Antúnez (1994) i Gonzalez (2017), les persones que utilitzen la capacitat que tenen per influir en que els treballs d'altres es realitzi d'una determinada tasca exerceixen funcions directives. A algunes d'aquestes persones els hi ve per la seva posició jeràrquica que ocupen en l'organització, en aquest cas en la direcció escolar.

En aquesta Direcció escolar comentada, Antúnez i Gairín (2006), afirmen que existeixen:

Un conjunt de tasques, sense cap mena de dubte, imprescindibles en qualsevol grup organitzat corresponents a la motivació, la dinamització, la coordinació de l'equip i a la conducció del grup en funció de les decisions del propi grup, es a dir, les tasques directives. (p.235)

El desenvolupament d'aquestes tasques fan segons Lorenzo Delgado (2004), que l'exercici de la Direcció en un centre escolar és un dels pilars bàsics sobre el que es sustenta tota la dinàmica organitzativa del centre.

Un estudi a destacar, realitzat per Antúnez (1991), per la seva Tesi doctoral afirma que de 155 tasques possibles que desenvolupen habitualment els directius escolars només vuit són reconegudes com tasques d'execució especialment difícil. Quatre d'aquestes vuit es relacionen directament amb el treball amb el professorat: «motivació del professorat»; «avaluació de l'eficàcia docent»; «resolució de conflictes entre professors i entre professors i pares» i «organització i distribució de les tasques i dels llocs de treball entre el professorat. Una de les conclusions a destacar diu que pel desenvolupament i la consolidació d'aquestes tasques requeriran d'unes Direccions estables en l'exercici.

Es continua amb els resultats de recerques que han objectivat quins efectes produeix la gestió de la direcció escolar en el rendiment de l'alumnat, coincideixen que la influència d'aquestes són un factor clau especialment en centres on l'alumnat tenen més dificultats (Branch, Hanusheck i Rivkin, 2012).

És coneguda la capacitat d'influenciar de la Direcció en els resultats positius o negatius del centre educatiu, però es necessari entendre que per exercir les seves tasques de manera exitosa es poden trobar amb diferents obstacles que poden perjudicar aquesta acció i d'alguna manera s'hauran de preveure per evitar el seu desenvolupament. Entre aquestes dificultats estudiades segons Antúnez (1999), Rué (2001), i Uribe (2010), Santos Guerra (2015) es troba:

- Una visió administrativa i burocratitzada de la gestió. En la majoria de centres es desenvolupa models de gestió rígids i uniformes. Si es té en compte que cada centre li pertanyen unes característiques diferenciades, s'hauria de saber estructurar i organitzar els diferents recursos humans amb que hi comptin partint de les peculiaritats d'aquest.
- L'aïllament dels docents en el desenvolupament del seu treball. Molts docents es dediquen a fer la seva feina de manera particular i aïllada de la resta de grup. El fet de no desenvolupar-la en equip a través dels corresponents cicles o departaments frena la possibilitat de desenvolupar la innovació i el canvi, tant necessari per l'obtenció de la qualitat.
- Factors culturals. En cada centre es crea la seva cultura particular, aquesta es forma a través de les expectatives, actuacions, maneres de pensar, de la pròpia dinàmica que s'acaba imposant, però sobretot dels models històrics que s'han desenvolupat durant molts anys. Són els propis ensenyants i els equips directius els responsables de modificar-la i lluitar per modificar aquesta cultura i apostar pel canvi a favor del treball col·laboratiu.
- Les relacions entre docents i equip directiu. No sempre les relacions entre docents i equip directius són les millors, queixes com comunicació, falta de transparència o falta de informació es senten cada dia en molts centres educatius. Aquesta relació pot ser molt perjudicial per treballar en equip.

- La situació d'immunitat i impunitat. El procés per obrir un expedient sancionador al professorat quan no compleix la seva feina pot ser llarg i costós.
- La disponibilitat horària. Cada vegada el sistema educatiu espanyol tendeix a sumar més hores lectives als docents i reduir el temps de reunions, importantíssimes pel seu pes en les decisions que es puguin prendre.
- La grandària del centre. Cada escola i institut es compon de diferents línies per curs i amb un número major o menor de docents. Si ens situem en un centre de secundària de cinc línies la direcció escolar haurà d'estructurar de manera més complexa l'organització si es vol potenciar la comunicació.
- La formació dels docents i directius. La manca formativa, moltes vegades per falta de motivació o interès pot perjudicar les competències del propi docent o directiu.

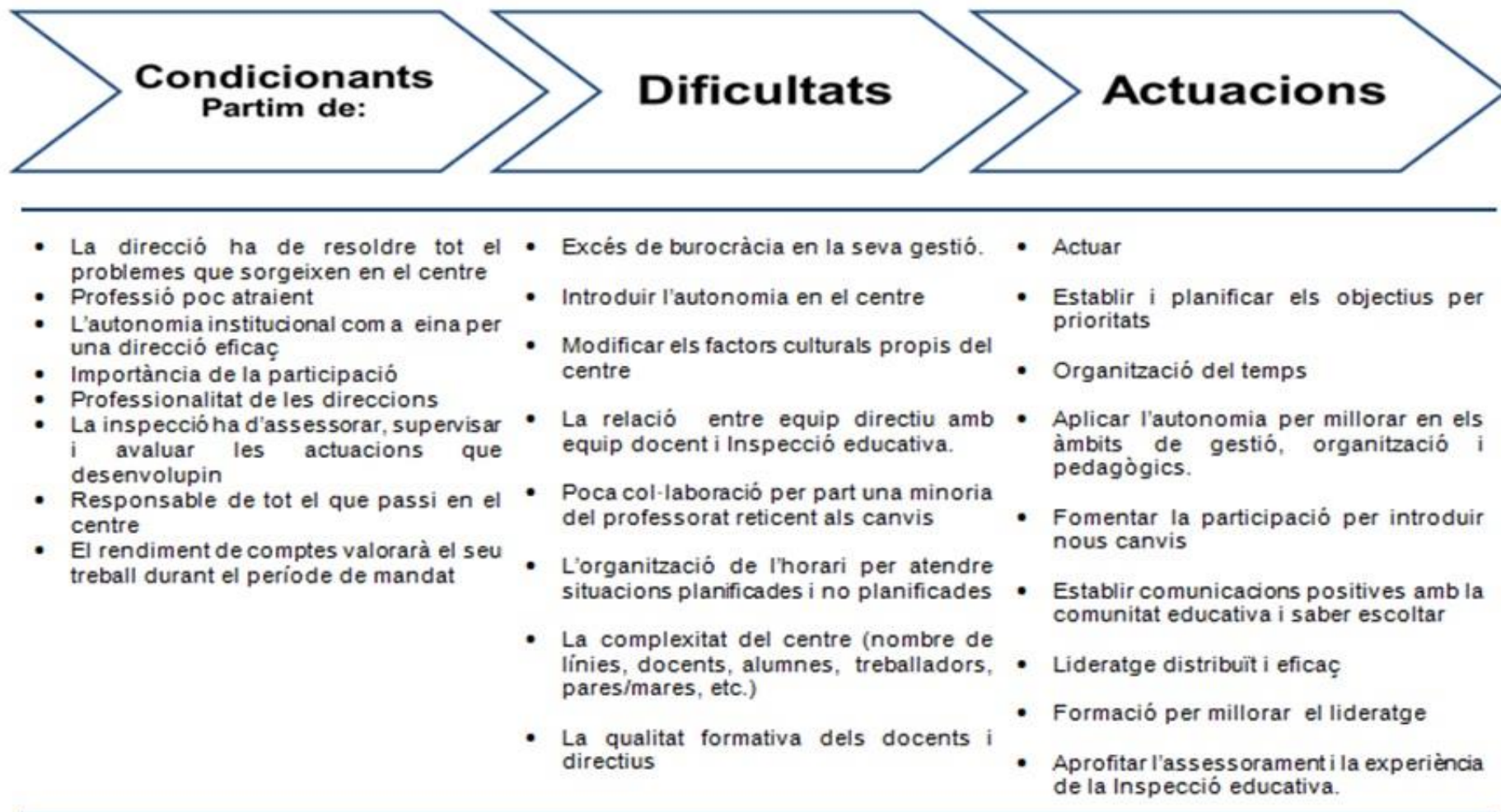
Es resol que qualsevol feina parteix d'unes dificultats. El reconeixement d'aquestes juntament amb la formació i el lideratge de la Direcció seran essencials per poder minimitzar l'efecte d'aquestes. A més s'ha de tenir en compte una sèrie de condicionants que venen amb el propi càrrec. Després d'un àmplia revisió de la literatura existent sobre aquests, Gairín i Castro (2010), ho redueixen a cinc trets principals. El coneixement d'aquests condicionants ajuden a les direccions a la planificació de les seves estratègies per desenvolupar les tasques de manera eficaç.

1. La Direcció es veu implicada en tot els processos que es produeixen en l'escola.
2. La Direcció escolar representa una professió poc atractiva. Aquesta afirmació es sustenta en les evidències de l'estudi de l'OCDE que conclou que els possibles candidats es desanimen per la pesada carrega de treball i el gran nombre de responsabilitats a les que deuen fer front.
3. L'autonomia institucional ha de convertir-se en el garant pel desenvolupament d'una Direcció eficaç.
4. La Direcció dels centres ha d'establir-se de forma participativa pel seu bon funcionament. Recordem que la LEC (2009) de manera conceptual en el seu títol III, la comunitat educativa, desenvolupa eines fomentant la participació de la comunitat educativa.
5. La Direcció requereix d'un procés cada vegada més professional, com conseqüència de tots els condicionants descrits fins ara.

Davant aquests obstacles i condicionants comentats, les Direccions han de generar uns recursos per la millora del funcionament del grup dins d'una perspectiva de funcionament personal. Per Gairín (1994, p.222) els passos que s'han de marcar són :

- Passar a l'acció
- Definir bé els objectius prioritaris
- Fer les coses a temps.
- Potenciar el pensament positiu
- Organitzar amb eficàcia la recopilació de dades.
- Fomentar una comunicació eficaç
- Trobar temps pel descans i per la comunicació entre els membres de l'equip.

En la següent taula s'ha recopilat les idees dels autors anomenats (Antunez, 2006; Gairín, 1996; Gairín & Rodríguez-Gómez, 2011) i s'ha incorporat altres elements més actualitzats com la implementació de l'autonomia i la figura de la Inspecció educativa.



Taula 22. Condicionants, dificultats i actuacions de la Direcci6 escolar (a partir de Gairín & Rodríguez-G6mez, 2011 et altres)

Les Direccions al començar el mandat parteixen d'una sèrie de condicionats que porten en el càrrec, a més s'afegeix unes dificultats que es van trobant des de la seva posició. Davant d'aquests fets i com a bon líders, hauran de prendre una sèrie de decisions a través de diferents accions que ajudin a guanyar en eficàcia la seva gestió i el bon funcionament del centre.

Com a líder d'un centre el directors/es han de generar unes condicions, requisits, estratègies que englobats en factors, ajudaran crear un ambient favorable per desenvolupar el treball en equip. L'investigador Antúnez (1999), aporta les següents recomanacions en un estudi realitzat sobre el treball en equip entre professors/es i el paper de les Direccions amb la finalitat de millorar l'exercici d'aquests.

- a) Concebre el funcionament de l'equip directiu com un exemple de treball col·laboratiu.
- b) Configurar una estructura organitzativa flexible i àgil. L'autonomia escolar ha de permetre la creació d'estructures permanent: unitats i equips estables, amb el desenvolupament simultani d'una estructura «anhocràtica».
- c) Parar esment a les persones noves. Cada any milers de professors a Catalunya canvien d'escola o d'institut. Tornar a conèixer un nou centre educatiu amb nous docents, alumnes, famílies, normes, organització, etc.
- d) Evitar la confiança ingènua en l'atzar. Les Direccions no haurien de tantejar a la sort, pensat si aquest any tindran bones plantilles docents, o si arribaran recursos econòmics des de l'administració.
- e) Desenvolupar mecanismes, estratègies i procediments específics, basats en la dinàmica de grups. La formació dels estudiants en la universitat i la dels docents en els centres basada en els beneficis de la dinàmica de grups ja fa un temps que es treballa en els diferents espais.
- f) Crear oportunitats i ambients favorables. Convé promoure i modificar pràctiques i ocasions per a fomentar la col·laboració, mitjançant processos horitzontals i democràtics.
- g) Diagnosticar contínuament. Cada dia succeeixen situacions en un centre educatiu. alumnes que no fan els deures, professorat que es troba malalt, classes a l'alumnat, reunions de docents, entrevistes, etc. El líder com a governant és necessari que sempre sigui informat de tot el que succeeix i pugui analitzar permanentment les necessitats de l'organització, les conductes de les persones i les seves interaccions.

En aquesta taula es destaca de manera més esquemàtica les recomanacions en el treball de la Direcció:

R	Treball col.laboratiu
E	Organització flexible i àgil
C	Importància del nous docents
O	Planificar per no improvisar
M	Organització partint de les característiques úniques del centre
A	Dinàmica de grups
N	Generar oportunitats
A	Extreure les potencialitats de cada docent
C	El dia a dia és important: Diagnosi
I	
O	
N	
S	

Taula 23. Recomanacions en el treball de la Direcció escolar (a partir d' Antúnez, 1999)

Com es mostra; la planificació, l'organització, les idees, les estratègies, l'avaluació, la creativitat, l'ambient que es formi, l'estructura, són elements que la Direcció ha de saber generar per resoldre tots els obstacles que pugin sorgir i per aconseguir les metes marcades en el seu projecte de direcció.

El director/a ha de ser el responsable de crear un ambient plàcid de treball per poder desenvolupar els objectius que es marqui en conjunt. La Inspecció escolar serà la Institució que ajudi, col·labori i assessori per portar a terme totes les accions que es decideixi des de la direcció amb aquesta finalitat.

4.2.2. El director, líder d'un centre educatiu

Álvarez (2010), afirma que el líder té una relació orgànica amb la institució, ja que transforma el seu entorn, captant les potencialitats de cadascun dels actors i entenent que els processos de canvi en educació requereixen d'un temps i una periodicitat. El director en canvi, manté una relació jeràrquica i ordena l'entorn de manera tècnica i immediata.

Sembla que a vegades es pretengui diferenciar els conceptes Direcció i lideratge, separar-los, confrontar-los. Per Navarro (2012), els termes Direcció i lideratge semblen producte d'una època determinada. Abans es parlava de dirigir, actualment ja es parla de liderar, però s'ha de saber diferenciar, ja que no és el mateix dirigir una Institució educativa que liderar-la. D'aquesta manera es poden trobar directius que no són líders de l'organització i líders que no exerceixen de directius.

Lluny d'aquesta perspectiva es troben Muñoz-Repiso et al. (1995), consideren aquestes dues condicions unides en una sola persona, o sigui, el director, en el seu perfil professional com tècnic; el líder en el seu rol institucional, es converteixen en un factor determinant de la qualitat educativa. Per tant en aquest cas es centra en unificar les dos vessants en una sola persona.

El sistema educatiu actual, descentralitzant els models educatius i augmentant l'autonomia als centres, dona com a resultat que les direccions assumeixin més responsabilitats. Aquets augment de competències anirà acompanyat d'un procés de rendiment de comptes que ajudarà a interpretar en quina situació es troba el centre educatiu. Aquesta dades són molt significatives per valorar els mandats de les Direccions escolars. Amb aquest increment d'autonomia els directors/es assumiran moltes més decisions, perquè des de la pròpia LEC, aquesta concedeix més poder. Aquest s'ha de diferenciar, ja que existeix el poder formal que faria referència a l'autoritat i el informal, quan es parla de lideratge.

S'entén per poder, qualsevol relació on un membre pot imposar la seva voluntat a pesar de tota resistència. Per Frigerio, Poggi, et altres (2003), afirmen que:

Un actor o grup d'actors posseeixen poder quan tenen la capacitat de fer prevaler la seva posició o enfocament en la vida institucional, d'influir en la presa de decisions, d'obtenir reconeixement, espais, recursos, beneficis, privilegis, càrrecs o qualsevol com objectiu que es proposi. (p.59)

Centrant-se en l'autoritat relacionada amb el poder formal, es troba Duart, (1999), afirmant que és l'obediència a les ordres. Es recolza en la creença de la seva legitimitat, la creença que les ordres es justifiquen i que és correcte obeir. I finalment el concepte de lideratge, enfocat en un poder informal i que cada vegada sol ser més habitual sentir-lo o anomenar-lo en congressos i jornades sobre direccions. Aquest s'entén com "aquella capacitat d'influència adquirida a través de procediments informals". Gómez Delgado (2010, p.133).

Si es busca elements que puguin definir el lideratge, Gonzalez (2005), destaca aquests tres:

- L'art, que és una destresa apresada.
- La influència, seria l'acció d'influir sobre les persones, motivant-les i creant-los interès per la feina que realitzen al centre.
- Servir, es tractaria d'identificar les necessitats de la gent per a poder-les satisfer.

Branson (2010, p.63) considera que "un determinat líder no ha de ser igual que els altres líders per ser considerat com un autèntic líder pels seus seguidors; però ha de ser coherent, de comportament predicible, i en tot cas digne de confiança" El lideratge és sempre un valor i sempre apareix associat a les persones que intenten canviar el present i inventar el futur. Noves missions, noves possibilitats i nous reptes.

Actualment segons Cayulef (2007), les organitzacions recerquen líders que sàpiguen fer una lectura del plantejament estratègic en execució operacional. Aquesta funció comporta l'anàlisi de la situació, la presa de decisions, la capacitat de persuasió i les competències relatives a la gestió de persones. Juntament a aquestes competències es requerirà de condicions lligades amb l'apertura, la participació i l'establiment de relacions més democràtiques que pugin assegurar processos de transformació permanent.

En els últims anys a partir del lideratge transformacional, van anar sorgint d'altres, amb la idea de millorar-lo i aportar nous elements. Entre els més significatius es troba lideratge facilitador (Lashway, 1995), lideratge persuasiu (Stoll i Fink, 1999), i lideratge sostenible (Hargreaves i Fink, 2003, 2004). Cap d'aquests sembla que hagi arrelat, i en un principi el que més sona entre la comunitat educativa, els investigadors i experts en educació, és una aposta per un lideratge distribuït (Spillane, 2006).

El lideratge en institucions educatives s'ha convertit en prioritat en les polítiques educatives de la OCDE i en els països enquadrats en la mateixa, donat que juga un paper fonamental en la millora de la pràctica educativa, en les polítiques educatives i en el món exterior a les mateixes. Pont, Nusche i Moorman (2008, p.19).

L'OCDE (2008) com organisme que hi creu en la necessitat de distribuir el lideratge escolar, desenvolupa una sèrie de recomanacions per potenciar-lo en els centres educatius. Entre les més significatives destaquen:

- Distribuir el lideratge entre diferents persones i estructures organitzatives pot ajudar a respondre a les dificultats que enfronten les escoles contemporànies a millorar l'eficàcia escolar.
- Reforçar el concepte d'equips de lideratge per tal de crear mecanismes d'incentius que en recompensin la participació i el rendiment.
- Ampliar el desenvolupament i la capacitació del lideratge als càrrecs intermedis i als possibles líders futurs de l'escola.
- Modificar els mecanismes de rendiment de comptes a fi que s'ajustin a les estructures de lideratge distribuït.

L'informe TALIS (OCDE, 2009), en aquesta mateixa línia, destaca la importància del lideratge escolar com a instrument per afavorir l'eficàcia de la feina dels professors. En aquest document analitza els models de Direcció (lideratge) i els canvis i tendències que s'han anat produint en els últims temps, així de com influeixen els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Segons Murillo Gómez (2006), la investigació i l'experiència han arribat a l'evidència que la persona que assumeix les funcions de la Direcció en l'escola és un dels elements claus en la qualitat i l'èxit en els processos de canvi educatiu. Per aquesta raó serà

necessari un lideratge des de l'interior del centre educatiu que iniciï, faciliti, gestioni i coordini el procés de transformació.

Aquest és un dels motius pels quals s'han fet multitud d'estudis sobre el lideratge pedagògic, amb l'objectiu de trobar aquesta fórmula que ens ajudi a millorar els resultats educatius. Com exemple es pot referenciar a Leithwood et al. (1999), la seva recerca pot servir com a resum de tot el que s'ha explicat fins ara. Per definir el lideratge agrupa els conceptes d'aquest en sis categories segons la importància dels conceptes de procés, propòsit i influència. Aquesta ajudarà a entendre la tipologia de líders actuals que regeixen les Direccions.

CATEGORIES DE LIDERATGE				
LIDERATGE	CONCEPTES	PROCÉS	PROPÒSIT	INFLUÈNCIA
Instructiu	Instructiu, estratègic, pedagògic	Es centra en les conductes que segueixen els docents durant les accions que afecten a l'aprenentatge dels alumnes	Responsabilitzar-se de l'aprenentatge acadèmic dels estudis	El coneixement expert que posseeixen
Transformacional	Carismàtic, visionari o cultural	Es centra en les capacitats dels membres de l'organització,	Compliment de tals metes	Els membres de l'organització atribueixen el poder a qui es compromet amb les necessitats de l'organització en aquell moment.
Moral	Normatiu, polític/democràtic i simbòlic,	Posa els valors com centre del lideratge i de la pràctica administrativa.	Presa de decisions i resolre els conflictes partint d'uns valors.	Conseqüència de les concepcions que es tinguin sobre el que és bo i el que és dolent.
Participatiu	Compartit o distribuït	Les persones més properes a la realitat educativa posseeixen més coneixement per la presa de decisions.	La presa de decisions del grup	Coneixement expert, en el dret a triar i el paper crític en la realització de decisions
Administratiu	Organitzatiu i transaccional	Facilita el treball dels membres de l'organització.	Assegurar-se que els treballadors fan el que s'espera d'ells.	Posicions de poder que s'ocupin dintre de l'escala jeràrquica de l'organització.
Contingent	Estils de lideratge i els processos de resolució de problemes	L'acció del líder dependrà del context que es produeixi	Saber trobar respostes diferents si canvia el context	Els líders dominen un ampli ventall de pràctiques de lideratge.

Taula 24. Categories de lideratge (Leithwood et altres, 1999)

Altres exemples d'estudis sobre el director/a com a líder els formen els treballs dels autors del canvi educatiu (Calatayud Salom, 2015; Gros Salvat, Fernández-Salineró de Miguel, Martínez Martín, & Casas Roca, 2013; López Alfaro, 2010; Pont et al., 2009), aquests fan referència a la necessitat de desenvolupar una Direcció pel canvi i asseguren que el lideratge és una de les figures claus per la millora dels centres educatius.

Un dels estudis més significatius és el de Sammonds i col·laboradors (1995). La finalitat de la seva recerca era demostrar la importància de la Direcció escolar per aconseguir una escola eficaç. Es volia aconseguir trobant les característiques pròpies del líder en les escoles eficaces. Entre les seves conclusions aporten que el lideratge no només descansa sobre la qualitat dels seus trets personals, sinó fonamentalment en la capacitat per a relacionar-se amb la visió, valors i metes de l'escola. Assigna especial atenció a la gestió del canvi per augmentar la qualitat dels aprenentatges en el centre.

No es pot basar en un únic estil, sinó que cada centre educatiu, depenent dels seus propis trets, reclamarà una manera de dirigir o un altra. Com a resultat Sammonds i col·laboradors (1995), identifiquen una sèrie de trets associats a un lideratge eficaç. Entre els més significatius es troben:

- Força en els propòsits. Es tracta de la capacitat per desenvolupar una dinamització als processos escolars congruents amb els objectius i metes del centre. També ha de destacar en saber gestionar ajuda externa, creant o oferint la possibilitat de xarxes cooperatives.
- Involucrar al cos acadèmic en la presa de decisions. El director/a primerament ha de crear un bon equip directiu, i partint d'aquest saber integrar el cos docent en decisions importants pel funcionament del centre, de manera compartida.
- Competència professional en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Es tracta de reflexionar sobre les millors estratègies, activitats educatives i seguiment dels alumnes, també implica avaluar el treball dels docents, donar-li suport i assessorament.

Situant-se en estudis més recents, Robinson (2010), estableix tres conjunts bàsics de competències necessàries per un lideratge pedagògic efectiu amb un alt grau d'interdependència:

1. Tenir un ampli coneixement pedagògic sobre el procés d'ensenyança-aprenentatge. Aquest coneixement és necessari per exercir el lideratge pedagògic. Vinculat al coneixement curricular i pedagògic amb les dimensions administratives i de gestió.
2. Saber resoldre els problemes que es presenten en el centre educatiu en funció del seu coneixement pedagògic i de lideratge.
3. Fomentar la confiança relacional amb el personal, les famílies i l'alumnat. El lideratge, com procés social, és un fenomen relacional en si mateix, basat en la confiança. Tot el contrari d'actuacions que utilitzin l'autoritat, poder o manipulació.

Aquestes accions, trets característics, competències d'un bon líder esmentades pels diferents autors es resumeixen en el següent quadre:

COMPETÈNCIES	TRETS DE LIDERATGE
Coneixement pedagògic sobre el procés d'E/A	<ul style="list-style-type: none"> • Promou la utilització estratègica dels recursos disponibles. • Impulsa innovacions educatives d'èxit i promou organitzacions d'aprenentatge. • Coneix les necessitats del centre.
Resolució de problemes	<ul style="list-style-type: none"> • Compliment dels objectius. • Polítiques educatives amb la practica escolar. • Involucrar al cos acadèmic en la presa de decisions.
Promoure la confiança relacional amb el personal, les famílies i l'alumnat	<ul style="list-style-type: none"> • Fomenta el diàleg, el respecte, la confiança, la valoració dels altres i actituds de bona línia de treball. • Influeix en la millora del clima intern o ambient del centre escolar. • Millora la motivació dels docents i contribueix a l'èxit dels estudiants.

Taula 25. Relació entre les competències i els trets de lideratge (a partir de Sammonds i col·laboradors, 1995 i Robinson, 2010)

Per tant, s'entén que un bon líder ha de tenir una sèrie de competències, capacitats a saber desenvolupar i que aquestes li ajudin a prendre les decisions correctes. Amb autoritat no es guanya amb eficàcia, per tant s'ha de convèncer. Un bon líder ha de saber analitzar les virtuts i els defectes de cadascun per explotar les seves qualitats i amagar les seves mancances. Fet aquest "scouting" entrarà la fase de motivació, l'equip ha d'entendre que són persones importants i que tenen molt a oferir i donar en el món de l'ensenyança. Accions com valorar, delegar, confiar, respectar seran claus per un bon lideratge.

Autors com Gros et al. (2013), pensen en aquesta línia sobre el bon lideratge. Creuen que el lideratge educatiu en el context escolar no és una qüestió personal, sinó d'equip i comunitat, de sistema, entenent aquí el centre com a sistema. Suposa, per tant, passar d'un enfoc directiu unipersonal a un plantejament basat en un lideratge sistemàtic i complex que requereix transformacions profundes i on les seves competències principals són un ampli coneixement pedagògic sobre el procés d'ensenyança-aprenentatge, la resolució de problemes i la confiança relacional.

Com s'ha comentat al principi, es compren que l'autonomia educativa que s'està desenvolupant en la major part de les polítiques educatives d'Europa, pot ser una bona eina per poder desenvolupar de manera més exitosa el treball de la Direcció. L'augment de les competències de les Direccions pot ajudar a desenvolupar un lideratge eficaç. També és cert que un mal lideratge pot ocasionar dificultats als centres educatius en el seu desenvolupament del dia a dia. Es pot dir que el retiment de comptes i la tasca de la Inspecció educativa per fer aquesta lectura, serà l'element principal per ajudar als centres i a les Direccions a un correcte lideratge sempre en benefici de la institució educativa. També els sistemes d'accés a les Direccions i la pròpia formació seran elements que ajudaran a seleccionar els millors líders per exercir en els centres.

És interessant per finalitzar aquest punt, comentant les paraules de Fuente (2006), assenyalant que:

Mai he vist una bona escola amb un mal director, ni una escola dolenta amb un bon director. He vist com escoles dolentes es convertien en bones i, lamentablement, com destacades escoles es precipitaven ràpidament cap al seu declivi. En tots els casos, l'auge o declivi podia veure's fàcilment reflectit en la qualitat del director (p.3).

4.2.3. Models de direcció en Europa, paper de la direcció en l'autonomia de centres

Com s'ha comentat anteriorment, a dia d'avui la preocupació de molts sistemes educatius dels diferents països és la qualitat de l'ensenyança. Totes les reformes, els canvis legislatius, les innovacions es fan pensant en aquest objectiu: augmentar la qualitat del sistema educatiu. L'organització del centres, els docents, les Direccions escolars han de dirigir-se cap aquest objectiu i l'autonomia de centres ha de ser l'instrument per poder aconseguir aquesta finalitat. Possiblement per aquesta raó, cada vegada més, les polítiques educatives dels països tendeixen per una professionalització de la Direcció.

Cada país té una manera d'entendre i desenvolupar tot l'engranatge de la Direcció escolar, a més, s'afegeix que el que serveix avui, per demà ja no és vàlid. Es parteix que cada sistema educatiu, el model de Direcció seleccionat, tindrà trets diferenciats amb d'altres. Davant d'aquestes característiques pròpies de cada país, s'ha intentat crear diferents classificacions unificant els diferents models. Per fer-ho, es parteix de l'estudi de diferents autors referents en la tema. S'entén que el model de Direcció que es produeix en cada Estat, influirà en les relacions de treball, competències, tasques, funcions,... de la Inspecció educativa.

Per Egido Gálvez (2013), la Direcció escolar constitueix un factor clau en la millora de la qualitat educativa. Per aquesta raó es compren que aquesta temàtica sigui objecte d'estudi en la investigació comparativa i internacional. Entre aquestes recerques trobem anàlisis realitzats que contrasten els models de direcció vigents en diferents sistemes educatius, i la seva influència en les pràctiques i els resultats educatius.

Es considera que no tots els models de Direcció són iguals en Europa. La perspectiva comparada amb altres països propers al nostre entorn ens serà útil per apreciar si els conceptes i l'evolució del nostre model de direcció escolar segueix camins semblants o s'allunya dels sistemes d'altres països, i també per conèixer si els resultats que es produeixen tenen beneficis en el rendiment de l'alumnat.

Durant les últimes tres dècades pràcticament tots els països l'han variat, i s'han actualitzat i adaptat als canvis de la societat. Això mostra que no acaben de trobar aquell model que els satisfaci i es consolidi durant un llarg període de temps, Espanya seria un bon exemple. Com s'ha explicat en els últims 30 anys s'han aprovat set Lleis educatives que afecten i molt a les Direccions escolars. S'observa en aquest quadre els canvis que s'han produït en les polítiques educatives europees (OCDE, 2015), en un període de 6 anys compresos entre el 2008 i el 2014.

Polítiques globals	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamarca: plataforma Una Dinamarca que s'estableix unida (2011). Reforma de l'escola pública (2013) • Espanya: LOMCE (2013) • Estònia: Estratègia d'aprenentatge Permanent 2020 (2014) • Islàndia: Iniciativa Governamental Fent Avançar a Islàndia 2020 (2010) • Luxemburg: Reforma de l'Educació Obligatòria (2009) • Països baixos: Acord Nacional sobre Educació (2013) • Polònia: Esmena a la Llei d'Educació Escolar • República Txeca: Pla d'educació i Desenvolupament a Llarg Termini (2011-2015). Estratègia de la Política d'Educació de República Txeca per 2020 (2014) • Suècia: Llei d'Educació (2011)
Polítiques de contingut	<ul style="list-style-type: none"> • Finlàndia: Pla de Desenvolupament de l'Educació i Investigació (2011-2016) • República Txeca: Programa operatiu d'investigació, Desenvolupament i Educació 2014-2020 (2014)
Polítiques enfocades	<ul style="list-style-type: none"> • Alemanya : Aprenentatge Local (2009) • Finlàndia: Reforma Municipal (2013) • Hongria: Responsabilitat estatal central de manteniment de les institucions educatives. Decret del Centre de Manteniment Institucional Klebelsberg (2012) • Portugal: Acords d'Autonomia (2008); Acord de Reorganització de la Red Escolar (2010); Esforç de racionalització dels serveis públics (PREMAC) (2011) • Regne Unit (Anglaterra): Augment del nombre d'acadèmies i centres escolar gratuïts (2013) (Escòcia) Escòcia Educació (2011) • República Txeca: Institut Nacional d'Educació

Taula 26. Canvis en les polítiques educatives europees (a partir de OCDE, 2015)

La Xarxa Europea d'Informació en Educació (EURYDICE, 1996) publica un informe anomenat: "Directors de centres docents en la Unió Europea", aquesta referència va ser validada per altres estudis sobre el mateix tema per molts altres investigadors.

La primera publicació de l'informe PISA, l'any 2000 ja ficava de manifest que "existeix un interès internacional sense precedents al voltant dels líders escolars com influeixen en els resultats de l'alumnat" (OCDE, 2001, p.127). A partir d'aquesta primera publicació, les següents edicions sempre ha tingut especial rellevància la figura de la direcció escolar. Analitzant dades on es vinculava la influència que les variables relacionades amb l'autonomia i el govern del centre educatiu exercien en els resultats dels alumnes dels diferents països europeus.

L'Informe TALIS (2009), també ha inclòs diverses qüestions relatives a la Direcció escolar. Entre les seves conclusions es troba la definició de dos grans estils de direcció a nivell internacional: instruccional i administratiu. Segons TALIS els dos poden ser compatibles i complementaris (OCDE, 2009).

Donat aquest interès sobre la Direcció escolar la OCDE va portar a terme l'any 2008 un estudi sobre la Millora del lideratge escolar (Pont, Nusche i Norman, 2008), prenent part 22 països i on s'analitzava al més mínim detall el paper desenvolupat pels líders escolars. D'aquest treball va sorgir quatre eixos amb l'objectiu de millorar el lideratge escolar i per tant el resultats dels alumnes:

1. Redefinir les responsabilitats del lideratge.
2. Distribuir el lideratge escolar, entre diferents persones i estructures organitzatives.
3. Adquirir les competències necessàries per un lideratge escolar eficaç.
4. Fer del lideratge una professió atractiva, professionalitzant els processos de direcció, incrementant els salaris, donant suport al seu desenvolupament professional.

A més s'ha d'afegir que l'autonomia de centres està augmentat en tots els sistemes educatius europeus. Davant d'aquest fet, Gómez Delgado (2010), considera que els països de la Unió Europea estan realitzant esforços considerables per establir una gestió democràtica en els centres. Aquest increment d'autonomia per la presa de decisions en àmbits curriculars, administratiu i econòmics exigeix una direcció més formada i preparada per encarar aquestes noves tasques.

Centrant-se en els models de direccions es troben diferents autors com Álvarez (2003), que considera que el model de Direcció canvia en cada país condicionat per tres variables que conformen el seu entramat històric i cultural: la manera d'accés a la direcció, el marc normatiu que defineix el funcionament i organització del centre educatiu i els desafiaments de caràcter social, cultural i polític als quals han de respondre els centres. És interessant treballar amb aquestes tres variables per entendre tant el que ens diferencia com el que ens acosta als diferents models de centres i de directius en la Unió Europea.

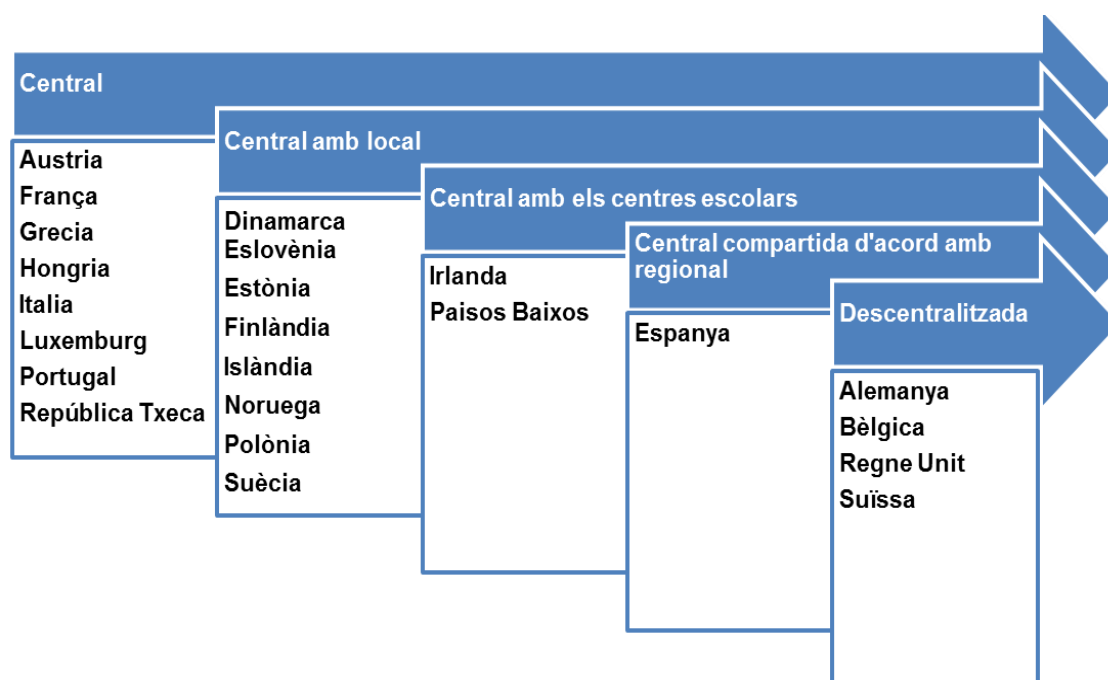
Montero (2009), basant-se en diferents autors que han estudiat els models de Direcció de països europeus desenvolupa diferents classificacions agrupant-los per semblança i proximitat. Aquesta és una síntesis d'aquest estudi:

Álvarez (1991, 2007)	Moreno (1997)
<ul style="list-style-type: none"> • Model de director francès: centralista funcional • Model de director anglès: centralista participatiu • Model de Noruega, Suècia, Dinamarca i Finlàndia: descentralitzat de mercat 	<ul style="list-style-type: none"> • Model polític- model professional • Direcció gerencial • Direcció buro-participativa • Direcció pedagògica-professional
Villa i Garcia (2003)	Estruch (2004)
<ul style="list-style-type: none"> • Direcció buro-professional • Direcció gerencial • Direcció buro-participativa • Direcció pedagògica-professional 	<ul style="list-style-type: none"> • Model francès de selecció funcional • Model britànic de selecció de directors gerents • Model escandinau de selecció pel lideratge pedagògic • Model portuguès d'elecció d'un director no professional

Taula 27. Classificacions models de Direcció (a partir de Montero, 2009)

Una classificació més actualitzada ens la ofereix OCDE (2015), en la qual s'ha seleccionat els països europeus. Aquests presenten una sèrie d'acords de governança educativa, des del disseny de polítiques totalment centralitzades per part dels seus ministeris fins a estratègies completament descentralitzades, amb autonomia regional

Aquests acords que es visualitzen en el quadre, és on es fixaran els objectius educatius i s'establiran les dinàmiques que impulsarà el procés de disseny de les polítiques a desenvolupar



Taula 28. Nivell d'autonomia de centres en Europa (OCDE, 2015)

Partim d'aquestes últimes classificacions, es vol dirigir més específicament als trets característics que defineixen aquests models. Valle i Martínez (2010), són els autors que desenvolupen una classificació on parlen dels models més significatius de Direccions escolars en Europa. De cada model seleccionat descriuen dos països com exemple per cadascun d'ells. Aquesta s'ha realitzat partint dels quatre models educatius que tradicionalment s'han vingut considerant a Europa i seleccionant la pertinença dels països a un d'aquests models. S'estudien per una part les divergències entre els diferents models de Direcció i, per un altra, la convivència d'un mateix model en dos països diferents.

Es considera que això dona una idea bastant concisa de com s'estan desenvolupant a dia d'avui les Direccions escolars en Europa. Per la seva realització es va tenir en compte que en molts països es realitzen reformes de caràcter normatiu en curts espais de temps, o sigui que el que serveix per avui, el dia següent pot variar de manera substancial.

Els models de direcció Europeus segons Valle i Martínez (2010) són:

- Model Mediterrani: Espanya i França
- Model Nòrdic: Dinamarca i Suècia
- Model Continental: Alemanya i República Txeca
- Model Anglosaxó: Regne Unit i Irlanda

Per la realització d'aquest estudi comparatiu van seleccionar una sèrie d'indicadors: selecció del director, requisits d'accés al càrrec de director, avaluació posterior als candidats seleccionats al càrrec de director, Condicions laborals dels directors, Competències del director i Avaluació del director.

Basant-se en la classificació de Valle i Martínez (2010), juntament amb dades d'EURYDICE (2009, 2013) i OCDE (2015), es desenvolupa una síntesis de com es troben avui en dia les Direccions escolars en els diferents països d'Europa seguint una sèrie d'indicadors interessants pel present estudi i que entenem que estan relacionats amb l'autonomia de centres i la Inspecció educativa. Aquests són: la dependència funcional, les competències i l'avaluació del director/a.

4.2.4. Dependència funcional de la direcció.

Segons el grau de descentralització i centralització que tingui el sistema educatiu de cada país, l'autoritat per la qual depenen en última instància els directius variarà. Això implica dos classificacions: un primer grup de països que hauran de respondre davant el poder central; i un segon que assumiran la majoria de decisions les autoritats locals. Partint d'aquesta classificació s'ha desenvolupat aquest quadre per visualitzar la situació dels països triats.

Model	País	Administració Estatal/Autonòmica	Administració local o provincial i comarcal	Consells o òrgans de govern del centre
Mediterrani	Espanya	X		
	França	X		
Nòrdic	Dinamarca		X	
	Suècia		X	
Continental	Alemanya	X		
	R. Txeca	X		
Anglosaxó	R. Unit			X
	Irlanda			X

Taula 29. Dependència funcional (a partir de dades d'EURYDICE, 2009)

Segons Gómez Delgado (2010), els països que pertanyen al primer cas, els directius es troben sota l'autoritat d'organismes que tenen poder per legislar i establir la normativa, o sigui el propis Ministeris d'educació de manera directa o delegant a les autoritats regionals competents. L'exemple clar és el d'Espanya a través de les Comunitats Autòniques o Alemanya amb els Landers.

Amb un grau major de centralització trobem països com França, Luxemburg o Itàlia que han de respondre davant l'Estat Central. Rebaixant aquest grau ja ens trobem amb Àustria, Noruega, Portugal i Grècia que delegen algunes de les seves funcions en les autoritats locals, regionals i federals.

Pel que fa a la segona situació, a l'existir una estructura descentralitzada, en la que els directius rendeixen comptes directament davant l'Administració local, com seria Dinamarca, Suècia i Finlàndia. Escòcia atorga plens poders a les autoritats regionals o alguns països com Bèlgica que han creat una estructura responsable diferent del poder públic.

Anglaterra, Gal·les i Irlanda del Nord, concedeix un ampli camp d'intervenció a organismes responsables del centre, denominats School governin bodies en els dos primers i Boards of Governors en el tercer. L'autoritat funcional a la que hauran d'informar els directors repercutirà en la dependència d'aquests, en el funcionament real dels centres i en les possibilitats d'actuació dels seus directors i directores.

4.1.1. Competències del director

Si es repassen els últims anys de les Direccions escolars europees, s'entén els diferents processos de reformes educatives que han patit molts països, aquestes tendeixen a donar un major grau d'autonomia en la gestió dels centres educatius. Suposa també augmentar la responsabilitat de les Direccions i major poder decisor, però també major competències en les seves funcions.

Per desenvolupar aquest apartat, s'ha dividit en quatre grans blocs d'indicadors que representen les funcions més determinants en el càrrec directiu. Les dades que s'aporten són a partir d'EURYDICE (2007, 2008, 2009, 2012, 2013) i autors com Álvarez (2007) i Valle i Martínez (2010).

a. Competències lligades a la docència

El primer indicador, es refereix al temps que imparteixen classes els directors en el seu centre. Alemanya, és el país que li dona més importància a la formació pedagògica de la direcció, un 40% del temps de la formació inicial la dediquen a aquest aspecte, i això és reflexa en el temps invertit com a docents, són els que més hores imparteixen classes. França i Irlanda també li dedica molt temps a impartir docència, però aquest fet només succeeix a l'Educació Primària.

Entre els països que menys docència imparteixen es troben Suècia i Dinamarca, hi ha altres que depenen de les característiques del centre com passa a Regne Unit, França (secundària) i Irlanda (secundària). Espanya dependrà de cada Administració Autònica, però tots han d'impartir docència en Primària i Secundària. El repartiment horari es realitza entre l'equip directiu, on la figura del director és la que impartirà menys hores, es tindrà en compte el nombre de grups d'alumnes del propi centre.

b. Competències lligades a la responsabilitat pedagògica

El segon indicador, també el podríem incloure dins de l'apartat de gestió i administració, però s'ha decidit de separar-lo pel seu grau d'importància en el càrrec de la Direcció.

Suposa aspectes com l'avaluació dels docents i alumnes, l'aplicació dels projectes educatius del centre, les estratègies d'aprenentatge, líder pedagògic, la formació del professorat, el desenvolupament curricular, les polítiques educatives, etc. La majoria de països com Espanya, Suècia, Dinamarca o República Txeca tenen algunes d'aquestes funcions entre les seves competències pedagògiques.

Entre els països que li donen menys competència en aquest aspecte a les Direccions, trobem França. Segons Alvarez (2003):

La seva agenda de treball se centra bàsicament en la gestió i administració del centre, en la representació institucional, en el manteniment de la disciplina escolar i en el seguiment i supervisió del desenvolupament del programa d'estudis. No sol intervenir gairebé mai en qüestions pedagògiques ni didàctiques ni en la gestió dels recursos humans o problemes que poden causar el professorat. Aquests assumptes són competència dels dos tipus d'inspectors que hi ha a França, la inspecció d'académie i de la vie scolaire. (p.17)

Regne Unit, i Irlanda es trobarien entre els països que li donen més responsabilitat pedagògica a la Direcció, entre les seves funcions més significatives trobem el seguiment dels diferents programes d'estudis, l'avaluació i supervisió del professorat i alumnat, pel que fa a la primera i formulació d'estratègies per a la consecució d'objectius pel que fa a la segona. Finalment Alemanya es trobaria en un terme mig, el control de la disciplina de l'alumnat i el seguiment i supervisió dels docents, seria part del seu temps dedicat a la vessant pedagògica.

En Espanya a partir de la LOE (2006) i la LOMCE (2013), la Direcció adquireix major lideratge pedagògic: impulsant l'avaluació interna del centre i col·laborant amb l'externa i en la del professorat, promovent la innovació pedagògica, impulsant plans per la consecució dels objectius del projecte educatiu, dirigint i coordinant totes les activitats del centre.

c. Competències lligades a la Gestió i Administració

Pel que fa al tercer indicador, és al que major temps dedicació inverteixen les Direccions escolars europees. La majoria de països utilitzem més de la meitat del seu horari en tasques com la gestió econòmica del centre educatiu, la certificació de tots els documents, informes i altres programes oficials a presentar davant l'Administració educativa, planificació dels horaris escolars, concessió de beques, la contractació i gestió del personal. Pel desenvolupament d'aquestes funcions el governs de cada nació els atorguen la responsabilitat de l'educació de l'escola i complidor de la Llei d'educació (Alemanya, República Txeca) o la figura de representant del centre davant l'Administració Educativa (Espanya) o representant de l'estat en el cas de França. Entre els països que inverteixen més temps en tasques lligades a la Gestió i Administració, trobem Suècia i Dinamarca.

d. Competències lligades a les Relacions comunicatives amb la Comunitat educativa

Aquest últim indicador faria referència a les relacions de la Direcció amb altres persones, organismes, institucions relacionades amb el centre educatiu i el seu entorn, tractaria de la responsabilitat de les direccions en trobar mitjans i recursos per establir comunicació amb les famílies i organitzacions relacionades amb el centre educatiu.

En aquests quadres es mostren els quatre models treballats en aquest punt i es desenvolupen de manera resumida i significativa les seves competències a partir dels quatre indicadors seleccionats i definits.

	País	Docència	Responsabilitat pedagògica	Gestió i Administració	Relacions comunicatives amb la Com. ed.
MODEL MEDITERRANI	Espanya	<ul style="list-style-type: none"> Els directors han de realitzar docència, una quantitat mínima d'hores, repartides amb els altres membres de l'equip directiu 	<ul style="list-style-type: none"> Dirigir i coordinar totes les activitats del centre Exercir la direcció pedagògica. Impulsar les avaluacions internes i cooperar amb les externes. Promoure la innovació educativa 	<ul style="list-style-type: none"> Representant del centre davant l'Administració Educativa Realitzar les contractacions d'Obres Serveis i Subministraments. Autoritzar les despeses del pressupost del centre. Visar les certificacions oficials i documents del centre per a l'Administració educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Impulsar la col·laboració amb les famílies, institucions i amb organismes que facilitin la relació de l'entorn.
	França	<ul style="list-style-type: none"> Dediquen molt temps a l'activitat docent depenent de la mida del centre. En Ed. Secundària no tenen cap responsabilitat docent 	<ul style="list-style-type: none"> Organitza els programes d'ensenyament Estableix polítiques educatives i d'orientació que fomentin l'èxit de l'alumnat Regula els mètodes d'avaluació de l'alumnat 	<ul style="list-style-type: none"> Representant de l'estat Gestiona la comptabilitat del centre Gestió, organització i planificació de recursos humans. Organitzar els serveis mèdics i socials. 	<ul style="list-style-type: none"> Canal obert de comunicació amb els pares, i altres escoles culturals o esportives Presideix els consells escolars Desenvolupa xarxes de participació amb la comunitat Manté contactes amb l'administració local per a mantenir i modernitzar l'escola

	País	Docència	Responsabilitat pedagògica	Gestió i Administració	Relacions comunicatives amb la Com. ed.
MODEL NÒRDIC	Dinamarca	Dediquen molt poc temps a l'activitat docent	<ul style="list-style-type: none"> Elabora criteris d'avaluació per a les activitats. Pren decisions concretes sobre els alumnes Supervisa les activitats. Tasques de cooperació amb el seu personal. 	<ul style="list-style-type: none"> Administra i realitza propostes per al pressupost. Distribueix el personal Responsable de la gestió administrativa i pedagògica 	
	Suècia	Dediquen molt poc temps a l'activitat docent	<ul style="list-style-type: none"> Líder pedagògic Realitza l'avaluació dels resultats del centre en relació amb els objectius nacionals i locals Ofereix el seu suport per a la millora de les condicions escolars. 	<ul style="list-style-type: none"> Cap de personal Planifica la consecució dels horaris escolars. Defineix el pla de treball. 	<ul style="list-style-type: none"> Dirigeix i coordina les reunions amb les famílies. Responsable d'assegurar els drets dels alumnes i dels pares

Taula 30. Competències model Mediterrani i Nòrdic (a partir de Valle i Martínez, 2010)

MODEL	CONTINENTAL		ANGLOSAXÓ		
	País	Docència	Responsabilitat pedagògica	Gestió i Administració	Relacions comunicatives amb la Com. ed.
MODEL	Alemanya	És el país que dedica més temps a l'activitat docent, per aquesta raó realitzen periòdicament cursos de formació pedagògica.	<ul style="list-style-type: none"> • Adoptar, aplicar i avaluar programes que desenvolupin l'escola i la facin créixer. • Garantir la qualitat de l'Ensenyament. • Avaluació dels docents. • Assegurar el compliment de les normes de l'escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsable de l'educació de l'escola • Organització i planificació dels recursos humans. • Gestió del pressupost. • Assegurar el compliment de l'obligatorietat escolar. • Assegurar el compliment dels reglaments per a la salut escolar i prevenció d'accidents. 	<ul style="list-style-type: none"> • Representar l'escola cap al l'exterior, especialment davant les autoritats educatives i el públic. • Col·laborar amb la resta del professorat i el consell escolar.
	R. Txeca		<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la formació permanent en el cos docent. • Responsable de documents curriculars. • Modificació de documents curriculars. • Encarregat de l'admissió i transferència de l'alumne d'un a un altre programa educatiu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsable del compliment de la Llei d'educació. • Encarregat de la gestió financera. • Disposició de mesures disciplinàries. • Preparar l'informe anual sobre l'exercici de l'escola. • Concessió de beques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar a pares.
MODEL	R. Unit	Realitzen docència en la mesura de les seves possibilitats	<ul style="list-style-type: none"> • Formulació dels objectius generals i objectius de l'escola i les polítiques per a la seva posada en pràctica. • Supervisió i participació en l'avaluació o revisió de l'acompliment dels docents en l'escola. • Garantir que tot el personal de l'escola tenen accés a assessorament, formació i oportunitats de desenvolupament adequats a les seves necessitats. • Determinar, organitzar i executar un pla d'estudis apropiat per a l'escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestió del centre juntament amb els Òrgans de Govern. • Control i comptabilitat del pressupost de l'escola. • Control de recursos de l'escola. • Designació i gestió del personal. • Responsables de l'organització interna, gestió i control de l'escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoure les bones relacions: entre l'escola i els pares aportant periòdicament informes sobre el progrés de l'alumne i la informació sobre el pla d'estudis organització i altres assumptes que afecten a l'escola. • Establir contactes amb sindicats i associacions.
	Irlanda	Han de realitzar docència en Ed. Primària. En Ed. Secundària, quan ho requereixi les característiques del centre.	<ul style="list-style-type: none"> • Competències dependents dels diferents centres educatius. • Formulació d'estratègies per a la consecució d'objectius. • Desenvolupament de polítiques curriculars. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compliment de les responsabilitats administratives i educatives. • Responsable de la gestió de l'escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encoratjar a la participació dels pares en la vida del centre. • Canal d'informació amb els pares.

Taula 31. Competències model Continental i Anglosaxó (a partir de Valle i Martínez, 2010)

En aquesta revisió de les competències de les Direccions, també es troben de bastant similars, com per exemple: impulsar la col·laboració amb les famílies, institucions i amb organismes que facilitin la relació de l'entorn (Espanya), establir contactes amb sindicats i associacions (Regne Unit) o encoratjar a la participació dels pares en la vida del centre (Irlanda). Destacar Suècia, on el director dirigeix i coordina les reunions amb les famílies, o Dinamarca on les relacions amb la comunitat educativa no entra dins de les seves funcions de Direcció.

També es cert que moltes competències que són adquirides per la Direcció coincideixen, però no el percentatge de temps emprat en aquestes. Però el que marcarà major diferència, serà el grau d'autonomia que es concedeix a les seves funcions. Això, a més, comportarà major lideratge per part de la Direcció, però alhora major responsabilitat i retiment de comptes per les actuacions realitzades.

4.2.5. Avaluació del director

Pràcticament, la majoria dels països de la Unió Europea avalua regularment als directors amb instruments molt variats. Hi ha països com Espanya i Dinamarca que s'avalua directament a la figura del director com a màxim responsable i líder de l'equip directiu, en canvi d'altres, com Irlanda, República Txeca o Suècia la valoració es fa com conseqüència i seguiment del benestar de la institució educativa

Pel que fa a la temporalitat, varia entorn de períodes d'un, dos o quatre anys (Regne Unit, Dinamarca, Espanya i Alemanya, respectivament). França marca les diferències en aquest tema. L'avaluació, tant del personal docent com dels directors, és un fet assentat en tot el sistema. Tot docent ha de ser avaluat com a mínim, una vegada cada cinc anys per l'inspector de la seva especialitat. Cada any el director ha de prendre una nota, de zero a vint, sobre la labor desenvolupada pel docent. És la nota administrativa que permet canviar d'escalafó i, per tant, suposa un increment salarial.

La figura de l'avaluador sol ser l'inspector d'educació (Espanya, Suècia, Dinamarca, Alemanya), encara que en diferents països no sempre és aquest. França, per exemple, no ho és fins l'etapa de secundària, però en canvi en els centres de primària avalua el rector. En el Regne Unit pot fer-ho un director experimentat o un membre o inspector de la LEA

Pel que fa a les conseqüències d'aquesta avaluació, són també variades. Així, a Espanya constitueix un exercici que permet la renovació del càrrec, el reconeixement econòmic conegut com "Complement específic" i és també rellevant a l'efecte de concursar per a un trasllat. En Dinamarca, on també és reconeguda per a la renovació i promoció en el càrrec, permet l'obtenció d'un contracte indefinit com funcionari de l'estat Danès.

En el Regne Unit o en la República Txeca en el cas de resultar una avaluació negativa, la conseqüència directa és que el Consell d'Administració o el Fundador de l'escola (òrgans responsables de l'avaluació respectivament) poden acomiadar al director per la seva gestió deficient en detriment de la qualitat educativa de l'escola (Valle i Martínez, 2010).

Alemanya s'avalua per la seva renovació i dona accés a una possible promoció a llocs laborals superiors. Com a resultat de l'avaluació en França no només permet canviar d'escalafó sinó també aspirar a dirigir un centre de major categoria i més prestigi. El que es tradueix, igualment, en un increment substancial de les seves retribucions. En cas d'avaluació negativa, la carrera professional del director pateix una aturada bastant important.

OCDE (2015), es pregunta, quins tipus d'opcions polítiques tenen els responsables de la política d'educació per guiar els sistemes educatius de forma efectiva? Per part nostra

s'afegeix, quina influència tindrà la Direcció escolar a mesura que rep autonomia en els resultats educatius? Quina relació i responsabilitat tindrà la Inspecció educativa en aquest augment de competències que estan rebent les Direccions? I finalment, quin rol tindrà la Inspecció educativa en tots aquests canvis que està comportant l'autonomia de centres en el sistema educatiu?

Per poder donar resposta a aquestes preguntes, s'ha volgut desenvolupar en aquest punt aquests 3 elements: Quin model de direcció desenvolupa cada país, quines competències s'assignen a la Direcció i com s'avalua el lideratge. Anem apropant-nos al nostre context d'estudi, especificant encara més les respostes. Partim d'Europa, ens centrem en Espanya per arribar a Catalunya que és el territori i estudi central de la nostra Tesi.

4.3. Evolució de les Lleis educatives referents a la Direcció escolar i el seu procés en l'autonomia de centres

Espanya, en els últims 30 anys s'han aprovat 7 Lleis orgàniques educatives a nivell estatal i en totes elles s'han produït canvis envers el funcionament de les Direccions escolars. Això pot ser un indicador que confirma que durant aquests anys no s'ha trobat el model adequat de Direcció amb els resultats positius esperats. Aquestes Lleis també han fet variar en el temps les funcions i les competències de les Direccions, deixant molt poc temps per la consolidació de les mesures.

Per desenvolupar aquest apartat, es fa a través de la normativa educativa que regula la Direcció escolar en cada època. Aquesta ens indica també els moviments socials que es vivien en aquells moments en relació a com es regien les Direccions en els centres educatius. Es selecciona les Lleis més significatives, destacant els trets més distintius en relació a les Direccions escolars.

Es pensa que aquesta informació ens ajudarà a entendre com s'ha arribat a la situació actual de les Direccions escolar tant a Espanya com a Catalunya. A més, ajuda a contrastar aquesta informació amb l'evolució de la Inspecció que es desenvoluparà en el següent capítol. S'entén que amb l'autonomia, cada vegada guanya majors competències la Direcció i modifica les actuacions de la Inspecció, passant a una major supervisió de les decisions, major assessorament i contrastant les dades a partir del retiment de comptes.

4.3.1. De LOECE a la LOCE

L'origen de la figura del director es situa en el moment que l'escola deixa de ser una aula única amb un sol mestre a convertir-se en un sistema més complex, amb varies classes i diferents mestres, implicant coordinació i organització. Aquest es situa a finals del segle XIX, més concretament a partir de 1896, quan es fica a prova un model d'escola graduada, on s'estableixen diferents graus entre els alumnes segons el nivell acadèmic o d'edat, i cada grup s'assigna a un professor. D'aquesta manera neix la necessitat de coordinar-se entre els diferents docents i repartir funcions entre ells, i per tant es requerirà de la figura institucional del directiu que organitzi tot aquest sistema. (Bardisa, 1995).

L'ensenyança Mitjana durant tots aquests anys va iniciar-se amb una estreta vinculació a la Universitat, però a mesura que es va anar generalitzant l'accés als estudis, va patir un procés d'apropament a l'Ensenyança Primària, fins l'aparició del terme conjunt de "sistema educatiu no universitari"

Ja en temps de democràcia, Espanya es converteix en una monarquia parlamentària. Igual que en altres àmbits, la Constitució té una gran repercussió sobre el sistema educatiu. El 19 de juny de 1980 s'aprova la primera Llei Orgànica que regula l'estatut

de centres escolars (LOECE), aquesta uneix per primera vegada l'ensenyança primària i secundària incorporant-la sota el concepte anomenat anteriorment de sistema educatiu no universitari.

Per Brioso i et altres (2009, p.19), “suposa el primer intent normatiu per ajustar els principis de l'activitat educativa, l'organització dels centres docents i els drets i deures de l'alumnat als principis marcats per la recentment aprovada Constitució.” Entre els diferents aspectes a destacar trobem:

- És la primera vegada que es demana una certa preparació per exercir de director, per tant es busca un perfil més professionalitzador com a directiu, (Art .25).
- La comunitat educativa pot participar en l'elecció del director de centre encara que la selecció i el nomenament directe del director/a serà per part de l'Administració educativa (Art .25).
- Es creen òrgans col·legiats de govern (art.24), això implica que comença a desaparèixer el model de direcció unipersonal que havia existit des de sempre.

Per Frías del Val (2007), afirma que és la primera norma que va regular els diversos aspectes referits a la participació i la direcció en els centres educatius. Aquesta preveia l'existència, als centres públics, d'òrgans de direcció unipersonals (Director, Secretari , Cap d'Estudis, vici director) i col·legiats (Consell de Direcció, Claustre de professors, la Junta Econòmica). Encara amb tots aquests canvis que aportava, segons Sarramona (2014), no va arribar a entrar en vigor ja que va ser recorreguda pel PSOE, partit que va guanyar les eleccions estatals.

5 anys més tard, el 1985, apareix la Llei Orgànica Reguladora del Dret a l'Educació (LODE). Aquesta és un model totalment diferent a tots els altres exposats, suposarà un gir radical a tot el que s'havia desenvolupat anteriorment.

Aquesta Llei apostava per un model participatiu i democràtic, gracies també a l'aparició del consell escolar (art.34-35), que estava representat pels diferents membres de la comunitat educativa. Això representava que el poder de prendre decisions estava una mica més repartit, i no es responsabilitzava únicament al director/a.

Pel que feia a les funcions del director, segons Murillo i Gómez (2006), eren molts semblants als models anteriors, però apareixien petites variants substancials al concedir la capacitat de decisió en assumptes generals i docents al Consell Escolar i al Claustre de professors, això implicava que el directiu perdia algunes de les seves competències en favor d'aquests organismes.

Per Gairín i Castro (2011) , consideren que:

Amb la LODE sorgeix el model actual de direcció conjugant les seves funcions amb la creació del Consell Escolar. Aquest es constitueix com a màxim òrgan de govern, assegurant així la participació en la presa de decisions de la comunitat educativa : professorat, pares i alumnes. (p. 80)

Resumint, aquest nou model va suposar en el nostre sistema educatiu la supressió de l'autoritarisme i l'unipersonal i la introducció de la cultura de la participació, col·laboració i la col·legialitat.

El 3 d'Octubre de 1990 apareix la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), aquesta, en un principi, la seva finalitat era regular l'estructura del sistema educatiu i diferents aspectes de caire curricular, però a més complementava a la LODE. Segons Sánchez Ramon (2006), va afegir elements relatius a la gestió i organització del centre, com per exemple documents nous en referència al funcionament general del centre (projecte educatiu, programació general anual, etc.) i modificant les tasques del professorat i de la direcció donant un pes específic a l'equip directiu.

La LOGSE defineix els models organitzatius de les diferents etapes. Pel que fa a l'Educació Infantil i Primària, els òrgans de govern es categoritzen en unipersonals i col·legiats, també explica els requisits i les funcions del Cap d'Estudis i els quefers del Secretari.

En el cas de l'educació Secundària especifica els òrgans de gestió i organització del centre, també anomena les funcions del director/a, les competències del Cap d'estudis, Secretari i Administrador (Títol IV).

Per Romero (2011, p.117), és la primera Llei que "considera la Direcció de centres un dels factors essencials per afavorir la qualitat de l'ensenyança." Frías Val (2013) remarca la seva aposta per oferir autonomia a les direccions:

La LOGSE (1990), no va regular aspectes sobre la direcció dels centres educatius. No obstant això, va determinar una nova realitat amb més dosis de descentralització dels centres, el que va fer sorgir una faceta en part nova del director escolar, com era la de situar-lo com a líder pedagògic al capdavant de la posada en funcionament del projecte educatiu del centre. (p.34)

Sintetitzant, la LOGSE (1990), dona un pas molt important reconeixent la direcció de centres com un dels factors essencials per afavorir la qualitat de l'ensenyança, juntament amb la Inspecció educativa, la formació, l'avaluació, l'orientació i la innovació. A més ja parla d'oferir autonomia organitzativa, pedagògica i econòmica (art.58-59) als centres.

Situant-se en data de 10 de novembre de 1995, s'aprova la Llei orgànica de la Participació i el Govern dels Centres Docents (LOPEG), aquesta es realitza amb la finalitat de millorar petits retocs de l'anterior Llei, sobretot en l'organització del sistema i els seus components. Un exemple seria en el seu article 25, quan proposa un model de suport i impuls dels equips directius. La LOPEG pretén enfortir les direccions per millorar la qualitat dels centres educatius, per fer-ho haurà de resoldre qüestions que es plantejava la LOGSE.

També comença a donar major autonomia en el centres en l'aspecte econòmic i curricular (art. 5). A més inicia la via de la professionalització del director/a art. 19), que a dia d'avui amb el decret de direccions ja esta consolidada. Aquesta llei no permet que qualsevol sigui directiu, en el capítol III dedicat als equips directius exigeix uns requisits previs per poder exercir com per exemple ser funcionari de carrera amb antiguitat de 5 anys, tindre definitiva en el centre i haver treballat en aquest durant un any mínim, haver sigut acreditat per l'administració educativa per l'exercici de la funció, etc..

Les condicions per exercir el càrrec de director/a comencen a ser més exigents, com hem dit anteriorment busca un director de caire professional. Així també ho pensen Gairín i Castro (2011), quan afirmen que:

La LOPEGCE, sense renunciar al caràcter representatiu del càrrec i subjecte a elecció democràtica per part de la comunitat educativa, la direcció del centre educatiu assumeix un caràcter de certa professionalització, en exigir als candidats a directors de centres una certa formació específica prèvia al nomenament. (p.80)

Entrats en el segle XXI, amb el canvi de govern en l'estat espanyol sorgeix una nova Llei promulgada el 23 de desembre de 2002 i derogada el 24 de maig de 2006 pel govern socialista, per tant no es poder aplicar mai en la pràctica. Es va anomenar Llei Orgànica de Qualitat Educativa (LOCE). Entre els seus principis bàsics s'apostava per la eficàcia dels centres escolars, mitjançant el reforç de la seva autonomia i la potenciació de la funció directiva dels centres.

La Llei únicament considerava com a òrgans de govern del centre als membres de l'equip directiu. El Consell Escolar, el claustre de professors i els òrgans de coordinació docent, assumien la funció de ser òrgans de participació en el control

i gestió del centre. La seva composició no es modificava respecte a la legislació anterior, si bé les seves atribucions decisòries quedaven reduïdes sensiblement, produint-se un correlatiu augment de les atribucions del director i de l'equip directiu. (Frías Val, 2013, p.35)

La LOCE mai va arribar a ficar-se en marxa, el nou govern que va entrar a governar va apostar per la Llei Orgànica Educativa (LOE), aprovada el 3 de maig de 2006, que explicarem següent, juntament amb la llei educativa actual, la LOMCE (2013), que és l'última aprovada. En la següent taula es destaca l'aportació més significativa que va fer cada Llei educativa en la Direcció escolar.

Llei	Aportació a les Direccions escolars
LOECE (1980)	Perfil més professionalitzador com a directiu.
LODE (1985)	Model participatiu i democràtic: L'elecció de la direcció es realitza a través d'un òrgan democràtic.
LOGSE (1990)	Direcció de centres com un dels factors essencials per afavorir la qualitat de l'ensenyança.
LOPEG (1995)	Formació específica per exercir de director/a.
LOCE (2002)	Augment de competències en l'equip directiu.

Taula 32. Lleis educatives en referència a les Direccions escolars

Com es destaca en la seva evolució, pas a pas millora en les seves funcions, competències, estatuts i autonomia. Primer es va buscar un perfil més professional del que hi havia fins llavors, el següent pas seria que fos elegit pel consell escolar, o sigui per la comunitat educativa, el tercer era reconèixer la Direcció dels centres com un dels factors claus per l'objectiu de la qualitat de l'ensenyança. Els següents seria exigir major formació i oferir-li més autonomia.

Per tancar aquest apartat s'afegeix aquesta taula on es senyala totes les Lleis i reglaments ordenats cronològicament ja en època democràtica que han ajudat a fer canvis en la Direcció escolar.

ANY	NORMATIVA
1977	R.D. 1647/1977, de 21 de gener, per la que s'aprova el R.O. dels Instituts Nacionals de Batxillerat (BOE 26-2-1977)
1980	Llei Orgànica 5/1980, de 19 de juny, per la que es regula l'Estatut de Centres Escolars – LOECE - (BOE 27-6-1980)
1980	R.D. 2762/1980, de 4 de desembre, per la que es regula el procediment de constitució dels òrgans col·legiats
1981	R.D. 1275/1981, de 19 de juny, per la que s'aprova el Reglament de Selecció i Nomenament de Directors de Centres escolars públics (BOE 29-8-1981)
1985	Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació – LODE – (BOE 4-7-1985, c.e. 19-10-1985)
1990	Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu – LOGSE – (BOE 4-10-1990)
1995	Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la Participació, l'avaluació i el Govern dels centres docents – LOPEG – (BOE 21-11-1995)
2002	Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre de qualitat de l'educació – LOCE – (BOE 24-12-2002)
2006	Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació – LOE – (BOE 4-5-2006)
2013	Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per la Millora de la Qualitat Educativa – LOMCE- (BOE 10-12-2013)

Taula 33. Principals normes reguladores de la Direcció de centres docents en Espanya en època democràtica

4.3.2. La LOE, les Direccions escolars i la seva autonomia

Amb el desenvolupament de la malmesa LOCE i, posteriorment, la LOE s'obre la possibilitat a que qualsevol mestre pugui ser director del centre docent i no exigeix acreditació prèvia, ni posa com a condició que sigui membre del claustre de professors o aquest destinat al centre pel qual opta a la direcció. (Romero, 2011, p. 120).

La LOE s'aprova l'any 2006, aquesta modifica la LODE, aprovada l'any 1985 i deroga la LOGSE, LOPEG i LOCE, a més possibilita les lleis autonòmiques amb debat i sense consens. Aquesta llei estableix en el seu preàmbul l'objectiu d'adequar la regulació legal de l'educació no universitària a la situació i realitat actual del país, tot això ho desenvoluparà a través d'uns principis de qualitat de l'educació, una equitat que garanteixi la igualtat d'oportunitats entre tots, la transmissió i efectivitat de valors, etc.

Pel que fa a la Direcció escolar, la LOE també aporta petits canvis i sempre molt relacionats envers la major autonomia que comença a originar-se en els centres educatius. És basa en un model participatiu, professional i de lideratge pedagògic. Estefanía (2006, p.1) declara que aquesta llei :

Inclou a la funció directiva entre els factors als quals cal prestar una atenció prioritària per afavorir la qualitat de l'ensenyament, i aposta per un nou model que tracta de recollir el millor dels models anteriors , eliminant allò que la practica indicava que no funcionava correctament .

Per Vera Mur (2006) , fent una petita comparativa amb l'anterior llei considera que:

El text de la nova llei el podem considerar a nivell global un tant continuista respecte al de la LOCE , però tot i això presenta algunes grans novetats pel que fa als requisits, la durada dels nomenaments, el procediment de selecció i el caràcter obert que deixa per al desenvolupament reglamentari posterior per part de les administracions educatives competents, sense deixar al marge algunes altres novetats específiques. (p.2)

En aquesta vessant de noves aportacions també es troba Teixidó (2007), quan senyala que en aquesta llei es consoliden la major part dels canvis anteriors introduint-se algunes modificació de matís que retornen part del protagonisme a la comunitat i als docents posant especial èmfasi en la necessitat d'obtenir el suport de la comunitat educativa (Art 129,2). Els principals canvis es centren en:

- La composició de la comissió de selecció: s'estableix que almenys 2/3 seran designats pel centre (un terç pel consell Escolar i altre terç pel claustre).
- S'introdueix d'una manera explícita el requisit d'elaborar i presentar un projecte de direcció per a presentar-se com candidat.
- S'introdueix la valoració del projecte de direcció com criteri complementari al concurs de mèrits.
- Es prioritzen els candidats procedents del propi centre.

Entre les competències més significatives com a director (art. 132), es poden anomenar: Exercir la direcció pedagògica, exercir la prefectura de tot el personal adscrit al centre, afavorir la convivència en el centre, i impulsar les avaluacions internes del centre i col·laborar en les avaluacions externes i en l'avaluació del professorat.

Finalment l'article 139 parla del reconeixement de la funció directiva, destacant canvis en anteriors lleis com major retribucions en consideració a la responsabilitat i dedicació del càrrec, valorar al director a efectes de la provisió de llocs de treball en la funció pública docent, avaluació per part de l'inspector cada 4 anys i si aquesta és positiva,

confirma en el càrrec sense necessitat d'iniciar el procés d'elecció de director en el centre.

Fent una valoració dels aspectes positius d'aquesta llei i dels que s'haurien de millorar o manquen trobem a Antúnez (2006), quan es refereix a avenços i retrocessos pel que fa a la Direcció i el govern dels centres. Pel que fa al avenços, trobem la recuperació del Consell Escolar i Claustre de professors com a òrgans de govern; l'augment de la participació de la comunitat educativa en la selecció dels directors; l'autonomia que s'estableixin en cada centre i l'equitat, aconseguida a través de la correcta aplicació de les normes d'admissió d'alumnes.

I pel que fa als retrocessos, detecta una manca d'actualització normativa per a la selecció dels directors en els centres concertats, la formació específica, el desinterès de les autoritats educatives en la formació inicial i contínua i la impossibilitat d'exercir la direcció del personal.

S'ha passat d'un model basat en l'elecció a càrrec del Consell Escolar a un altre model basat en la selecció a càrrec d'una comissió en el qual l'Administració Educativa adquireix una major importància, ja que decidirà els següents mandats de la Direcció escolar si l'avaluació és positiva.

S'ha guanyat en autonomia i per tant en responsabilitat, en avaluació, en equitat, en reconeixement cap a la direcció, però pot ser no se li ha donat la suficient importància a la formació de la Direcció abans d'accedir i quan s'exerceix. També cada comunitat autònoma partint d'aquesta Llei pot oferir competències diferents en segons quins àmbits a la Direcció, depèn com ho hagin desenvolupat en les seves pròpies Lleis educatives o Decrets. Per tant es poden trobar amb funcionaments diferents segons el territori.

En aquesta figura s'ha volgut representar alguns dels canvis ja mostrats que ens ofereix la LOE (2006) en la Direcció escolar:

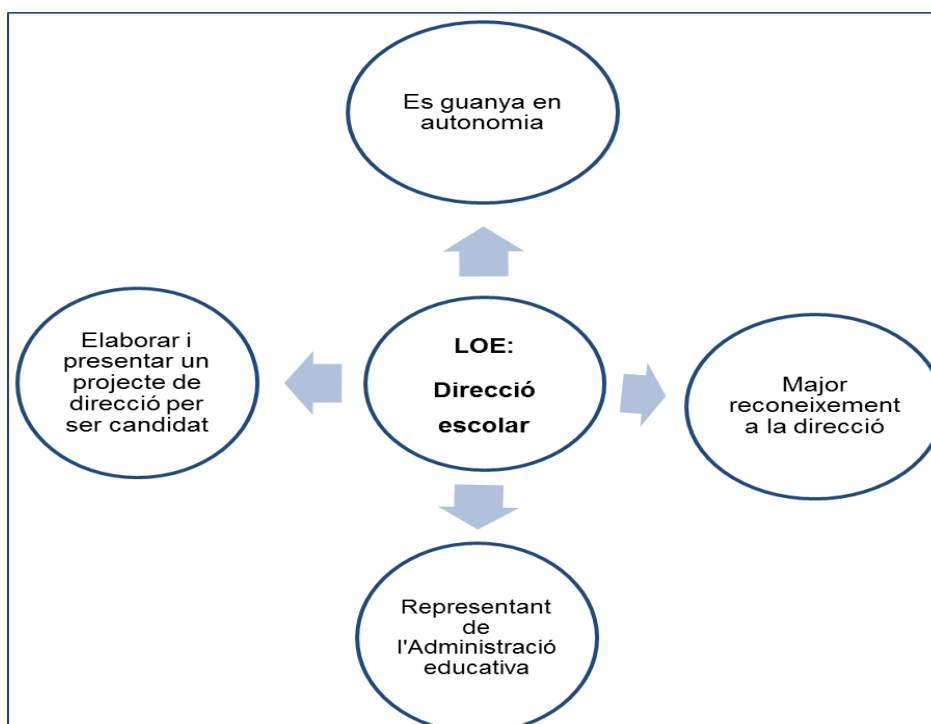


Figura 22. La LOE i les Direccions escolars

S'ha millorat en alguns aspectes, però es pensa que encara queda molt camí per recórrer. En el següent punt es revisa que aporta a les Direccions escolars l'última Llei aprovada pel govern espanyol com és la LOMCE (2013).

4.3.3. La LOMCE, les direccions escolars i les competències assignades amb l'autonomia de centres.

Novembre de 2013 es quan s'aprova en el Congrés dels Diputats la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per la millora de la qualitat (LOMCE). Aquesta Llei no substitueix l'anterior sinó que modifica el text de la Llei Orgànica 2/20006, de 3 de maig.

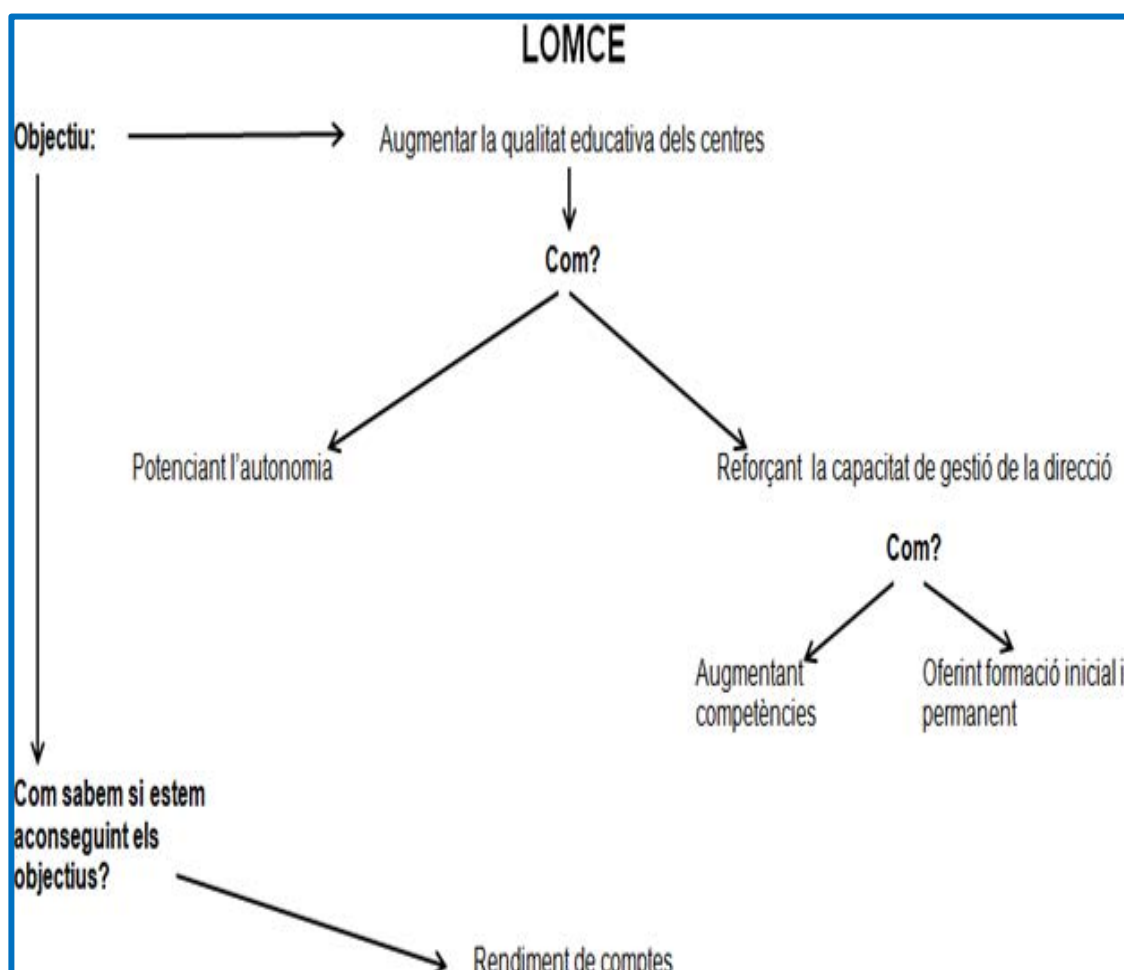


Figura 23. La LOMCE i les Direccions escolars

Com es ressaltava en la figura, dos dels seus principis bàsics per fomentar la qualitat dels centres educatius i donant continuïtat a la LOE són: l'augment de l'autonomia i el reforç de la capacitat de gestió de la Direcció dels mateixos. Per poder mesurar si aquestes accions s'estan desenvolupant correctament es mesura a través del rendiment de comptes, on en aquesta faceta tindrà molta responsabilitat la Inspecció educativa.

Cobra major importància la formació del directiu, amb l'aprovació del Reial Decret 894/2014, de 17 d'octubre, pel que es desenvolupen les característiques del curs de

formació de la funció directiva establert en l'article 134.1.c) de la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d' Educació, així com dels corresponents cursos d'actualització de competències directives.

Recolzant aquesta figura que es mostra, Sancho Gargallo, (2014), parla de la necessitat de 3 elements claus perquè aquest procés funcioni i tingui èxit: l'autonomia, la formació prèvia i el rendiment de comptes. Aquest elements ajudaran en la creació de bons líders educatius, un dels objectius de la Llei per millorar la qualitat educativa dels centres

Ja entrant més contretament en les Direccions escolars, dedica a aquesta figura el capítol IV. Direcció dels centres educatius, del Títol V. Aquest compren els articles 131 al 139 de la Llei. El fet més destacable a comentar seria l'augment de competències en la direcció, molt comprensible, si realment l'objectiu de la llei és cada vegada més potenciar l'autonomia en els centres. Per aquesta raó pretén crear un perfil del model de Direcció pels centres educatius, basant-se en 3 trets:

- Representant de l'Administració educativa.
- Major lideratge pedagògic i de gestió: responsables del projecte educatiu.
- Major Professionalitat: certificació prèvia de competències de la direcció per accedir al lloc.

La LOMCE aposta per un major protagonisme i tracta les competències de la direcció (art.132) dels centres públics amb relació al claustre i al consell escolar, modifica els requisits i el procediment de selecció dels candidats a ser directors/es i manté el reconeixement de la funció directiva.

En aquesta modificació de requisits destaca que en la LOE per poder exercir de director no es requeria una acreditació de competències directives i es plantejava com una formació posterior després de ser seleccionat. La LOMCE exigeix al director/a una certificació acreditativa de formació envers el desenvolupament de la funció directiva per poder accedir al càrrec (art.134.1)

Entre les valoracions que es fan d'aquesta Llei es troba, Andrés Rubia (2013), bastant crític en aquesta. Considera que no aborda adequadament el problema i fa dependre en major mesura les Direccions escolars de l'administració, incrementant la seva subordinació i la seva burocratització. Amb la LOMCE la Direcció adquireix un caràcter unipersonal i no col·legiada com fins ara.

Bolívar (2013), continua per aquest camí, on considera que el director té escasses competències curriculars i pedagògiques, únicament s'incrementa en les de gestió de recursos. A més, manifesta que la llei en cap moment explica el procés per poder desenvolupar el lideratge. Fent referència a aquest lideratge, Cantón Mayo (2013, p.168), afirma que la Llei "no esmenta més que un cop la paraula lideratge (pedagògic) per 16 vegades la paraula gestió, que és el que es pressuposa que desitja que facin els directors. Però, què fan realment els directors?"

Altres autors com Estruch (2013), es queixen o es pregunten quina aportació fa per professionalització de les Direccions, molt entenedor si posteriorment han de retre comptes. Aquest autor declara que:

La LOMCE no fa cap avenç significatiu cap a la professionalització de la direcció, i així evita provocar conflictes amb el professorat. És un projecte de llei que aposta fortament per controlar el sistema de manera centralitzada a través de proves externes, que obligaran alumnat i professorat a treballar allò que exigeixi el Ministeri. Dins d'aquest disseny, la Direcció de centres només hi té un paper auxiliar, de corretja de transmissió. (p.31)

Bayona (2013), compara aquesta política educativa a la de l'empresa privada quan diu que:

En els centres públics la LOMCE introdueix elements de gestió perquè es comportin com a empreses privades i competeixin entre si per millor alumnat i majors recursos. A més, elimina totes les competències d'aprovació del Consell Escolar dels centres públics, que deixa de ser òrgan de govern i es defineix com a òrgan assessor. I el director assumeix el govern del centre en exclusiva : absorbeix les atribucions del Consell Escolar i intervindrà en la selecció del professorat. Al mateix temps que la seva elecció queda en mans de l'administració. El servei públic educatiu es personalitza i jerarquitzava en sentit contrari a l'article 27.7 de la Constitució Espanyola. (p.15)

Un altre punt de crítica és l'absència o mancança de participació de la comunitat educativa. Fatsini, Lázaro, i Feu (2015), consideren que:

Es produeix un retrocés més que no pas un avançament en relació amb la formulació dels documents que reflecteixen les línies d'identitat i d'acció al centre. No solament pels canvis en les competències de la direcció i del Consell Escolar, sinó, sobretot, pel nul compromís d'aquesta llei per establir mecanismes actius de potenciació de la participació, com ara la formació, la proposta d'altres òrgans de participació o de potenciació dels que ja existeixen (associacions de mares, pares i alumnat i juntes de delegats i delegades). (p.19)

Dels pocs autors que parlem de favorablement es troba García Andreu (2013), quan fa una valoració positiva de les novetats que aporta la LOMCE. Entre els nous canvis que anomena destaca: el rendiment de comptes que ha de desenvolupar l'Administració educativa, les actuacions dedicades a la gestió de qualitat, el suport que es dona a la capacitat de gestió i lideratge pedagògic, i l'autonomia que s'ofereix a les Direccions en seleccionar els recursos humans a les necessitats del centre. Encara així fica en dubte tota aquesta implementació, ja que es pregunta fins on seran capaces les comunitats autònomes en cedir autonomia als centres.

Queda molt per millorar en aquest trajecte. Els objectius són clars, es vol aconseguir una qualitat educativa, potenciant l'autonomia, augmentant les competències a les Direccions i formant a aquestes. A més, per saber si aquest objectiu s'està complint es realitza un rendiment de comptes que avalua aquest mandat. Fins aquí s'entén, però què es vol? Un director-gestor o un líder pedagògic? Què es fa amb la participació de la comunitat educativa, s'han oblidat? No és important la seva opinió? Es creu que aquesta llei no desenvolupa estructures de major participació i deixa a l'atzar un lideratge participatiu que hauria de comptar amb el professorat.

Sorgeixen més preguntes, la relació entre la Direcció i la Inspecció educativa només és per rendir de comptes? Només és per donar per bo el mandat de 4 anys de la Direcció? És positiu donar tanta responsabilitat a una sola persona? El problema possiblement ja no només és de missatge, sinó també de concreció. Es troben poques vegades que s'ofereixi com realitzar les accions o les funcions o les competències que s'assignen als agents. O més ben dit, quins recursos s'ofereixen per poder desenvolupar-les.

I com s'ha comentat abans, cada comunitat autònoma partint de la seva pròpia llei educativa desplegarà aquesta adaptant-ho al seu sistema educatiu. Per tant, es poden trobar diferents funcionaments depenent del territori. El següent punt es centra en Catalunya, motiu del nostre estudi, i es pretén conèixer com s'ha concretat aquests canvis en les Direccions escolars.

4.4. La Direcció escolar en Catalunya i l'autonomia de centres

En un informe l'OCDE (2009), Millora del lideratge escolar: Política i pràctica, es destaca la importància del lideratge escolar en la millora dels resultats escolars i la seva eficàcia per augmentar l'eficiència i l'equitat en l'educació.

D'altres factors, com l'augment de l'autonomia dels centres impulsat per les polítiques descentralitzadores, la necessitat d'avaluar per millorar els processos i els resultats, i la cultura de rendiment de comptes impulsen la transformació de la Direcció dels centres educatius cap al model basat en el lideratge educatiu. (Palau, 2011, p.29)

Es compren la figura de la Direcció escolar en el centre educatiu, també que l'autonomia és l'eina per impulsar aquest lideratge que ens ha d'aportar una millora en la qualitat de l'educació. Catalunya ho entén d'aquesta manera i aprofitant les competències que li assigna la LOE (2006) i l'Estatut de Catalunya (2006), aprova la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació amb un suport parlamentari significatiu. Aquesta comporta l'acord de govern 181/2009, de 3 de novembre, pel qual s'aprovava el calendari de desplegament de la LEC, i amb ell la promulgació dels decrets d'autonomia de centres (Decret 102/2010) i de Direccions (Decret 155/2010).

Per Rios (2011), aquesta publicació del Decret d'autonomia dels centres educatius i del Decret de Direccions dels centres públics va suposar la concreció dels dos principis fonamentals sobre organització i gestió educativa.

Com a desenvolupament de la LEC, el Decret 102/2010, d'autonomia de centres educatius, concreta que sigui en l'àmbit del centre educatiu on se situï l'eix central de la presa de decisions, i les Direccions han d'exercir un lideratge fort i distribuït en un procés d'enfortiment institucional de cada un dels centres.

El Decret 155/2010 de 2 de novembre, de Direcció dels centres docents, estableix que l'exercici del lideratge educatiu comporta disposar de capacitats i competències professionals específiques per formular i desenvolupar propostes pedagògiques, organitzatives i de gestió, i també orientar i estimular la participació de la comunitat escolar.

L'objectiu principal dels dos Decrets en dissenyar la gestió de personal és desplaçar la responsabilitat administrativa als directors dels centres públics. Per tant, se'ls atribueix la resolució final d'alguns procediments de personal, que fins aquell moment estaven totalment centralitzats en el Departament. (del Pozo, 2016b, p.5).

S'entén que aquest Decret comporta modificació en les funcions de la Direcció, canvis molt significatius i importants que alteraran el funcionament i l'organització del centre educatiu, major responsabilitats al líder que exerceix i de pas també modifica les competències dels altres agents educatius com veurem seguidament.

Entrant en el terreny de la participació, la Llei educativa catalana dona suport i força a la presa de decisions de la direcció. Quan es dona poder a uns, implica la pèrdua per uns altres, en aquest cas els docents. Això significa en un principi, que la participació fins ara atribuïda al professorat a l'hora de decidir acords, prendre decisions conjuntes o participar de manera general en el dia a dia del centre, dependrà del lideratge que vulgui prendre la direcció.

Falta saber si també la Inspecció escolar perd poder, o en aquest cas competències. O no perd poder i el que realment succeeix és una reestructuració de les seves funcions i tasques. D'alguna manera sembla que faltaria actualitzar les seves funcions, ja que des del Decret 148/2002, de 28 de maig, de modificació del Decret 266/2000, de 31 de juliol, pel qual es regula la Inspecció d'Ensenyament no s'ha aprovat cap més.

Una de les finalitats de l'estudi és saber el rol de la Inspecció educativa, però per conèixer-lo, es necessitarà també ubicar a la Direcció escolar. On es situaran amb tot aquest desplegament i la seva relació per l'objectiu comú de la millora de la qualitat és una de les qüestions més importants de la nostra Tesi.

4.4.1. L'aprovació del Decret de direccions

Com s'ha comentat, pel que fa a Catalunya, en base a la LOE (2006) i seguint les directrius marcades en la Llei d'educació catalana (LEC, 2009), comporta l'aprovació el 2 de novembre de 2010 del Decret de direccions de centres públics, encara desplegant-se a dia d'avui

El Decret 102/2010 d'Autonomia de centres educatius neix com un dels punts forts de la LEC, vol millorar les Direccions, donar-li més autonomia i llibertat, amb l'objectiu de millorar l'eficàcia dels centres educatius i el rendiment de l'alumnat. D'aquesta manera és pretén dotar els centres d'un seguit d'instruments, fins ara en mans de l'administració, per tal que aquests puguin gestionar i organitzar els seus recursos en funció de les seves singularitats i necessitats concretes.

La gestió autònoma dels centres fa necessari enfortir la figura de la direcció i requereix un perfil directiu que superi les expectatives actuals de la direcció, centrada en el funcionament del centre i en aplicar les prescripcions normatives del departament d'educació. El nou decret de les direccions dels centres públics vol impulsar un nou perfil de direcció que tingui com a missió central vetllar per l'èxit educatiu de tot l'alumnat i, en conseqüència, que la seva funció prioritària sigui el lideratge pedagògic. En el nou context, la Direcció haurà d'estar menys pendents d'indicacions de l'administració i estar-ho més de la pròpia comunitat escolar i de l'entorn, com a àmbits rellevants d'incidència educativa (Garcia Plata, 2011, p.50)

Com es diu, la finalitat és aconseguir Direccions fermes i capaces d'engegar projectes educatius sòlids, i això es comença atorgant al director la funció d'autoritat pública. Aquest procés suposarà per les Direccions escolars, assumir algunes tasques que fins ara eren competència exclusiva del Departament d'Ensenyament, com per exemple sancionar als docents per conductes que es considerin faltes lleus.

Però aquesta aprovació de la Llei i del Decret, suposa encara avui, debats entre els professionals del món educatiu per tots els canvis que aportava en vers a la formació, l'accés a la Direcció, la professionalització del director, el perfil de la Direcció més adequat, les tasques a desenvolupar, el temps en la Direcció, etc

Es pot afirmar que el Decret de Direccions dona resposta a totes les necessitats que es creu que mancàvem en les Direccions dels centres escolars. S'ha volgut crear un model sòlid de Direcció escolar on s'expliciti de manera molt clara les tasques, funcions, figura, temporalitat, formació, accés de les direccions, etc. Un altre tema és saber com respondrà la comunitat educativa i si realment es farà un bon ús d'aquestes modificacions aprovades.

Entre els canvis més significatius que aporta es destaquen:

- Funció de lideratge pedagògic de la persona que exerceix la direcció.
- La consideració "d'autoritat pública"
- Dues categories de direccions: les normals, que després de l'avaluació positiva al final del mandat accedeixen al "reconeixement de la funció directiva" i les "professionals", aquells/es que accedeixin a la "condició de personal directiu professional docent".

- El director nomenarà i cessarà les persones que ocupin la resta de càrrecs unipersonals del centre.
- Seleccionarà el personal interí docent per cobrir les substitucions temporals.
- Intervindrà en els procediments de provisió per concurs específic i provisió especial, per ocupar una plaça en el seu centre.
- Designarà els òrgans unipersonals de coordinació, assignar-los responsabilitats específiques i proposar l'assignació dels complements retributius corresponents
- La participació en l'avaluació de l'exercici de les funcions del personal docent i de l'altre personal destinat al centre, la facultat d'observar la pràctica docent a l'aula i de requerir la documentació pedagògica i acadèmica que consideri necessària per aquesta avaluació.
- La possibilitat de restar a la Direcció durant quatre períodes consecutius (16 anys) sense haver de tornar a presentar-se.
- Més reconeixement laboral i retributiu per a qui exerceixi la Direcció.
- Realització d'un Màster de formació per a les Direccions.

Si es compren la transcendència dels canvis que se'n desprenen d'aquest Decret de Direccions, es pot afirmar que el procés que comença a dur-se a terme pot produir problemes i situacions que no s'han contemplat prèviament i que possiblement puguin afectar a la dinàmica del centre escolar.

Entre la multitud de preguntes que es realitzen es selecciona les següents; per exemple, S'ha tingut en compte el tipus de Direcció escolar d'on es partia?; El professorat no es sentirà massa observat i amb molt poca paraula per opinar?, Què es farà amb aquella escola participativa i democràtica que va impulsar la LODE? S'està fent formació per entrar en una classe i poder assessorar, corregir, allisonar a un mestre/a o professor/a si la seva metodologia es adequada o no? Quines mesures prendrà l'administració per assegurar que no es produirà amiguisme a l'hora de seleccionar plantilla docent per part del director?, El fet que el claustre a partir del 2n mandat no pugui assignar al seu líder pedagògic, pot produir conseqüències negatives a la llarga? Quin ambient es crearà quan el director/a assigni amb un professorat uns complements retributius i amb uns altres no?, És positiu que un director/a pugui estar en el càrrec 16 anys? El fet que el claustre no pugui assignar al seu líder pedagògic pot produir conseqüències a la llarga? Quin clima escolar es produirà en el centre enfortint la funció directiva? Es convertirà l'escola pública en una empresa? I la pregunta que ens interessa, com respondrà la Inspecció amb tot aquest procés? Quin serà el seu grau d'implicació i responsabilitat?

Aquestes i d'altres qüestions es pretenen desenvolupar-les en els diferents instruments de recollida de la informació, pel seu posterior anàlisi i com a suport per les respectives conclusions.

4.4.2. Els continguts del Decret de direccions i canvis més significatius

El nou model de Direcció, abans que res, s'ha de fonamentar en l'exercici de competències i atribucions que permeti als directors i a les directores desenvolupar el projecte educatiu del centre. Sens dubte, això requereix una formació adequada a les funcions que se'ls assigna i l'Administració educativa ha de prestar el suport necessari per fer-la possible. (Graells, 2010b, p.13)

Aquest model requereix desplegar-se, i aquest procés temporal representa molts canvis en referència a etapes anteriors que no sempre són acceptades de bon grat per una

part de la comunitat educativa. Ens interessa analitzar els continguts que ens presenta aquest Decret, per aquesta raó s'ha dividit en 8 apartats, remarcant els aspectes més significatius relacionats amb l'autonomia de centres:

a. Competències del director/a

Aquest seria un dels punts forts, com el model suec, el Decret destaca la funció de lideratge pedagògic de la persona que exerceix la Direcció de centre. Estableix que el director ha de liderar la comunitat escolar del centre a l'hora d'aplicar el Projecte Educatiu i d'elaborar les actualitzacions del projecte (art. 3 i 6)

Un altra funció significativa seria el reconeixement del director/a com a "autoritat pública", per la qual cosa gaudeix de la presumpció de veracitat en els seus informes i d'ajustament a la norma en les seves actuacions (art. 4). Aquesta seria una de les premisses més innovadores i més polèmica entre la comunitat educativa.

Pel que fa a les competències en matèria d'organització i funcionament i les específiques com a cap de personal del centre (art. 8 i 10), estableix que el director/a del centre serà qui proposarà quina plantilla docent ha de tenir el seu centre. Això vol dir que la direcció determinarà quants docents considera que ha de tindre dins el paràmetres establerts pel Departament i de quines especialitats.

Aquesta pertany a les característiques pròpies del model anglosaxó. En el sistema educatiu català això suposa un canvi radical en referència a etapes anteriors on les plantilles eren fixades des de l'Administració i es tenia molt en compte els mèrits dels docents, Per reforçar aquest article, s'aprova el 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.

Un altra innovació important, és la de donar potestat pel que fa a la correcció de les faltes del personal docent. (art.10.1.c). En aquest sentit, la Direcció podrà imposar les sancions corresponents en cas de faltes lleus per part del personal del centre, i resoldrà sobre les faltes d'assistència o puntualitat no justificades dels mestres, professors i personal no docent, que porten a la consegüent deducció proporcional de sou.

En cas de faltes greus o molt greus, el director formularà la proposta d'incoació d'expedient disciplinari del docent, però serà el Departament d'Ensenyament qui les resolgui. Anteriorment aquest tipus de faltes les sancionava inspecció, per tant passem d'un element extern a un altre intern, que en aquests cas és el director/a

En referència a l'avaluació de l'exercici de les funcions del personal docent i de l'altre personal destinat al centre, el director/a participarà en aquestes a través de l'observació diària (art.6). Aquesta funció fins ara era exclusiva de la Inspecció educativa, faltava conèixer si la Direcció rebrà algun tipus de formació i directrius per la realització d'aquesta avaluació.

Pel que fa a les competències de gestió en matèria econòmica, destaquem que la Direcció no només tindrà a la seva disposició els recursos que el Departament d'Ensenyament atribueix al seu centre, sinó que també podrà obtenir recursos econòmics i materials addicionals per la rendibilització de l'ús de les instal·lacions del centre. A més, pot contractar béns i serveis dins els límits establerts per l'ordenament i actuar com a òrgan de contractació (art.9).

La polèmica ha perseguit aquest article, ja que molts centres es queixen que depenen de la situació (econòmica, cultural, geogràfica) on es trobi aquest, els recursos a obtenir poden ser menors que en altres on la seva situació sigui més còmoda i estable. Això pot suposar partir d'una situació prèvia en inferioritat.

Finalment, referent a la dedicació docent, en determinades situacions, els directors de centre podran quedar exempts d'impartir docència (art 30). En l'actualitat els equips

directius ja impartien molt poca docència, per tant és un dels articles que modifica poc el que havia fins ara. Encara així, és significatiu, ja que d'alguna manera l'allunya de la docència amb els alumnes per potenciar altres tasques fora de l'aula.

Per Mesalles (2009), un increment en l'autonomia organitzativa i de gestió dels centres docents permet afirmar que tots aquests canvis apropa la direcció a la professionalització. Per tant, totes aquestes novetats en les seves funcions, requeriran de la competència professional del director, que haurà de comptar amb formació i aptituds que possibilitin l'exercici tècnic, i no polític, de la seva tasca.

b. Temporalitat del càrrec de director/a

En la majoria de països d'Europa, el càrrec de director/a no té limitació temporal, en Espanya sempre s'ha basat en mandats i limitació temporal d'aquest. El Decret segueix en aquesta mateixa línia, però com a canvi més significatiu trobem que a l'acabament del seu període de nomenament (4 anys), el director o directora pot optar per continuar en l'exercici del càrrec durant un altre mandat, sempre que hagi estat avaluat de manera positiva en l'exercici de la direcció i que presenti, abans de fer-se'n efectiva la renovació, l'actualització del seu projecte de direcció. La renovació de mandat es pot reiterar fins completar un total de quatre períodes consecutius.

Un cop vençuts els quatre períodes, si la persona afectada vol continuar optant a la direcció del centre, ha de participar en el concurs de mèrits de selecció que s'haurà de convocar amb aquest efecte. (art.21)

Tot això implica que un director/a pot exercir en el càrrec durant un període de 16 anys, i amb possibilitat de continuar en aquest si es reelegit en el concurs de mèrits de selecció. Aquest canvi és bastant important, ja que anteriorment cada 4 anys, el director/a havia de realitzar el mateix procés per ser reelegit i podien presentar-se altres candidatures. O sigui que d'alguna manera es pretén que les Direccions tinguin una temporalitat indefinida, semblant al que està succeint en Europa.

Per Mesalles (2009, p.10), referent a aquest tema, considera que "la permanència en el càrrec és, en aquest model, clarament més engrescadora que en l'anterior". Per tant ho visualitza com un aspecte positiu dels canvis que ens ofereix el Decret. Si que és veritat que dona més estabilitat al treball de les Direccions però es contradueix amb els estudis (Barrio i Lamarque, 1995; Murillo, Barrio, i Pérez, 1999), que afirmen que massa anys en el càrrec de la Direcció suposa una baixada en el rendiment com a líder educatiu i en el funcionament del centre.

Encara que les Direccions per una part guanyin en competències, xoquen moltes d'aquestes amb les pròpies de la Inspecció exercides fins ara. Aquesta mateixa Inspecció serà qui avaluarà si el projecte de Direcció presentat en el procés selectiu s'ha completat de manera positiva. Que vol dir això?, doncs que si es cert que la Direcció s'enforteix en tots aquests canvis, però al final hauran de retre comptes a la Inspecció. Aquest punt tan interessant es comentarà posteriorment en un altre apartat, ja que ens pot dir molt de quin tipus de relació i col·laboració emprendran les dos figures educatives.

c. Requisits, accés i procés de selecció de directors

El Decret de Direccions dona força i poder a l'equip directiu per prendre decisions envers la selecció de personal, avaluació, promoció, jornada, poder sancionador, calendari, atribució de responsabilitat, remuneració de complements als docents, etc, tot això no tindria sentit sinó es facilita el poder liderar el centre durant un període llarg de temps. Aquest apoderament té vinculació en el procediment de selecció i en la formació que ha de rebre la persona que estigui al capdavant d'un centre educatiu.

Entre els requisits per poder accedir a dirigir la Direcció d'un centre educatiu, aquests no han variat gaire amb respecte altres Lleis, per poder optar al procés de selecció com a candidat/a es destacarien tenir una antiguitat d'almenys cinc anys com a funcionari de carrera en la funció pública docent, l'acreditació de la competència lingüística en català i la presentació d'un projecte de direcció

Pel que fa al procés de selecció (art. 13, 16, 17), aquest s'estructura en dues fases. En la primera, una comissió formada per tres representants de l'Administració (per primera vegada un d'ells de l'ajuntament), tres membres del consell escolar no professors, i tres professors del centre elegits pel claustre, valorarà els mèrits relacionats amb la competència i l'experiència professionals en l'àmbit de la gestió i la docència en centres, així com la formació específica i la formació acadèmica general.

En la segona fase, es valoren el projecte de direcció que el candidat ha de presentar i la seva capacitat de lideratge. Si no es presenten candidats a la selecció i el director ha de ser nomenat directament per l'Administració, no consolidarà el percentatge de complement de direcció, ni gaudirà d'altres element de reconeixement, tot i que sí que cobrarà el complement de director durant l'any en què exerceixi. L'objectiu és que tots els centres estiguin dirigits per una persona amb un projecte específic per a aquell centre, per a un període mínim de quatre anys.

d. Avaluació del director/a

Cada quatre anys, coincidint amb el final de mandat del director/a es durà a terme l'avaluació de les tasques de direcció portades a terme per la persona que ha exercit el càrrec. Un dels aspectes més significatius a avaluar seran els objectius que el mateix director/a, en el projecte de direcció, s'havia plantejat aconseguir quan va iniciar el seu mandat. Part d'aquests objectius són indicadors quantificables i mesurables objectivament. L'avaluació, no obstant, tindrà també en compte l'exercici del conjunt de funcions que la direcció té encomanades en aquest mateix Decret.

El treball realitzat durant aquest període de temps es avaluat, en aquest cas per figures externes, basat en uns models i protocols fixats per l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació. Al menys aquesta era la idea inicial fins que es va aprovar el 8 de març, el Decret que suspenia l'activitat de la recent Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació, l'organisme posat en marxa amb la missió d'avaluar i portar al dia les dades que ens indiquin com es troba el benestar del sistema educatiu català. Actualment és la Inspecció educativa qui s'ocupa d'aquestes tasques. Segons Silva (2013, p.75), "l'avaluació externa és un dels elements que ha permès, en els darrers anys, enfortir a la inspecció i començar a generar una nova cultura de treball en els centres escolars."

Per tant serà la Inspecció qui decidirà a partir d'un informe favorable la possibilitat de donar continuïtat a la Direcció durant quatre períodes consecutius (16 anys) sense haver de tornar a presentar-se a la comissió de selecció. Però si aquesta avaluació es negativa, no es podrà renovar el mandat de la direcció. (art. 21).

e. El Projecte educatiu i el projecte de direcció

El directora o la directora del centre educatiu, com tot directiu de qualsevol organització, ha de tenir capacitat d'actuar reconeguda legalment per a l'exercici de les seves funcions: supervisar, controlar i avaluar. Ha de tenir capacitat per definir el perfil de la plantilla d'acord amb el projecte de centre (augmentar-la a partir de plans de millora, modificar-la d'acord amb les necessitats canviants) i capacitat per decidir sobre recursos per al desenvolupament del projecte de direcció, que ha de suposar l'autèntica innovació per a la millora. (Sánchez, 2010, p.18-19)

Catalunya, juntament amb Suècia i Anglaterra, per poder accedir a la Direcció de centre preveu la presentació d'un projecte de direcció per la posterior valoració per part de la comissió de selecció. El projecte de direcció es concreta cada curs, mitjançant les programacions generals anuals, que han de permetre assolir els objectius formulats en el projecte. (art.24.2)

A més, el Decret entén el projecte educatiu com la màxima expressió de l'autonomia del centre educatiu i l'element vertebrador de la seva activitat. El projecte de direcció, atès que ordena el desplegament i l'aplicació del projecte educatiu per al període de mandat de la direcció del centre, ha d'establir les línies d'actuació prioritàries que s'han de desenvolupar durant el període i, si escau, ha de formular propostes en relació amb l'adaptació o modificació, total o parcial, del projecte educatiu.(art. 24.1.)

Aquest, s'ha de concretar en cada curs i per la seva avaluació se creen uns indicadors que s'estableixin en el projecte i han d'estar d'acord amb els indicadors de progrés del projecte educatiu. Per tant, es converteix en un instrument d'avaluació per valorar cada 4 anys el rendiment de l'equip directiu en referència al treball realitzat en el centre.

Palau (2011), considera que s'ha de fer una aposta decidida per reconèixer el Projecte de Direcció com un document que va més enllà d'un requisit burocràtic, per algunes raons argumentades per prestigioses recerques i informes com el de la OCDE i per un conjunt de raons que exposa de manera justificada, entre elles:

- És la planificació estratègica dels centres educatius que permet millorar la gestió pedagògica i organitzativa amb l'objectiu de millorar la qualitat educativa.
- Temporalitza i desenvolupa el PEC, que és el document que defineix els trets d'identitat del centre, i formula els valors prioritaris.
- Dóna contingut i fa realitat l'autonomia que cada vegada més tenen els centres educatius.
- És un requisit avaluable en el procés selectiu per accedir al càrrec directiu.
- transformar el model directiu a un model basat en el lideratge educatiu.
- És una eina per impulsar la innovació educativa.
- A través dels procediments d'avaluació periòdica establerts es podrà detectar el grau d'assoliment dels objectius, les necessitats de recursos i formació, i reconduir, si s'escau, els objectius i les estratègies per desenvolupar.
- S'ha de convertir en el document de referència a partir del qual el director farà el rendiment de comptes.

En síntesis, es pot afirmar que el projecte educatiu seria com la "bíblia" del centre, passarà a ser l'eina més important en cada curs i sempre tenint en compte les característiques particulars de cada centre per poder desenvolupar tot el contingut i les actuacions que preveu per aconseguir el major rendiment i eficàcia en el centre educatiu.

La figura de la Inspecció hauria de ser clau a l'hora de fer aportacions, suggeriments o solucions la Direcció. A més hauria de fer un seguiment i avaluació sistemàtica del document, ja que aportaria dades significatives de la consecució dels objectius marcats prèviament.

f. Formació del director/a

Un estudi recent de l'OCDE (OCDE, 2015), recorda la importància de «formar directores escolars eficients» com a clau per a la millora escolar, i destaca la funció pedagògica

de la direcció per donar suport i desenvolupar professors. Entre altres funcions directives s'esmenta la tasca administrativa de la gestió de recursos humans, fruit de la tendència creixent vers la descentralització, l'autonomia i responsabilitat escolar. Aquest estudi afirma que "atès que el paper dels directors escolars és cada vegada més exigent i complex, és necessària una major preparació inicial, col·laboració i distribució del lideratge." (p.89)

El Decret de Direccions li dona molta importància a la formació de directors. Per aquesta raó entre els aspectes més innovadors pel que respecta a aquesta temàtica, trobem l'opció de la realització d'un màster de direccions en centres educatius, encara que segons els anys d'experiència en direcció i la formació obtinguda en anys anteriors, no seria obligatori la seva realització (art 27).

Aquest tipus de formació ja es realitzava en alguns països d'Europa. Aquest canvi és un símptoma que a major responsabilitat en la direcció, s'ha d'aportar una major formació en el càrrec. Encara que això està pensat per la promoció de nous directors, ja que els que portin uns anys d'experiència en el càrrec aquest tipus de formació no és obligatòria i podran continuar exercint com a tals.

D'aquesta mateixa manera pensa Sánchez (2010), quan afirma que si parlem d'una formació dirigida a un director/a capaç de millorar la qualitat educativa, estem parlant d'un perfil de responsable de direcció amb capacitat de gestionar el centre educatiu des de l'autonomia de centre. Creu que aquesta formació ha de contemplar diferents dimensions com són la conceptual, tècnica (Normativa, Organitzativa, Curricular) i la personal, més enllà de la formació que avui es doni al professorat que accedeix al càrrec des de la docència.

g. Reconeixement de l'exercici de la direcció

La falta de directors/es aquests últims anys també ha produït que el Decret incentivi i reconeix la responsabilitat i la tasca de les direccions (art.31). L'avaluació positiva de l'exercici de la Direcció és un mèrit docent que es tindrà en compte en 2 vessants, la professional i l'econòmica, pel que fa a la primera es podrà:

- Consolidar un grau personal docent superior al que es tindria reconegut si no s'hagués exercit la direcció.
- Obtenir la categoria superior de sènior.
- Accedir a un altre cos docent.
- Obtenir l'acreditació de directiu professional docent.

Un altre element de reconeixement per als directors és que quan ho deixin de ser, i sempre que hagin exercit un mínim de 8 anys, tindran preferència per escollir destí en els concursos de trasllats si és que volen canviar de centre malgrat tenir-hi plaça definitiva en aquell.

Pel que respecta a la monetària, es produirà un complement retributiu que tindrà en compte la dimensió i la complexitat del centre, a més de la diversitat d'ensenyaments que s'hi imparteixen. A aquest complement se n'hi afegirà un altre per cada mandat en què l'avaluació de la direcció sigui positiva i que augmentarà progressivament, cada quatre anys, del 15% al 35%, el 55% i el 75% del complement del director.

A diferència del que succeïa fins ara, aquest complement es cobrava mentre el director exercia, no només quan hagi deixat de ser director. Es pretén així, reconèixer els professionals que assumeixen la direcció dels centres quan encara l'estan duent a terme. Aquest complement addicional es continuarà percebent quan es deixi d'ocupar

el càrrec de director. Es destaca que en la majoria de països d'Europa (Finlàndia, Anglaterra), el director/a econòmicament està ben reconegut, Espanya, fins ara, no s'ha començat a reconèixer econòmicament aquesta responsabilitat en comparació a altres països del nostre continent.

h. Condició de directiu professional docent (art 34-42)

Si situem la LOMCE en el marc educatiu català, encara ressalta més la importància escassa que dóna a la direcció. En els darrers anys a Catalunya s'han produït avenços molt importants, orientats a la professionalització de la direcció.

El debat sobre aquesta qüestió està molt madur, tant en el món educatiu com en la societat. La Llei d'Educació de Catalunya (LEC), que gaudeix de l'estabilitat que li dóna l'ampli consens polític que va obtenir, va convertir en motors de la qualitat educativa la professionalització de la direcció, el lideratge pedagògic, l'autonomia de centres i la carrera professional del professorat. (Estruch, 2013, p.31)

Entre els diferents canvis o aportacions innovadores del Decret de Direccions, aquest afegeix la figura de directiu professional docent (art.32-42), requerint condicions addicionals a les que es demanen al director tradicional. Entre els requisits que es demanen, el directiu professional docent ha d'haver exercit com a director durant quatre anys i és acreditat per un òrgan tècnic del Departament d'Ensenyament. Aquesta figura s'ha creat per exercir la Direcció en determinats centres escollits des del Departament en funció de la complexitat i dificultat de gestió dels centres.

Entre les diferències, el projecte de direcció que presenta el directiu professional docent ha d'incloure objectius a complir cada any, i no cada quatre anys (art.41). A més, el directiu professional fixa els complements retributius per major dedicació, innovació i recerca del conjunt de docents del centre i decideix sobre activitats de formació que ha de seguir el professorat del seu centre (art.39).

El fet que el projecte de Direcció, en aquest cas, es marqui objectius anuals va acompanyat d'avaluacions anuals de la tasca directiva. Si aquestes avaluacions són positives, el director professional percebrà un complement retributiu aquell any, que se suma als que també cobren la resta de directors de centre (art.40).

El perfil de direcció orientat al lideratge educatiu requereix donar profunditat a la carrera directiva. Es fa necessari impulsar de forma decidida una professionalització de les direccions que les situïn en condicions de liderar els reptes de millora de la qualitat que requereix el sistema educatiu. La professionalització ha d'implicar formació per al nou perfil directiu, reconeixement econòmic i professional i la possibilitat de desenvolupar una carrera professional. El decret de les direccions dóna resposta a tots tres aspectes. En concret, la figura del directiu professional docent és una aportació important en el repte de la professionalització i permet donar resposta a necessitats de gestió en centres amb alts nivells de complexitat. El directiu professional podrà assumir competències de gestió específiques, com per exemple acordar amb el Departament d'educació objectius anuals a assolir en la seva gestió, en relació amb els recursos assignats.(Garcia Plata, 2011, p.50)

El sistema educatiu actual, descentralitzant els models educatius i augmentant l'autonomia als centres, dona com a resultat que les Direccions obtinguin més responsabilitats, més competències, assumeixin moltes més decisions per posteriorment s'avaluïn els resultats que confirmen l'eficàcia de la Direcció. Partint dels continguts del Decret comentats en l'apartat anterior es resumeixen els canvis que incorpora en el següent quadre. S'han seleccionat els que es consideren més significatius, especialment per les modificacions que comportaran en l'organització i funcionament del centre educatiu. Entre aquests es troben:

Competències del director/a	Temporalitat del càrrec de director/a	Requisits, accés i procés de selecció de directors	Avaluació del director/a
<ul style="list-style-type: none"> • Autoritat pública • Lideratge pedagògic • Proposar la plantilla docent ha de tenir el seu centre • Impartir docència, menys en situacions especials • Obtenir recursos econòmics i materials addicionals per la rendibilització de l'ús de les instal·lacions del centre. • Sancionar les faltes lleus dels docents • Participar en l'avaluació de l'exercici de les funcions del personal docent i de l'altre personal destinat al centre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada mandat de direcció té una durada de 4 anys. • Es pot continuar en el càrrec durant 4 mandats (16 anys) a través de les avaluacions positives • Existeix la possibilitat de continuar en el càrrec després dels 4 mandats si aquest es reelegit en el concurs de mèrits de selecció. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es requereix una antiguitat d'almenys 5 anys com a funcionari de carrera en la funció pública docent, acreditació de la competència lingüística en català i presentació d'un projecte de direcció • El procés de selecció s'estructura en dues fases: 1ª fase: una comissió educativa, valorarà els mèrits relacionats amb la competència i l'experiència professionals, formació específica i la formació acadèmica general. 2ª fase: es valora el projecte de direcció del candidat i la seva capacitat de lideratge. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada quatre anys, coincidint amb el final de mandat del director, es durà a terme l'avaluació de les tasques de direcció • S'avalua els objectius del projecte de direcció i el conjunt de funcions a realitzar que s'encomanen a la direcció • L'avaluador són figures externes, basat en uns models i protocols fixats per l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació. • Una avaluació positiva implica la renovació del mandat.
El Projecte de direcció	Formació del director/a	Reconeixement de l'exercici de la direcció	Condicció de directiu professional docent
<ul style="list-style-type: none"> • Requisit per accedir a la direcció. • Màxima expressió de l'autonomia del centre educatiu i l'element vertebrador de la seva activitat • Instrument d'avaluació per poder valorar cada 4 anys el rendiment de l'equip directiu en referència al treball realitzat en el centre educatiu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realització d'un màster de direccions en centres educatius, depenent del cas, i reunint una sèrie de condicionants no seria obligatori la seva realització. 	<ul style="list-style-type: none"> • Millores professionals: <ul style="list-style-type: none"> □ obtenció de la categoria superior de sènior □ accés a un altre cos docent □ obtenció de l'acreditació de directiu professional docent,... • Cada mandat on l'avaluació sigui positiva el complement econòmic augmentarà progressivament, 	<ul style="list-style-type: none"> • Creació de la figura de directiu professional docent per centres de diferent complexitat i dificultat de gestió. • Es necessita una sèrie de requisits per accedir a aquesta condició

Taula 34. Síntesi del Decret de direccions

El nou model dibuixat a la LEC introdueix novetats, com és la flexibilitat en la gestió i la discrecionalitat en la decisió, que per ser plenament operatives, requereixen canvis en altres àmbits externs al món educatiu: com ara, una nova concepció del procediment administratiu, menys formalista, més flexible i receptiu a la discrecionalitat del responsable en prendre decisions.

No és possible gestionar la complexitat del món actual amb les regles del dret administratiu del segle XIX, formalistes i rígides, molt poc vàlides per als problemes nous de la vida de la societat del coneixement, problemes no previstos a la normativa administrativa, anquilosada en regles que donen més importància al procediment i a la forma que al contingut i a la solució més correcta. (del Pozo, 2016, p.12)

Per tant, aquest Decret ha suposat molts canvis en l'organització, funcionament, gestió, autonomia dels centres del que estàvem fins ara acostumats. Alguns canvis no s'han pogut efectuar per problemes econòmics en l'administració, d'altres s'estan desplegant i uns altres ja s'han concretat i estan en funcionament. Com sempre, quan es produeix una modificació d'una rutina o funcionament implantat i consolidat, sorgeixen reticències, i això és el que ha passat. Una part de la comunitat educativa i tots els sindicats en conjunt continuen criticant amb l'intent de bloquejar el desenvolupament dels diferents Decrets.

4.5. A mode de síntesi

La figura del director/a d'un centre educatiu és un dels elements més significatius pel desenvolupament de l'autonomia de centres. La Direcció escolar, amb l'aprovació del nou Decret d'autonomia se li sumen noves competències, funcions i tasques que haurà de saber adaptar-se i formar-se per aquesta realitat. A més, aquest augment de poder implicarà major retiment de comptes per avaluar a través d'indicadors el seu treball anual en el centre a partir del projecte educatiu. Per tant requerirà d'assessorament, avaluació i supervisió per part de la Inspecció educativa.

Previ a arribar a aquesta situació actual de les Direccions escolars en Catalunya, s'ha fer un repàs del concepte de Direcció escolar, associat a la seva figura i al lideratge que ha de desenvolupar davant el claustre docent i davant la comunitat educativa. S'han mencionat diferents estudis (Bolívar, 2010a; Calatayud Salom, 2015; Gros Salvat, Fernández-Salineró de Miguel, Martínez Martín, & Casas Roca, 2013; OCDE, 2009; Pont et al., 2009) sobre les Direccions eficaces i el lideratge educatiu per entendre quines són les característiques i el tipus de lideratge que aporta beneficis al centre.

S'ha volgut sortir de la ubicació de l'estudi i s'ha conegut quins models de Direcció estant funcionant en els diferents països d'Europa a partir de les investigacions d'autors com (Montero, 2009; Valle & Martínez, 2010). S'entén que si s'ha d'estudiar el funcionament de les Direccions escolars a partir del marc autonomia, es considera important poder comparar-ho amb el funcionament d'altres països.

També s'ha establert analitzar les diferents Lleis educatives espanyoles des de l'inici de la democràcia fins a l'actualitat per veure l'evolució normativa de les Direccions i com ha progressat aquest acompanyament de major autonomia en les seves funcions. Finalment s'ha desenvolupat els aspectes i continguts més importants del Decret de Direccions que de manera directa i indirecta afecta a les funcions de la Inspecció educativa.

5

Capítol 5. La Inspecció educativa en l'autonomia de centres

5.1. Introducció

L'existència de la Inspecció com a òrgan instituït en les societats pot rastrejar-se des de l'antiguitat clàssica. Actualment el trobem en tots els sistemes educatius llevat d'excepcions. L'evolució dels sistemes d'Inspecció està estretament relacionat amb factors socioeconòmics i costums culturals. Aquesta idea pren vida en considerar la història dels nostres 150 anys d'Inspecció: creació, impuls, projecte, però també utilització més o menys grollera, relegació i en els moments més sòrdids fins i tot depuracions. (Rul, 2006, p.1)

Espanya no és l'excepció i com diu l'autor fa molts anys que hi compta amb un Cos d'Inspecció educativa. Aquest ha anat modificant-se amb el pas del temps i a partir de moviments socioeconòmics i culturals. Però davant dels últims esdeveniments educatius com l'increment d'autonomia en els centres, ens qüestionem diferents preguntes: S'han produït canvis en els Cos? Hi ha interès en què es produeixin aquests canvis des de l'Administració? Interessa una Inspecció debilitada? S'han adaptat les funcions de la Inspecció a les noves demandes?

Molts dels experts (Camacho Prats, 2015b; Castán, 2016; Diez, 2011; Doménech, 2015; Pérez, 2011b; Rul i Gargallo, 2013; Vera Mur, 2005) donen respostes a través de la seva experiència personal o dels seus estudis, fan referència a tot el que envolta la Inspecció a partir de les seves conclusions. S'han triat 4 autors per introduir aquest capítol amb opinions diverses però moltes vegades coincidents. Es menciona a partir d'aquests, que en pensen de la Inspecció educativa actual:

La Inspecció està constituïda per experts en educació, amb una acreditada trajectòria com a docents dels diferents nivells i etapes educatives, amb coneixements especialitzats de les diferents disciplines, amb experiència en la direcció de centres en la major part dels casos, amb coneixements de legislació i del procediment administratiu, amb domini de les tècniques pròpies de la professió i amb un coneixement del sistema educatiu que no és només fruit de l'estudi, sinó sobretot el resultat d'una tasca de permanent contacte amb els centres i els serveis educatius. A la Inspecció li correspon aportar el criteri expert a les Direccions dels centres i a les administracions educatives. Aquest és un dels serveis fonamentals que pot rendir la Inspecció d'educació ara i en el futur. (Diez, 2011, p.4)

El primer autor defineix i explica la constitució de la Inspecció i quines haurien de ser les seves tasques. Considera que l'assessorament com expert hauria de ser una de les seves funcions principals en el present i futur. Es comprèn que la Inspecció educativa, per la seva pròpia naturalesa i per les atribucions atorgades o percebudes pels agents educatius, inclosos els polítics, és el cos docent més convulsat des de la reinstauració democràtica al nostre país.

Cap partit polític governant s'ha sostret a la temptació d'aconseguir que la Inspecció s'identifiqui ideològicament amb el projecte polític que encarna, de convertir-la, per això, en "el seu braç armat" en matèria educativa. Si no ha existit neutralitat en la gestió dels recursos, tampoc l'ha hagut en la de personal. S'ha confós identificació ideològica amb respecte a la legalitat. A més, i al marge de casos concrets de clar biaix ideològic, el trànsit d'un sistema autoritari a un sistema participatiu i democràtic, i les transformacions produïdes en el context socioeducatiu, han posat a la Inspecció educativa en situació crítica. Es van esfondrar els seus patrons de referència, es van debilitar els seus poders de facto i va haver d'aprendre a conviure amb el control social com a part important de la presa de decisions. (Estañán, 2016, p.74)

El segon autor fa referència a la dependència política de la Institució de la Inspecció educativa i com l'ha portat aquesta situació a una posició crítica com la d'un vaixell que agafa rumb sense una destinació clara.

La Inspecció Educativa ha perdut credibilitat en avaluació de centres i com a agent de formació. L'assessorament no es constata que comporti una modificació dels procediments habituals, tot i que es perceben actituds més positives en els inspectors que s'han incorporat més recentment. La seva ètica professional és qüestionada en fets puntuals, però tenen efectes devastadors quan passen a formar part de les converses quotidianes dels docents, perquè afecten la credibilitat de tot el col·lectiu implicat. (Álvarez i Pérez, 2010, p.25)

El tercer ens situa en la figura de la Inspecció, la seva pèrdua de credibilitat en els centres i com agent formador; a més de la falta de contacte amb el docent que realment són els que comparteixen més estona amb l'alumnat. Es pot dir que ha perdut visibilitat i si per alguns són visibles, és per criticar sobre la seva tasca.

En un marc d'autonomia dels centres, la funció inspectora adquireix matisos nous. L'anàlisi de cada centre, de les seves peculiaritats, expectatives, processos i compromisos ha de compartit amb la comunitat escolar del mateix. La reflexió assossegada, els debats amb profunditat amb la direcció i el Consell Escolar, almenys, són elements fonamentals per fer passos segurs en el camí de l'autonomia i de les responsabilitats que d'ella emanen. La Inspecció educativa, el seu tarannà, el seu suport i col·laboració en aquest procés són de vital importància tant per al centre com per l'administració educativa. (Zaitegi, 2006, p.2)

Finalment, l'últim autor, parla de l'autonomia de centres i de la importància de la Inspecció educativa en tot aquest procés, adquirint en un principi matisos nous en les seves tasques i funcions davant les modificacions que es produeixin.

Com s'ha pogut determinar només aquestes 4 declaracions han sorgit temàtiques molt interessants per a l'estudi: funcions, tasques, ubicació, credibilitat, visibilitat, canvis, autonomia de centres, agent formador, avaluador, assessorament, dependència, poder polític, credibilitat, ... i moltes més.

Com es pot percebre, moltes vegades les opinions dels experts en la matèria sol ser negativa o com a mínim dubtosa quan fan referència a la situació actual o futura de la Inspecció educativa. Tot això està molt relacionat amb el nostre àmbit d'estudi que es vol conèixer. Interessa saber la situació actual de la Inspecció educativa en Europa, en Espanya i sobretot en Catalunya, les seves funcions, els canvis que ha suposat l'autonomia de centres, la relació entre Inspecció i direcció escolar, que diuen les lleis, cap a on va la Inspecció, etc

La temàtica principal de la recerca és la Inspecció educativa i per aquesta raó es desenvolupa en 2 capítols del mar teòric.

El capítol 5 que estudia la situació actual de la Inspecció educativa i les necessitats detectades contextualitzant en Europa a partir dels diferents models i en Espanya a través de les diferents lleis educatives aprovades.

I el capítol 6, que és la continuïtat d'aquest i es focalitza en el Model d'Inspecció educativa instaurat en Catalunya i els canvis que pot produir el Decret d'autonomia de centres, juntament amb les perspectives de futur de la Inspecció educativa

5.2. La figura de la Inspecció educativa, la seva situació, les seves necessitats i com millorar-la

Encara queda en la memòria col·lectiva la imatge de l'inspector de Primària, traient a la pissarra a un parell de nens per "comprovar" el nivell de la classe i, de passada, la preparació del seu mestre. Gairebé sempre aixecava la mà el més llest i recitava com un papagai un text de l'enciclopèdia, rebent per això una paternal somriure d'aquest senyor de corbata que havia vingut a visitar-los. Després, marxava i no hi havia res més. Bé, en algun cas sí, perquè l'inspector

podia atorgar un punt, "per evident estat de floriment" de l'escola de Primària, que li serviria al mestre per al concurs de trasllats. El mateix es repetia en la secció de les nenes, en aquest cas amb mestra i inspectora de protagonistes. (Jiménez, 2016, p.1)

Molt ha canviat i evolucionat la Inspecció educativa des de llavors. En el seu moment era tota una institució, rebuda pel batlle del poble i es relacionava amb les màximes autoritats públiques de la població. Una figura molt respectada i escoltada, en aquest cas pel poder que li era concedit pels règims autoritaris que governaven el país en aquella època. Representant en aquells moments, no només la Inspecció educativa sinó també un òrgan de control ideològic.

Tot canvia, algunes vegades a millor i altres a pitjor, però es produeix un canvi. Això ja és temps passat, la Inspecció ha anat modificant-se, adaptant-se a una nova societat, i amb conseqüència a la variabilitat del món de l'ensenyament. Però actualment, quina Inspecció tenim? Què és la Inspecció d'educació? Com es troba?

Si la resposta es cenyeix a la normativa i seguint a la LOE (2006), en el seu capítol VII que el dedica plenament a la Inspecció educativa la considera un òrgan que pertany a l'Administració educativa amb la fi d'assegurar el compliment de les Lleis, la garantia dels drets i la observació dels deures de quants participen en els processos d'ensenyança i aprenentatge, la millora del sistema educatiu i la qualitat i equitat de la ensenyança. Afegeix també la seva organització atribucions i funcions.

Encara així, malauradament la normativa poques vegades s'assembla a la realitat o no acaba de concretar com hauria de ser aquesta realitat. La Inspecció que ens trobem avui (Bolivar, 2013c; Díaz & Carrasco, 2011; Galicia, 2016a; Oliver, 2016; Rul, 2011), és un Cos amb un excés de funcions, sense prioritzar unes d'altres. Amb un percentatge molt alt de plantilla en comissions de serveis i per tant inestables. Amb un augment de tasques burocràtiques i administratives poc compatibles amb el nou model "post burocràtic" que es requereix, si es vol potenciar el retiment de comptes amb l'augment d'autonomia als centres. Més pendents de resoldre conflictes que de proposar projectes o desenvolupar innovacions. I amb falta de temps per apropar-se i visitar al centre a realitzar tasques més pedagògiques.

Per tant, analitzant la Inspecció, es destaca que aquesta pateix de mancances que la fan dèbil i a vegades poc present a la vista de la comunitat educativa, molt possiblement per no haver-se adaptat als nous canvis educatius quan tocava i com tocava. Un d'aquests concretament, seria l'autonomia de centres, on es considera que la Inspecció encara no ha trobat la seva ubicació en tot aquest procés. Però possiblement aquesta situació en la qual es troba, es degut a moltes altres carències que amb el temps li han fet perdre visibilitat i fortalesa en el propi sistema educatiu. Requereix d'un nou model per continuar ajudant a millorar la qualitat educativa? Quins són els factors que generen aquesta demanda i revisió de la inspecció educativa? Quines són les necessitats actuals? Amb aquestes qüestions es vol conèixer la situació actual de la Inspecció, les seves mancances, quines propostes arriben per millorar-la i cap on va. Es considera que aquests punts ens seran molt útils per la nostra part pràctica.

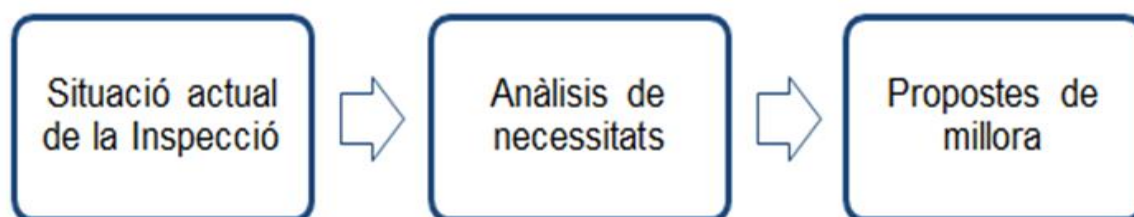


Figura 24. Anàlisi de la situació actual de la Inspecció educativa

Per aquesta raó es vol respondre a aquestes qüestions pas a pas. Els arguments que es troben són molt útils per construir les eines de recollida de la informació de la part pràctica de la Tesi doctoral. En punts següents es dona resposta a les 3 preguntes que es mencionen a partir de la revisió de la literatura més recents.

5.2.1. Requereix d'un nou model per continuar ajudant a millorar la qualitat educativa?

La Inspecció sempre ha estat un far, una referència per als centres i per als professors. Penso, però la llum de la Inspecció es pot estar apagant a poc a poc. Penso que la Inspecció d'Educació és una institució que té en aquests moments una greu crisi d'identitat, de no saber realment quina la seva missió o el seu paper en el sistema educatiu (Sarasúa, 2012, p.1)

En aquesta mateixa línia de debilitat i indefinició de la Inspecció educativa segueix Secadura (2013), quan afirma que:

El problema segueix manifest, tant si fem estudis comparats de perspectiva legal, com si analitzem de manera diacrònica la praxi inspectora. La realitat és que institucionalment la Inspecció té una articulació i una identitat febles, sense un clar contingut propi; i el perfil professional de l'Inspector ho apreciem permanentment incert, sense la suficient definició. I, en l'actualitat, observem que la contradicció essencial està en delimitar si el referent de la intervenció inspectora ha de ser el Centre docent o, per contra, el Sistema educatiu, de manera general, coherent, àmplia i extensa. (p.2)

A partir d'aquesta reflexió, es genera una primera resposta: la Inspecció necessita una reforma el més aviat possible, però ja no només per la supervivència del propi Cos, sinó per tot el que pot oferir al món educatiu amb les seves tasques. Per aquesta raó s'ha de seguir treballant en aquest reordenament de les seves funcions.

Carrascal (2008), també ho visualitza d'aquesta manera, quan afirma que "la Inspecció manté en aquest moment un model que va néixer per donar resposta a un altre tipus de sistema escolar i ara, causa de l'evolució i complexitat del sistema escolar actual, ha de canviar." (p.17)

Per tant, s'ha de començar a buscar solucions i nous reptes que marcaran el futur de la Inspecció. Positiu i optimista és Galicia (2016), agafant-se a partir de la història que arrossega la Institució per entendre que això pot revertir i millorar:

Sembla evident que una institució com la Inspecció d'Educació, amb una dilatada història al darrere (167 anys de vida, sense comptar els seus antecedents més remots), ha sabut adaptar-se als constants canvis evolutius, culturals, polítics i socials, i sobreviure a ells amb la finalitat última de procurar la millora de l'educació al nostre país (p.2).

Aquestes dades donen força per creure que es possible continuar adaptant-se als nous canvis. Encara que es pateixin alts i baixos, aquest Cos ha de continuar funcionant ja que és un dels motors que fa funcionar el vehicle de l'educació. Per Secadura (2012), aquest reajustament és imprescindible, perquè la Inspecció educativa present es sustenta en un model d'intervenció extemporani, que va néixer per donar resposta a un altre tipus de sistema escolar, ja no existent. I aquest plantejament ens dirigeix a la segona pregunta en referència a identificar els factors que justifiquen un canvi de model en la Inspecció.

5.2.2. Quins són els factors que generen aquesta demanda i revisió de la inspecció educativa i justifiquen un canvi de model?

Des de l'arribada de la democràcia no ha existit consens sobre l'educació, ni un pacte escolar al país, amb la qual cosa s'han configurat massa Lleis educatives a mig implantar i els models d'inspecció han estat a l'atzar de les corrents polítiques de torn. Ha existit una lentitud política que, de forma interessada, ja que la Inspecció es considera un estament de control ideològic, ha impedit configurar una Inspecció educativa professional influent. Les primeres Lleis educatives promulgades en l'àmbit no universitari, no van concedir a la Inspecció la importància que havia de tenir d'acord amb el mandat constitucional. (Esteban Frades, 2007, p.1-2)

Amb el final del franquisme i l'arribada d'una nova etapa democràtica el Cos de la Inspecció educativa es va tenir l'oportunitat d'implantar un model que complís amb els objectius que se li encomanaven. Però sembla ser que aquesta oportunitat no es va saber aprofitar, ja no des del propi Cos sinó des de la pròpia política educativa del país. El model actual no funciona, i possiblement no ha funcionat mai. Si que és cert que durant molt temps la Inspecció ha estat escoltada i ha tingut un estat molt visible per la comunitat educativa. I també pot ser que aquest respecte fos com a conseqüència del poder que se li atorgava, i no pas perquè el seu lideratge fos creïble cap el professorat i l'equip directiu. Aquest poder o moltes d'aquestes funcions que tenia assignades, amb l'arribada de l'autonomia de centres actualment es comparteixen amb els equips directius i això obliga a reconduir la seva situació, la seva organització, la seva formació, el seu rol i les seves tasques.

La Inspecció Educativa es troba en una preocupant cruïlla, i no resulta senzill saber cap a on caminar. Una alternativa, el camí que porta a l'extinció total, estaria representada per l'acomodament al "estatus actual": forma part dels problemes que afecten els nostres sistemes d'educació i formació, i no acaba de trobar les claus per deixar de ser part dels mateixos. Per cert, es tracta d'un estatus que hauria d'afanyar a abandonar, ara que encara resulta invisible per a la majoria dels sectors educatius. L'altra alternativa, la de la desesperació més absoluta, ve representada pel xoc entre l'aspiració, noble i legítima alhora, de formar part de les solucions per als nostres sistemes escolars, i la dura realitat de saber-se lluny d'aconseguir-ho, sent conscient, a més, que per si mateixa, no pot arribar a formar part d'aquestes desitjades solucions. (Díaz i Carrasco, 2011, p.2)

Tal com diuen els autors, s'haurà de definir, si realment poden ajudar al sistema educatiu i complir amb les seves funcions o senzillament continuen sent part del problema. Per aquesta raó es interessant de conèixer de manera més concreta quins són els factors que obliguen a revisar tot el model de la Inspecció i a partir d'aquestes necessitats trobar un de nou que ajudi a ubicar a la inspecció en el seu treball del dia a dia.

Segons Estañán (2014), defensant aquesta tesi, considera que a la Inspecció se li han mogut molts dels pilars sobre els quals es sustentava la seva activitat, entre aquests fica com exemple:

- La participació social en matèria d'educació, que afecta la planificació, control i a la presa de decisions, ha passat de solista a participar en el cor
- La creixent autonomia pedagògica i la participació de la comunitat en la gestió dels centres canvia les formes de control.
- Els propis equips directius, en un procés de canvi amb una autonomia de gestió administrativa i curricular creixent, s'han convertit en els eixos fonamentals de la implantació dels projectes de millora.

- La presència d'assessors externs, de diversos tipus i naturalesa en els centres educatius, restringeix el paper i la posició de la inspecció i canvia el model d'intervenció.
- L'avaluació externa és atribuïda i la seva responsabilitat atribuïda a altres instàncies.
- L'organització de l'administració educativa per àrees funcionals qüestiona l'estructura dels serveis d'inspecció amb la seva tradicional organització clientelar.
- La descentralització administrativa i la proximitat de l'administració al ciutadà permet objectivar més la funció de la Inspecció.

En el següent quadre es presenta seguint diferents autors (Esteban Frades, 2007; Jiménez, 2016; Rul i Gargallo, 2013; Secadura, 2013), els factors els quals obliguen a la Inspecció educativa a reconsiderar un canvi en el seu model que els ajudi a continuar generant beneficis com a cos en la Institució educativa. Quan es parla de factors que indueixen a un exercici de reflexió per anar cap el canvi, estem parlant de dificultats, problemes o situacions que en el present es troba la Inspecció i que necessita resoldre.

Esteban Frades (2007)	Secadura (2013)
<ul style="list-style-type: none"> • La dualitat del model: Alta Inspecció i Inspecció Educativa • La configuració de cos administratiu o docent • Una organització anivellada davant una altra interanivellada; pas d'un Cos semi professional a un professional • El control davant l'assessorament • El desenvolupament de la funció de pedagog o buròcrata, • La indefinició, el conflicte i l'ambigüitat del rol 	<ul style="list-style-type: none"> • La proximitat i connexió entre l'Administració educativa i els propis centres docents • La necessitat de resposta al problemes greus del sistema educatiu • La creixent autonomia dels centres • L'aplicació de les tecnologies de la informació i la comunicació a la gestió • Les avaluacions externes • La planificació i la sistematització • El greu problema dels plans d'actuació de la Inspecció
Jiménez (2016)	Rul i Gargallo (2013)
<ul style="list-style-type: none"> • Professionalització, coherència i prestigi • Major formació per una major especialització en les etapes educatives i en les matèries curriculars • Major visibilitat: la visita als centres ha de ser una eina bàsica per a la inspecció. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dependència i instrumentalització política de la Inspecció educativa • Organització generalista i multinivell de la Inspecció educativa • Desenvolupament Insuficient i trivial de les funcions bàsiques de la Inspecció educativa

Taula 35. Dificultats presents en la Inspecció educativa (a partir de Esteban Frades, 2007; Jimenez, 2016; Rul i Gargallo, 2013; Secadura, 2013)

Partint d'aquest quadre es pot observar les moltes coincidències que es troben entre els autors. Sintetitzant aquestes problemàtiques més significatives es menciona:

- La consideració de la inspecció com a cos especial de funcionaris de caràcter docent.
- La semi professionalitat de la Inspecció.
- L'augment d'autonomia en els centres; assignant funcions a la direcció pròpies de la Inspecció.

- La necessitat de major formació.
- Les dificultats per fer-se més visible.
- La Instrumentalització política de la Inspecció educativa.
- Una Inspecció excessivament burocratitzada i poc pedagògica.
- L'adaptació a les noves tecnologies de la informació i la comunicació a la gestió de les xarxes de centre.

Es considera interessant contrastar aquestes dades realitzades per estudiosos de la Inspecció o fins i tot inspectors, a la visió del professorat. El Cos docent també és important en tot aquest engranatge perquè són a la fi qui coneixen i treballen diàriament amb el nostre alumnat en els centres educatius.

Es troba un estudi realitzat per Melià (2012), amb l'objectiu d'indagar, fonamentalment, quin és l'imaginari que té el professorat sobre la Inspecció Educativa. Parla de manera imaginària, ja que el 20% del professorat diu haver parlat més d'una vegada amb un Inspector/a (a excepció d'haver tingut càrrec en equip directiu) i la resta (80%) només concep de la Inspecció Educativa una imatge o seqüència d'imatges... que és del que s'agafen les dades que interessin. A més s'ha de tindre en compte que hi ha una imatge semblant però no igual entre el professorat de primària i el de secundària (els mestres els coneixen, els de secundària no). Aquest estudi es sintetitza amb 6 imatges concloents de la docència cap a la Inspecció educativa.

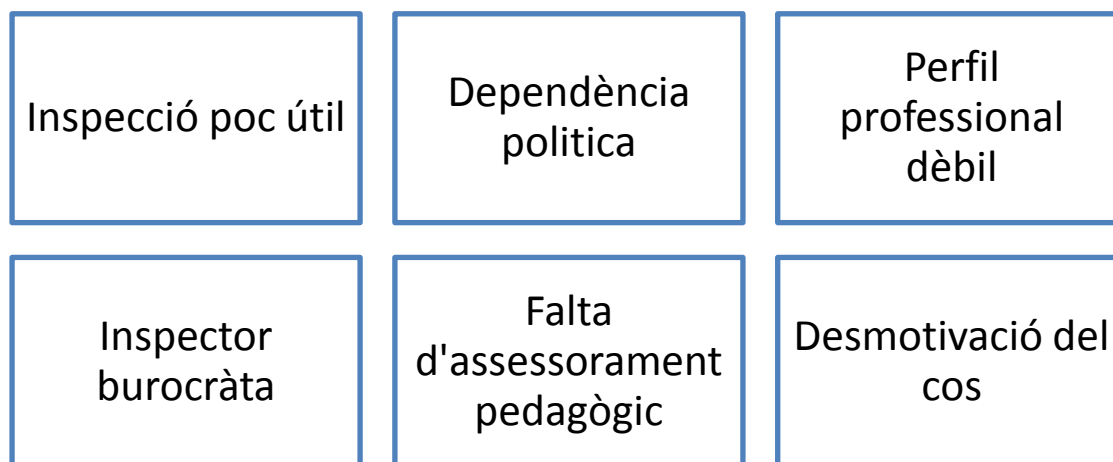


Figura 25. Imatges de la docència cap a la Inspecció educativa (Melià, 2012)

- Primera imatge: "La Inspecció Educativa està obsoleta: o canvia molt o acabarà sent totalment inútil". Es refereix a la desubicació i la indefinició de la seva missió.
- Segona imatge: "El problema de la Inspecció Educativa és la seua dependència política". Repercuteixen negativament a visualitzar el cos de la Inspecció com a professionals de l'ensenyança.
- Tercera imatge: "igual que cada mestre té el seu llibret, també cada Inspector té el seu llibret". Ens situa en una Inspecció amb un perfil professional dèbil
- Quarta imatge: "Els Inspectors són uns buròcrates. La seua funció és el control. L'assessorament seriós no sabem el que és"

- Cinquena imatge. “Els Inspectors/es són buròcrates, s’afegeix a més que, de pedagogia... si en saben, ni els val a ells ni ens val a nosaltres”
- Sisena imatge: “És un Cos desmotivats, distant amb la pràctica, poc dinàmic i orientat cap al manteniment del sistema...”

La imatge final que s’aporta i que possiblement és un resum de les altres 6 imatges és la distància o allunyament entre la Inspecció i els docents. A dia d’avui és invisible per la majoria de docents, i a més, aquests consideren que la Inspecció no coneix la realitat de l’aula i menys per donar consells. Per tant la figura de la Inspecció com a líder pedagògic es desfà amb aquestes percepcions. Com poden assessorar sinó no són valorats i respectats pel docent? I com poden tornar a ser més visibles i crear una xarxa de comunicació amb les persones que tenen més contacte amb l’alumnat?

Per tant, sembla ser una visió comuna i coincident entre els diferents experts (Escudero & Moreno, 2012; Jiménez, 2016; Varela, 2017), que estudien la Inspecció educativa i els docents que hi ha una sèrie de factors que obliguen a un canvi. Com s’ha anat mostrant la indefinició amb la qual es troba o l’ambigüitat del rol en la que orbita està provocant aquestes dificultats en la seva professió. Però el problema major es que aquests inconvenients perduren i no es produeixen canvis. Si es vol reforçar la Inspecció i creure amb la seva utilitat, Per què hi ha comunitats com Catalunya que durant 15 anys no s’ha convocat oposicions? Per què en moltes comunitats com Castella-Lleó més del 70 % de la Inspecció es troba en situació de comissions de serveis? Per què no s’aprova un Decret on actualitzi les funcions de la Inspecció al nou model educatiu vigent? Per què no es potencia més la formació de la Inspecció? O per què no s’ha definit les tasques de Inspecció amb la consolidació de l’autonomia de centres?

És evident que des de les altes esferes institucionals, legislativament no s’està fent res. Sembla que la Inspecció no requereixi de cap gran canvi, però les evidències són concloents. S’ha de tornar a potenciar la figura i el Cos de la Inspecció amb una nova estructura, condicions, recursos, formació, funcions, reconeixement si es vol aconseguir l’objectiu de la millora de la qualitat educativa.

5.2.3. Quines són les necessitats actuals?

A partir de la revisió desenvolupada es coneixen alguns dels factors que ens indiquen que la Inspecció educativa requereix d’una reforma per actualitzar-se als nous canvis que s’estan produint. El següent pas és conèixer quines són les demandes actuals que necessitaria la Inspecció educativa per tornar a produir al màxim en l’estament educatiu. Per conèixer aquestes, es parteix de les diferents Associacions d’Inspectors més importants del país.

Una de les més representatives és ADIDE (Associació d’Inspectors d’Educació). Aquesta planteja un document anomenat "Paper de la Inspecció d’Educació. Principis generals d’actuació. 10 compromisos per al futur" (ADIDE, 2014). És basa en una sèrie de línies i principis generals d’actuació, un compromís públic pèls associats i per la societat que ajudi com a eina per orientar el treball i la gestió de la Inspecció

Per l’elaboració del document que es presenta és basen en una anàlisi del context dels últims 25 anys en referència al treball de la Inspecció educativa i les Lleis que li afecten. Aquest es divideix en dos parts, una primera on fan una demanda en promoció professional i social i una segona en promoció laboral i millora de les condicions de treball:

Promoció professional i social	Promoció laboral i millora de les condicions de treball
1. Enfortiment dels nostres principis com a garants del dret a l'educació: autonomia, independència i reforçament de la funció avaluadora.	7. Homologació salarial entre CCAA. Exigència d'una revisió del nivell de complement de destinació al 28 i del component singular del complement específic.
2. Projectió exterior. Fer visible la Inspecció d'Educació davant la societat com a servei públic de qualitat, útil, necessari i independent. Participar i crear opinió entorn dels grans temes i reptes educatius.	8. Sol·licitar l'actualització i homologació de les indemnitzacions per raó del servei que no es revisen fa anys: dietes i quilometratge, l'establiment d'un sistema d'ajuts per a la contractació d'assegurances d'accidents i de vehicles i que es facilitin per part de l'Administració, la gestió de crèdits per a l'adquisició dels vehicles que posem al servei de l'administració, mitjançant convenis o acords amb entitats bancàries.
3. Projectió interna i desenvolupament professional: formació, innovació i recerca.	9. Dotació de mitjans i recursos tecnològics moderns i actualitzats, que permetin la incorporació de les TIC en la nostra tasca inspectora, facilitin i dotin d'eficàcia nostre treball, etc.
4. Desenvolupament d'un codi deontològic.	10. Exigir el disseny i desenvolupament de plans anuals de formació
5. Revisió i articulació de processos de selecció basats en els principis de transparència, igualtat, mèrit i capacitat.	
6. Defensa de l'estabilitat en l'exercici de la funció inspectora com a principi indissociable al d'independència tècnica i professional.	

Taula 36. Declaració de Santander: 10 compromisos per al futur (ADIDE, 2014)

En resum, s'aposta per un model que combina continuïtat amb renovació. Que contribueix a una major professionalització de la Inspecció entenent-la com un servei públic garant de drets i deures i amb estructures organitzatives que garanteixen l'autonomia i la independència en el compliment de la seva comesa constitucional.

Un altre dels sindicats més importants referent de la Inspecció Educativa és la Unió Sindical d'Inspectors d'Educació (USIE). Aquest ens ofereix un document anomenat "Propostes per a la millora de la Inspecció Educativa" (USIE, 2016), en el qual reivindiquen en 21 punts com s'hauria de modificar la Inspecció per garantir els drets dels ciutadans i contribuir a millorar el sistema educatiu espanyol. Entre aquests punts de propostes es troba de manera resumida reivindicacions en referència a:

- Un Cos d'Inspectors d'Educació amb una pròpia carrera professional en el marc de la funció pública docent.
- Un Reial Decret que reguli determinats aspectes d'organització i funcionament de la Inspecció d'Educació: dependència, funcions, atribucions, retribucions, trasllats, accés, òrgans de participació, Alta Inspecció, entre d'altres aspectes.
- Les administracions educatives, en el seu àmbit territorial, han d'establir una regulació de la Inspecció d'Educació amb el màxim rang administratiu, de manera que aquest marc legal permeti l'exercici de les seves funcions pròpies amb la major autonomia i independència., evitant ingerències de caràcter polític.
- Les retribucions dels inspectors d'educació han de ser acords amb les funcions i responsabilitat de cada tasca i, en qualsevol cas, superiors al complement més alt que estableix l'Administració educativa per a qualsevol altre cos docent.
- Revisar els procediments públics de concurs-oposició per accedir a la Inspecció educativa i també els processos per ocupar les places vacants de manera interina.
- No superar el 15 % de places interines o en comissió de serveis.
- Major transparència, publicant per part de l'Administració educativa cada any el Pla d'Actuació de la Inspecció d'Educació i en finalitzar cada curs escolar elaborar

un informe o memòria de les seves actuacions en el sistema educatiu, que també serà publicat.

- S'ha de dissenyar un programa de formació inicial comuna per a tots els inspectors d'educació, amb independència de la seva adscripció administrativa, equiparable a un màster universitari.

Com ADIDE (2014a), les propostes que desenvolupen afecten a les mateixes temàtiques: independència, formació, retribucions, participació, estructura organitzativa, accés, inestabilitat, transparència, però realment el punt que trobem més interessant i que és molt necessari, és un nou Decret de la Inspecció que reguli totes les seves competències i la situï en el nou marc de l'autonomia de centres.

Finalment Projecte Inspectio és una Associació professional d'Inspectors i Inspectores d'Educació de Catalunya que reivindiquen una millora de les condicions de la Inspecció i un canvi de model en les diferents vessants com són les funcions, tasques, competències, organització, etc. L'any 2006 fan un manifest professional desenvolupat en 12 punts i dividit en 5 apartats:

FUNCIÓ I DEPENDÈNCIA

- 1- La Inspecció d' Educació (IE) és l'òrgan de la Generalitat de Catalunya per a la inspecció de l'educació.
- 2- La IE és un òrgan tecnicoprofessional adscrit orgànicament al Parlament (o a la Conselleria d'Educació) com a òrgan superior de control social de l'educació amb funcions de control, supervisió, avaluació i assessorament.
- 3- La IE és una funció d'autoritat docent i administrativa, que desenvolupen amb plenitud legal els inspectors i inspectores d'educació, centrada en la supervisió de la legalitat, garant del dret a l'educació i del foment de l'aprenentatge.

RECURSOS

- 4- La Inspecció Educativa compta amb els recursos necessaris per desenvolupar la seva funció (gestió de pressupost). Això és, condicions organitzatives, funcionals i materials.

LLOCS DE TREBALL: FUNCIÓ INSPECTORA, PREFECTURA I COORDINACIÓ

- 5- Els llocs de treball del Cos d'Inspecció es proveeixen per Concurs Oposició segons criteris de mèrit, capacitat, concurrència i publicitat amb tribunals de selecció independents, plurals, equilibrats i imparcials.
- 6- Els llocs de treball transitori (inspectors extraordinaris) es proveeixen per concurs de mèrits amb els mateixos requisits indicats al punt anterior

ORDENACIÓ DE LA INSPECCIÓ D'EDUCACIÓ

- 7- La Inspecció Educativa s'ordena, com a òrgan professional, en:
 - a) funció inspectora, que desenvolupen els inspectors i inspectores d'educació amb sotmetiment a la Llei i al Dret.
 - b) òrgans de prefectura (accés per procediments professionals), territorial i central, que governen la Inspecció.
 - c) òrgans de coordinació (accés per procediments professionals) que coordinen equips i tasques.
- 8- Els àmbits professionals de la funció inspectora són la zona de inspecció, la zona educativa, la inspecció territorial i la inspecció central.
- 9- Els òrgans de prefectura de la Inspecció Educativa són:
 - a) La prefectura territorial de IE (Inspecció en cap del territori) de qui depenen els inspectors d' educació del territori
 - b) La prefectura central de IE. (Inspecció en cap de la IE) de qui depenen els inspectors en cap dels territoris.
- 10- Els òrgans de coordinació, relacionats amb la funció inspectora, són: Zona educativa, Territori, Central

INFORMES I TECNOLOGIES

- 11- El desenvolupament de la funció inspectora comporta l'emissió d'informes segons criteris de:
Receptor: centres i serveis educatius, Administració educativa, Parlament
Contingut: supervisió, avaluació, assessorament
Funció: actes propis de la funció inspectora
- 12- Els informes de la IE s' atenen a dos referents tecnològics: tècnic-educatiu i administratiu.

Taula 37. Millora de les condicions de la Inspecció educativa (Projecte Inspectio, 2006)

Com es remarca aquest manifest suposa una Declaració dels principis en els es sustenten dins d'un marc del professionalisme democràtic. Aquest document (Inspecció, 2006), que es presenta, es basa en una sèrie de necessitats analitzades des del propi context català, i a partir d'aquestes, es proposen solucions que en molts casos es converteixen en reivindicacions. Aquestes són molts coincidents amb els altres documents presentats i tornen a exigir el mateix amb altres paraules o expressions. En la següent figura es representa un resum de les diferents propostes més significatives desenvolupades per les diferents associacions.

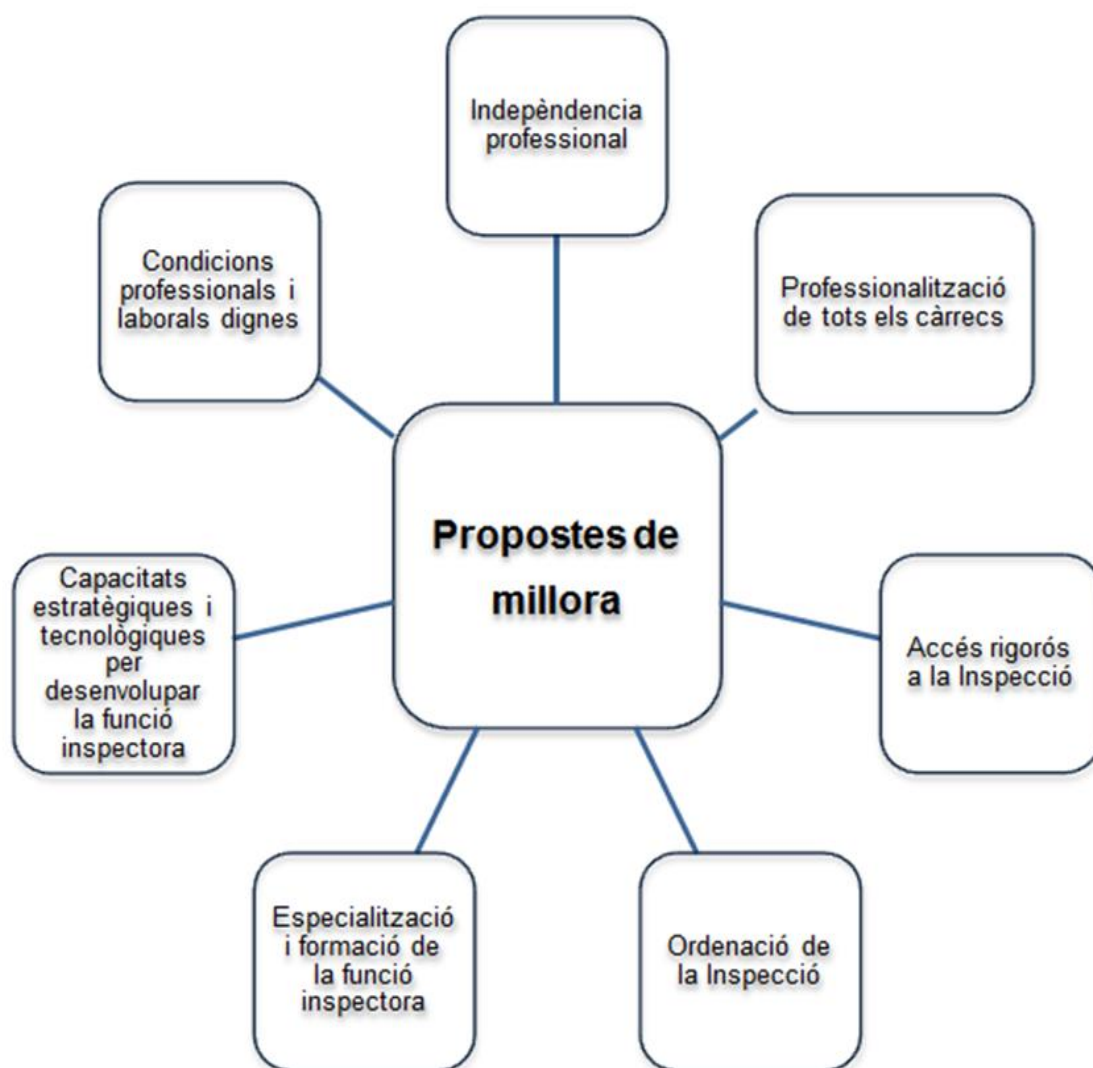


Figura 26. Propostes de millora de la Inspecció educativa

De tota la literatura (Berengueras & Vera Mur, 2015; Camacho Prats, 2015; Castán, 2016; Oliver, 2016; Silva, 2013) esmentada, aquestes serien les vuit necessitats seleccionades que es considera que requereix la Inspecció per començar a desenvolupar els objectius que té encomanats. S'entén que aquests obstacles en els quals es troba, no la deixen evolucionar, avançar, progressar ni adaptar-se als canvis que s'estan produint en el sistema educatiu, i tampoc oferir un servei públic de qualitat tal com s'espera d'ella. Es considera que aquestes necessitats també influeixen i afecten en el grau de implicació de la Inspecció en aquest marc d'autonomia establert.

5.3. La Inspecció educativa en Europa i la seva influència en l'autonomia de centres

L'educació s'incorpora per primera vegada en el Tractat de Maastricht de (1992), els articles que ho van definir van ser el 126 i 127. Actualment és el 165. Segons 2012/C 326/01. Títol XII del Tractat de Funcionament de la Unió Europea educació, formació professional, joventut i esport Article 165 (Antic article 149 TCE), l'apartat 1 diu que:

“La Unió contribuirà al desenvolupament d'una educació de qualitat fomentant la cooperació entre els estats membres i, si cal, recolzant i completant l'acció d'aquests en el ple respecte de les seves responsabilitats pel que fa als continguts de l'ensenyament i a l'organització del sistema educatiu, així com de la seva diversitat cultural i lingüística”

Això va suposar la creació de programes com Socrates (1994), d'on va sorgir el programa Arion (1995), que va permetre intercanvis i estades d'Inspectors d'educació amb altres companys de professió, amb administradors i directius de centres escolars; o Xarxes educatives com EURYDICE (1990), originant una xarxa d'informació en matèria d'educació. Aquesta web ofereix informació molt significativa sobre diferents temàtiques relacionades en Educació dels diferents països d'Europa. Dades, situació, estudis comparatius són part dels documents que es poden trobar i que es van actualitzant.

Per tant, es requereix conèixer que es fa a Europa en els diferents sistemes educatius nacionals, no per copiar, però si per conèixer i adaptar si cal, funcionament exitosos d'altres països. En referència a la Inspecció educativa, s'han creat accions per apropar-nos a Europa com per exemple la Conferència SICI (Conferència Internacional Permanent de Serveis d'Inspecció d'Educació), encara que no és un òrgan institucional, treballa com una organització d'inspeccions d'educació nacionals i regionals i associacions professionals europees. O també el Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació (FEAE), una organització amb l'objectiu principal de "promoure la reflexió en matèria d'administració educativa".

Com s'ha anat mencionant en altres punts, es parteix d'una Inspecció educativa amb necessitat de crear un nou model per adaptar-se al sistema educatiu actual. Encara que no arriba, es lluita i es reclama des de la pròpia inspecció perquè es produeixi un canvi per ubicar-los en tot aquest procés. Ens interessa saber que passa a Europa amb la Inspecció en aspectes com la seva professionalitat, el grau d'independència o com s'organitza, i conèixer casos de com es treballa en els diferents països. Aquesta informació és útil per entendre i reflexionar sobre el funcionament d'altres organitzacions i com no per ajudar a millorar la nostra del territori.

5.3.1. Models d'inspecció

En alguns països de la Unió Europea hi ha una clara vinculació entre la Inspecció i la supervisió del sistema educatiu i la seva avaluació; de manera que ambdues funcions estan atribuïdes, de forma gairebé exclusiva, a un mateix col·lectiu de funcionaris o empleats públics. En d'altres, la corresponent inspecció educativa participa en el procés avaluador juntament amb altres agents administratius o de participació social. En d'altres, no hi ha empleats públics amb tasques inspectores, encomanant les mateixes a òrgans de participació social, generalment complementats per institucions avaluadores centralitzades que formen part dels òrgans de l'Estat. (CCOO, 2009, p.1)

Ramo (1999), classifica la Inspecció Europea de manera més simple: països amb Cos d'Inspecció professionals i no professionals. Trobant una coincidència, la majoria de països que consideren una Inspecció professional són mediterranis (excepció de Grècia), part de Centre Europa i Regne Unit. A l'altra banda de la no professionalitat es

troben els països nòrdics a excepció de l'esmentada Grècia. Remarcant que encara que no hagi un Cos compost per la mateixa Inspecció en alguns països, el que si es compleix són les funcions d'inspeccionar i avaluar el sistema educatiu, independentment dels agents que ho portin a terme.

Indistintament de les persones que exerceixen la Inspecció i les seves funcions, és important conèixer la proposta de models que existeixen per situar-la. Com es pot comprovar, la història i la cultura educativa del propi país repercutirà en el seu funcionament. Trobar el model adequat incidirà en la eficiència de la Inspecció del sistema educatiu. Així també ho afirma Vera Mur (2014) quan diu que:

En els països integrants de la Unió Europea (UE), la inspecció ha seguit un procés paral·lel a l'evolució dels Sistemes educatius pel que fa a la modernització tècnica i a la creixent preocupació per la qualitat de l'ensenyament, per sobre dels problemes merament administratius i burocràtics de l'educació. Una caracterització comuna dels mecanismes de supervisió a nivell europeu no és fàcil, perquè l'evolució històrica dels sistemes educatius de cada país fa que siguin específics i dependents del seu propi context. (p.64)

Entrant ja en la revisió de la literatura de diferents models, es comença amb la proposta de (Gento, 2001). Aquest desenvolupa una classificació basada en tres models existents en Europa i un quart que crea com a proposta seva personal. Aquesta es basa partint d'una Inspecció com impulsora de la Qualitat Educativa:

Model Europeu de Gestió de Qualitat	Es basa en una Inspecció com a part integrant del "lideratge", dins d'aquest criteri de qualitat. L'Inspector o els Inspectors s'inclouen en l'equip de responsables compromesos en guiar la institució cap a la gestió de qualitat.
Model Deming	Conegut de vegades també com "Model Japonès", ha estat també adaptat per a institucions educatives. A l'igual que l'anterior la implicació essencial dels Inspectors hauria d'estar a la "institucionalització del lideratge". Aquest model proposa la desaparició de la simple supervisió o control de resultats i aposta per l'establiment de sistemes de col·laboració - impulsats per autèntics líders - en els quals s'arribi a determinar i controlar prèviament els elements que determinen la qualitat de processos i resultats, per tal d'aconseguir la qualitat.
Model Malcolm Baldrige	Conegut també com el "Model Nord-americà", la Inspecció s'ubica en un "lideratge com a força impulsora per a la millora". Correspon a la Inspecció en la seva qualitat de líder la promoció d'actuacions de qualitat en altres persones per aconseguir objectius de millora, i l'ajuda en propostes de disseny de processos d'aprenentatge que potenciïn el màxim aprofitament personal.
Model Institucions Educatives per la Qualitat Total	Aquest és el model proposat per Gento (2001). La Inspecció hauria de considerar-se com un dels sectors integrants del personal del mateix centre, continuant exercint un paper de part de lideratge com a professional compromès amb la qualitat de la institució. A més per complir amb aquest rol, la Inspecció ha de ser un acompanyant ineludible de les actuacions dels centres.

Taula 38. Models d'Inspecció educativa en Europa I (Gento, 2001)

Un altra classificació és la de De Grauwe i Carron (de Grauwe & Carron, 2007), que van coordinar entre 1996 i 2004 en el IIEP (París), un ampli programa d'investigació i

formació sobre supervisió escolar. Fruit d'aquesta recerca van desenvolupar quatre models de supervisió escolar, a partir de la resolució de diferents opcions estratègiques sobre tres dimensions de la supervisió escolar. Aquests models els representarem a partir de la revisió (Terigi, 2010).

El model clàssic de supervisió	Aquest model és el resultat de l'adaptació del servei d'inspecció i/o supervisió a l'expansió del sistema educatiu i la desconcentració administrativa que la va acompanyar.
El model de control central	Aquest parteix de la crítica al model clàssic, l'excés de burocràcia es considera no només cara sinó ineficaç, i es recolza en la convicció que demanar a un mateix agent o servei la combinació de les funcions de control i suport torna ineficaç la intervenció en els dos termes
El model de suport proper a l'escola	Es basa en un sistema d'inspecció i/o supervisió que tingui en compte les diferències entre els centres educatius: aposta per deixar fer al seu propi procés a les escoles efectives i concentrar-se en les més febles, que són les que necessitaran un suport pedagògic consistent i visites regulars dels inspectors orientats al suport.
El model de supervisió amb assentament a l'escola	Aquest model només es pot produir en països amb gran homogeneïtat social, amb una formació de qualitat als docents, una cultura de respecte cap el professional de l'aula i i amb fort interès familiar en l'educació. Per tant, en els països on es produeix aquests trets no es percep la necessitat d'un servei de supervisió formal organitzat per les autoritats estatals.

Taula 39. Models d'Inspecció educativa en Europa II (Terigi, 2010)

Cada model desenvolupat depèn com s'ha remarcat abans de la cultura heretada del propi país, de les polítiques educatives, i a més s'ha d'entendre que podem trobar països els quals es basin en trets de diferents models, o sigui un model eclèctic. S'entén que cap model és únic ni perfecte i per tant li corresponen punts forts que ajuden a consolidar la Inspecció però també debilitats que s'han de resoldre. Cada model ha de servir de referència per entendre que la Inspecció pot funcionar de moltes maneres diferents i que dependent del context on es trobin pot tindre èxit en un país i en canvi no funcionar en un altre.

5.3.2. Les funcions de la Inspecció

Tots els països d'Europa tenen un objectiu en educació: la millora de la qualitat per al sistema educatiu corresponent. Aquesta és una de les raons per les quals s'està apostant per desenvolupar l'autonomia als centres. En la majoria d'aquests es realitzen avaluacions globals i controls externs que ajuden a garantir l'eficàcia i la qualitat del sistema. Això implica que molts països entenen que la Inspecció educativa ha de ser un dels factors imprescindibles per assegurar aquesta qualitat. Determinar quines són les funcions a desenvolupar de la pròpia inspecció serà fonamental pel compliment de la missió.

És complicat nombrar totes les funcions que tenen assignades la Inspecció educativa en els seus respectius països, per aquesta raó es revisa la literatura per anomenar les

més bàsiques. Ramo (1999, p.69), fa un llistat de les principals funcions de la Inspecció professional d'Educació de la Unió Europea, que poden coincidir en els diferents estats:

- Assessorar al professorat
- Assessorar i informar a les autoritats educatives
- Contribuir a la preparació dels plans d'estudi i al desenvolupament dels mètodes d'ensenyança
- Elaborar informes sobre l'estat de l'ensenyança.
- Garantir i supervisar el correcte us dels fons públics destinats a educació
- Oferir suport tècnic als centres que realitzen experimentacions i innovacions educatives
- Participar en la formació permanent del professorat
- Seleccionar i formar nous inspectors
- Inspeccionar, avaluar i promoure la qualitat del sistema educatiu
- Inspeccionar i avaluar als professors
- Inspeccionar i avaluar als centres educatius
- Verificar el compliment de la legislació educativa

Terigi (2010), en una revisió de la literatura més recent ho resumeix en tres principals funcions, encara que afegeix països fora d'Europa:

- Fiscalitzar, en el sentit de representar a l'Estat en la funció d'inspecció, control, monitorització de les escoles.
- Donar suport i orientació a mestres i escoles, en direcció a la millora de la qualitat de l'educació que imparteixen.
- Ser enllaç entre el nivell central i el nivell escolar, en el sentit de dirigir l'acció de les escoles en la direcció marcada per la política educativa i d'informar als dirigents de política educativa sobre les situacions que es viuen a les escoles. Com a enllaç, s'espera que els supervisors siguin "agents de canvi" a partir de les polítiques centrals. (p.57)

Tornant a Europa, Lorente (2010), considera que la Inspecció europea porta a terme tres funcions bàsiques i pròpies com òrgan de l'administració. Aquestes són:

- Exercir la funció de control de la normativa legal com a garantia del dret dels ciutadans a l'educació.
- Realitzar l'avaluació del funcionament i dels resultats dels centres educatius i dels seus professors.
- Assessorar i orientar per a una adequada aplicació de la legislació educativa amb la finalitat d'una major qualitat educativa.

En una mateixa línia quasi idèntica, i també sintetitzant-ho en 3 funcions comuns a tots els països, trobem Vera Mur (2014), considerant:

- El control de la normativa com a garantia del dret dels ciutadans a l'educació.

- L'avaluació del funcionament i dels resultats dels centres docents i del seu professorat.
- L'assessorament i orientació.

Partint de les propostes dels diferents autors s'ha volgut representar dos figures de les funcions bàsiques de la Inspecció, amb el pes que pugui tenir cadascuna amb l'avanç de l'autonomia de centres en els diferents Sistemes educatius.

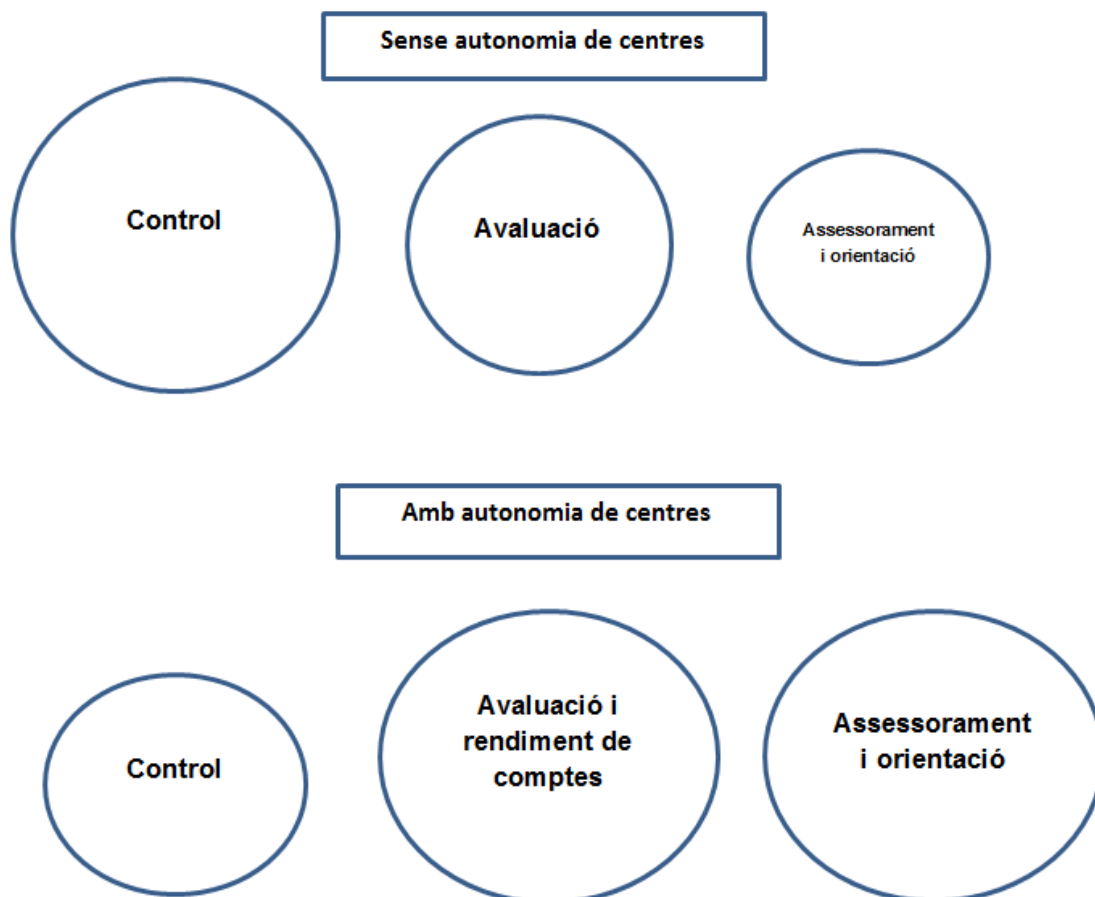


Figura 27. Funcions bàsiques de la Inspecció educativa amb i sense autonomia de centres (Lorente, 2010; Terigi, 2010; Vera Mur, 2014)

Com s'indica, la primera figura situa les funcions que desenvolupava la Inspecció quan els centres no se'ls assignava la suficient autonomia per dirigir. La funció de control és la que més pes tenia, i s'entén perquè la Inspecció era la màxima responsable del que passava al centre. La següent funció era la d'avaluar, que sempre ha tingut la seva dedicació i tradició, i finalment la de donar suport als centres a partir de l'assessorament i orientació, que seria la que menys pes o menys dedicació se li donava.

Amb l'increment d'autonomia de centre, aquestes funcions han modificat la seva repercussió, i la que més afectació ha rebut ha sigut la de control, ja que a l'oferir major participació i funcions a la comunitat educativa, aquesta ha perdut en importància. Com a conseqüència l'avaluació, i en aquest cas també el rendiment de comptes i l'assessorament, han guanyat en notorietat, ja que seran eixos principals en tot el procés d'autonomia. Per aquesta raó, això està suposant una part molt significativa de temps invertit en les tasques diàries dels inspectors europeus.

S'ha parlat de les funcions coincidents i comunes de la Inspecció en Europa, però com s'ha comentat abans no tots els Sistemes educatius dels estats tenen una Inspecció professional composta per propis Inspectors. Per tant aquestes funcions que s'han comentat no sempre seran exercides per la pròpia Inspecció.

Vera Mur (2014), vol destacar aquesta distinció i explicar aquesta diversitat d'òrgans supervisors de la Unió Europea, dividint-ho en tres blocs: un primer on es comparteix la Inspecció, un segon amb exclusivitat de la Inspecció i un tercer on no existeix la Inspecció com a òrgan:

Així tenim els casos d'Alemanya, Àustria, Bèlgica, França, Grècia, Luxemburg, Països Baixos, Portugal i el Regne Unit, en els quals aquesta supervisió la comparteixen la Inspecció del país i altres autoritats educatives. En canvi, en altres contextos, com Espanya i Itàlia hi ha una responsabilitat exclusiva de la Inspecció. En alguns països nòrdics, descentralitzats, com Dinamarca, Finlàndia i Suècia no existeix la Inspecció com a òrgan, de manera que la supervisió és responsabilitat d'altres òrgans administratius, encarregant d'aquesta activitat els directors dels centres, cas de Finlàndia i Suècia, que són supervisats per les corporacions municipals.(p.65)

Amb tot el que s'ha desenvolupat fins ara es subratlla que l'educació com la societat van a un ritme molt ràpid de transformació. Al mateix ritme les Lleis educatives van variant cada cert temps en els diferents països i per tant també pot fer-ho les funcions i les tasques de la Inspecció. S'ha volgut sintetitzar les funcions més bàsiques i com aquestes estan canviant amb el desplegament de l'autonomia de centres en els diferents països, sempre tenint en compte que no totes les Inspeccions funcionen o estan estructurades de la mateixa manera.

5.3.3. L'organització i dependència de la inspecció

Totes les administracions educatives han d'afrontar la tasca de la supervisió, control, avaluació i impuls dels seus respectius sistemes educatius. La forma en què aquestes funcions són organitzades per cadascuna d'elles varia d'un país a un altre, si bé en tots hi ha algun tipus de control del funcionament del sistema i dels centres i altres serveis que l'integren. (Gomez Marin, 2006, p.1)

A nivell organitzatiu es poden trobar moltes diferències en els diversos Sistemes d'Inspecció europea. Segons Ramo (1999), l'organització ha d'ajudar a aconseguir determinades finalitats i objectius prèviament marcats. Partint dels fins que marqui cada país a les seves respectives Inspeccions educatives, aquesta haurà de determinar l'organització més adequada per la consecució del seus objectius. També s'haurà de tenir en compte que part d'aquesta estructura deriva de les tradicions pedagògiques i de la peculiaritat de cada sistema educatiu.

En Europa es troben varietat de models organitzatius que estructurin la Inspecció. Hi ha països que la Inspecció s'organitza en funció de la seva llengua oficial, cas de Bèlgica, que és plurilingüe. Portugal i França amb cossos diferenciats que inspeccionen nivells diferents. Irlanda, amb una sola coordinació, però dividida en 3 inspeccions agrupades per nivells,

També no s'ha d'oblidar d'aquells països que no compten amb una Inspecció educativa i que en el següent punt es desenvoluparà, on parteixen de diferents agents educatius que moltes vegades exerceixen tasques d'inspecció com el cas d'Hongria (Gómez Marín, 2007b) , que privatitza la Inspecció, o Grècia (Barea, 2016), que reparteix les funcions inspectores en els diferents agents educatius.

Segons Lorente (2010), pel que fa a l'organització i identitat funcional, podem trobar trets comuns als diversos òrgans de supervisió de la Unió Europea, que es comparteixen en major o menor grau, com per exemple:

- Cossos de funcionaris diferenciats per supervisar l'Educació Infantil i Primària i la Secundària.
- Vincle territorial. Tradicionalment, els inspectors d'Educació Infantil i Primària es vinculen a l'àmbit comarcal i local. En canvi a Secundària, la tendència és reduir l'àmbit d'actuació territorial de cada inspector i a baixar la ràtio professors/supervisor.
- Es supervisa i assessora tant a centres públics com a privats.

Pel que fa a la ubicació de la Inspecció (o el responsable de la supervisió), aquesta sol estar situada en els nivells més alts de l'estructura orgànica dels Ministeris d'Educació nacionals o dels Departaments d'Educació regionals. Aquesta situació la majoria de vegades dependrà de la pertinença a un model centralista o un model descentralitzat del propi sistema educatiu.

En referència a la dependència, aquesta és una de les primeres queixes de la Inspecció del nostre país. Es considera massa polititzada la seva tasca i amb poca independència en funcions de control, supervisió, avaluació i assessorament. Seguint Lorente (2010), considera que en el context europeu la impressió que es percep en general és de confiança en els Inspectors a l'hora de cooperar amb els polítics de l'educació. Parteix que a aquests els correspon prendre les decisions sobre la política educativa. Però tot això no es visualitza en pèrdua de la independència professional per poder desenvolupar el seu treball, tot el contrari, sempre poden sorgir tensions entre tots dos estaments.

Exemples d'Inspeccions amb forta vinculació amb la Administració educativa trobem Àustria, Dinamarca, Espanya, Irlanda i Portugal, mentre que a Anglaterra i els Països Baixos gaudeixen de major independència. En el punt mig es destaca a França i a la comunitat francòfona belga on es produeix un major equilibri entre la política central i l'actuació de la inspecció.

5.3.4. Sistemes educatius

Després de conèixer generalitats de la Inspecció Educativa europea de forma més teòrica, es creu convenient passar a la part més pràctica. Això es fa partint de diferents països d'exemple que ens ajudin de manera més detallada a conèixer una mica més de les seves peculiaritats i funcionament. Per Terigi (2010, p16), "cada model té les seves fortaleces i els seus riscos, alhora que la seva efectivitat depèn del context en què es situï". La manera de treballar-ho serà a partir de la classificació anomenada anteriorment de Vera Mur (2014), un primer on es comparteix la Inspecció, un segon amb exclusivitat de la Inspecció i un tercer on no existeix la Inspecció com a òrgan. Els punts que es treballen en les taules són els tipus d'Inspecció, els models d'intervenció i les seves funcions.

Aquest anàlisi de diferents països del continent europeu ens ajuda a extreure conclusions de la importància, la visió, el concepte i la manera d'entendre que tenen els diferents Sistemes educatius en referència a la Inspecció. Aquestes dades faciliten la construcció d'eines per la part pràctica de la nostra recerca (Barea, 2016; CCOO Andalusia, 2009; Galicia, 2016b; Gómez Marín, 2007a, 2007b, 2008). Aquestes són les tres taules desenvolupades segons el tipus d'Inspecció de cada país:

Països	Tipus d'Inspecció	Model d'intervenció	Funcions
França	<p>Trobem 2 tipus d'inspecció:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La Inspecció nacional que es divideix en Inspecció General d'Educació Nacional i Inspecció General de l'Administració de l'Educació Nacional. 2. Inspecció Regional formada per 3 classes d'Inspectors: els inspectors pedagògics regionals- inspectors d'Acadèmia (ed. secundària), inspectors d'educació Nacional (ed. primària) i Inspectors d'Ensenyaments tècnics. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'organització de la Inspecció General de l'Educació Nacional es realitza en tres aspectes: Per matèries o disciplines acadèmiques, per temàtica i per territori. • Els inspectors generals de l'Educació Nacional es distribueixen per disciplines en dotze grups. • La Inspecció General de l'Administració de l'Educació Nacional s'ocupa dels temes administratius, des de escola fins universitat • Inspecció Regional, és una organització disciplinària amb ubicació al territori. 	<p>Cada Inspecció té funcions diferenciades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Els inspectors generals de l'Educació Nacional, assessoren al Ministre i formulen recomanacions i propostes per la posada en pràctica de la política educativa. • La Inspecció General de l'Administració de l'Educació Nacional dona suport administratiu, financer, comptable, econòmic, de control i de la inspecció del personal. • La Inspecció Regional participen en la formació, avaluació de centres i suport a l'elaboració de projectes de centre.
Holanda	<ul style="list-style-type: none"> • Segons l'Acta d'Inspecció de l'Educació, de 2002, l'Agència d'Inspecció de l'Educació depèn políticament del Ministeri d'Educació, Cultura i Ciència, però té estatus d'autogovern per ordre ministerial de 1998. • La responsabilitat de la supervisió de l'educació es manté en mans del ministre, donant compte davant les càmeres del parlament, i aprovant els Paràmetres d'Inspecció. Aquests, definits per l'Inspector General de la Inspecció de l'Educació. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivell superior estratègic, s'ubica l'Inspector General i els inspectors en cap, tots els quals es reuneixen un cop a la setmana en un Consell de la Inspecció. • Nivell administratiu mitjà, format per altres inspectors coordinadors que s'especialitzen també en nivells educacionals específics. • Base operacional, cada oficina regional pertany a un inspector Coordinador, el qual dirigeix als inspectors que es focalitzen en els diversos nivells educacionals. 	<p>L'agència d'Inspecció de l'Educació desenvolupa tres grans funcions en el sistema educatiu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Supervisar el compliment de les condicions que el govern ha ficat per l'entrega de fons. • Avaluar i reportar sobre l'estat general de l'educació. • Promoure les pràctiques d'autogestió en les escoles.
Regne Unit	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de la Llei d'Inspecció escolar (1996), el sistema d'inspecció queda sota la conducció dels Inspectors de Sa Majestat (HMI), que compten de manera especial amb: Els Registered Inspectors (líders dels equips d'inspecció d'escoles) i els Accredited Inspectors. A cada equip d'inspecció ha d'haver alguna persona no vinculada de manera professional al món de l'ensenyament, representant el punt de vista de la persona de carrer, entrenat per la OFSTED i que rep el nom de Lay inspector, inspector profà o inexpert. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al Regne Unit la responsabilitat de la qualitat de l'educació és compartida pels òrgans rectors del centre i els organismes locals i nacionals (com les LEA i l'ELB). Els inspectors nacionals a Anglaterra i Gal·les (OFSTED) i l'Inspector Cap de Sa Majestat tenen com a missió garantir la qualitat del sistema, proporcionant assessorament professional i interpretant i informant de les troballes de la inspecció (HMI). 	<ul style="list-style-type: none"> • Els Inspectors de HMI són empleats del OFSTED realitzant inspeccions en àrees concretes d'interès nacional, controlant la taxa i el nivell de millora en els centres escolars i la qualitat del treball de la inspecció independent. • El Inspector acreditat líder dels inspectors encarregats d'un centre escolar, controla la qualitat dels inspectors de l'equip i que compleixen amb el codi nacional de conducta. • Un Inspector d'equip s'encarrega de la inspecció d'un assumpte particular o d'una fase de l'educació. • L' Inspector no expert de cada equip pren part en la inspecció però sense responsabilitats.

Taula 40. Inspecció educativa compartida (Elaboració pròpia a partir de Barea, 2016; CCOO Andalusia, 2009; Galicia, 2016b; Gómez Marín, 2007a, 2007b, 2008).

Països	Tipus d'Inspecció	Model d'intervenció	Funcions
Itàlia	<ul style="list-style-type: none"> Existeix un Cos únic d'inspectors d'educació, de caràcter centralitzat, jerarquitzat i dependent del Ministeri d'Educació, Universitat i Investigació. 	<p>Trobem :</p> <ul style="list-style-type: none"> Una Inspecció tècnica o Cos d'Inspectors encarregada d'atendre els nivells educatius, així com les diferents matèries i àrees operatives. Dirigents amb funcions tècniques que no formarien part del Cos d'Inspector tècnics però que funcionarien com una Inspecció responsable dels assumptes administratius i comptables. 	<p>1. Inspecció tècnica: Tasques de supervisió i control de l'educació. Col·laborar en els processos d'avaluació de l'educació. Promoure activitats formatives. Elaborar projectes educatius.</p> <p>2. Dirigents tècnics: Donar suport als projectes i processos formatius i d'avaluació i autoavaluació, donar suport tècnic, didàctic i pedagògic. Desenvolupar tasques d'inspecció en sentit estricte.</p>
Txèquia	<ul style="list-style-type: none"> Les tasques de supervisió i control del sistema estan encomanades a la Inspecció d'Educació Txeca, composta per 2 perfils professionals: Els inspectors d'educació pròpiament dits (Scaron; kolní inspektor) porten a terme la supervisió i avaluació dels centres des del punt de vista pedagògic Els Inspectors de Serveis (Kontrolní pracovníci), fan el control legal des del punt de vista administratiu, higiènic-sanitari i de seguretat en el treball. 	<ul style="list-style-type: none"> La Inspecció txeca treballa sempre en equips, compostos per un nombre variable de funcionaris dels dos tipus de perfils professionals esmentats, que intervenen en tots els centres, excepte en els d'ensenyament superior, sigui quina sigui la titularitat. En funció del tipus de centre en el qual s'intervinguí o de la matèria analitzada, cada equip és coordinat per un inspector determinat, el considerat més expert; és a dir, la coordinació no és permanent. 	<ul style="list-style-type: none"> La Inspecció supervisa els aspectes pedagògics, els resultats acadèmics dels alumnes, les condicions materials, tècniques i de personal dels centres, la gestió econòmica dels mateixos, el compliment de les regulacions legals de cada nivell educatiu i d'organització dels centres i, en funció dels resultats obtinguts de les seves anàlisis, elabora un informe sobre la situació general del sistema educatiu.
Xipre	<ul style="list-style-type: none"> Els Inspectors són contractats pel Ministeri d'Educació i Cultura de forma indefinida i mitjançant un procediment selectiu obert i transparent. La Inspecció d'Educació està dividida en tres seccions que s'ocupen de la I. Preescolar i Primària, la I. Secundària General i la E. Secundària Professional i Tècnica. 	<ul style="list-style-type: none"> La intervenció en els centres es realitza de forma anivellar i en Ed. Infantil i Primària intervenen dos tipus d'inspectors: Els Epitheoritis Genikon Mathimatou, que són generalistes. Epitheoritis Idikon Mathimatou, que són especialistes de les matèries o nivells següents: Ed. Infantil, Ciències, Matemàtiques, Anglès, Música, Art, Ed. Física, Ensenyaments de Llar o Ed. Especial. En modalitats d'educació secundària només intervenen els Epitheoritis idikotitas. 	<p>El Inspector promou:</p> <ul style="list-style-type: none"> L'aplicació de la política educativa en els centres, trasllada a les autoritats educatives els suggeriments de la comunitat educativa i actua com a enllaç d'aquelles amb els centres. L'assessorament del personal docent i directiu. La coordinació de les tasques docents. L'avaluació del treball i l'eficiència dels docents. L'avaluació general del sistema educatiu per millorar. La formació del professorat.

Taula 41. Exclusivitat de la Inspecció educativa (Elaboració pròpia a partir de Barea, 2016; CCOO Andalusia, 2009; Galicia, 2016b; Gómez Marín, 2007a, 2007b, 2008).

Països	Tipus d'Inspecció	Model d'intervenció	Funcions
Finlàndia	<ul style="list-style-type: none"> A Finlàndia va desaparèixer la Inspecció d'educació (entesa com a cos de funcionaris o empleats públics dedicats a la supervisió i control dels centres educatius) al començament dels anys 90 del passat segle. El sistema educatiu està basat en una confiança mútua. Tothom treballa i coopera (docents, centres, autoritats) per assegurar que tots els alumne puguin aprendre el necessari per desenvolupar una vida plena. 	<ul style="list-style-type: none"> L'avaluació i supervisió dels centres es porta a terme de manera conjunta pels titulars dels centres, la direcció dels mateixos i el professorat. 	<ul style="list-style-type: none"> El Consell Nacional d'Educació de Finlàndia (1993), va posar en pràctica un programa per desenvolupar les pràctiques d'autoavaluació dels centres i promoure la cultura avaluadora. S'han elaborat models d'avaluació per als diferents tipus de centres, que han anat evolucionant en aquests anys cap a models d'avaluació de resultats dels centres. La Inspecció només funciona quan es produeixen queixes d'estudiants, pares o docents, o sigui quan es necessari
Hongria	<ul style="list-style-type: none"> El 1993 la legislació educativa va establir que les tasques d'inspecció han d'ésser dutes a terme per experts independents incloses en un catàleg establert a l'efecte els quals presten els seus serveis mitjançant uns honoraris professionals. Els experts inclosos en el catàleg tenen una acreditació de caràcter nacional que el faculta per a intervenir en tots els centres d'Hongria. Les inspeccions es poden dur a terme a instància de les autoritats educatives, del titular del centre, del director del mateix o, en centres públics, dels treballadors mateixos. 	<ul style="list-style-type: none"> Les inspeccions s'inicien a instància de les institucions o persones indicades anteriorment, però es duen a terme a la pràctica de forma consensuada entre els promotors de les mateixes i els titulars, directors dels centres a inspeccionar i els experts acreditats per a això. Els extrems sobre els que han d'arribar a un acord les parts són la durada de la inspecció, la metodologia, la seva planificació i calendari i els procediments mitjançant els quals els afectats poden fer aportacions i al·legacions a les seves conclusions. 	<ul style="list-style-type: none"> L'absència de la institució inspectora porta als governs titulars dels centres a realitzar prioritàriament controls de caràcter financer i de legalitat, realitzats de forma aleatòria, En canvi manquen, avaluacions dels centres de caràcter general en relació amb els processos i els resultats educatius. No hi ha, un sistema comú pel que fa a indicadors, procediments i metodologia d'avaluació del sistema educatiu en el seu conjunt.
Suècia	<ul style="list-style-type: none"> No hi ha Inspecció educativa pròpiament dita. El ministeri d'educació confia les tasques de supervisió, seguiment i avaluació del sistema educacional en l'Agència Nacional per l'Educació que treballa de manera coordinada amb l'Agència pel Millorament Escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> La funció de supervisió és encarregada a escala major l'Agència Nacional per l'Educació. De manera més local i particular els responsables seran els propis municipis i els centres educatiu corresponents. 	<p>1. Agència Nacional per l'Educació: Supervisió, el seguiment i l'avaluació del sistema educatiu en el seu conjunt i de les escoles individuals, Municipi: Seguiment i avaluació de le seves escoles.</p> <p>2. L'escola: És totalment responsable del seguiment i avaluació de les seves activitats internes, i ha de retre compte anual per la seva gestió a través d'un informe al seu respectiu municipi.</p>

Taula 42. No existència de la Inspecció educativa com a òrgan (Elaboració pròpia a partir de Barea, 2016; CCOO Andalusia, 2009; Galicia, 2016b; Gómez Marín, 2007a, 2007b, 2008).

Com s'ha pogut destacar en aquests quadres, existeixen molt tipus d'Inspecció a Europa, i fins i tot països que no tenen un Cos d'Inspecció tal com és coneguda per nosaltres. Trets característics diferenciadors podem trobar molts, des de la privatització de la Inspecció (Hongria) a d'altres on és totalment depenent de Ministeri d'educació; des de el màxim control de les dades (Regne Unit) i els agents educatius a aquells que hi confien amb les persones i només la utilitzen quan es necessari, quan sorgeix el problema (Finlàndia). També en la estructura i organització s'han trobat diferències, especialitzant-se per nivells o de manera generalista. Sorpresos per exemple en el cas de Regne Unit on un representant de la Inspecció externa pertany a la veu del carrer, o Hongria on la Inspecció es dedica més a la parcel·la financera que a la pedagògica.

En Espanya, fa molt temps que es reivindica un Cos d'Inspecció independent i que ajudi a millorar la qualitat de l'educació, considerant la seva figura imprescindible pel bon funcionament del sistema educatiu espanyol. Aquesta percepció no representa la cultura de certs països entorn la importància de la Inspecció, i fins i tot les seves tasques són mínimes per tot el que representa el funcionament educatiu, cas de Finlàndia i Grècia.

En aquesta mateixa línia Secadura (2014), considera que cada vegada més, hi ha una preocupació en els sistemes educatius europeus envers dels resultats educatius generals, Conèixer els processos que es necessiten per assolir l'èxit i com portar a terme el rendiment de comptes que serà el indicador o qui ens donarà resposta que en aquell centre es millora en relació a la qualitat educativa. Tot això molt relacionat amb l'augment d'autonomia de centres i descentralització en molts països del continent europeu. Aquesta nova direcció que es pren, sembla ser que les Inspeccions europees, en el seu conjunt, no estan tenint el protagonisme que els hauria de correspondre en la participació d'aquesta activitat sistèmica dels diferents països.

Per tant, els dubtes que s'estan tenint en Catalunya en ubicar la Inspecció en tota aquesta reforma, també s'està patint en Europa. Es determinarà en el temps quines solucions es prenen per situar a la Inspecció en el lloc que li correspon del propi sistema educatiu, sempre tenint en compte les característiques, el context i la tradició que arrossegueu cadascuna.

5.4. Origen i funcions de la inspecció a partir de les Lleis educatives espanyoles

Tots els països desenvolupats tenen com objectiu una educació de qualitat per al seu sistema educatiu. En la majoria es realitzen avaluacions globals i controls externs que ajuden a garantir l'eficàcia i la qualitat del sistema. Per aquesta raó molts d'aquests països consideren que la inspecció educativa és un dels factors imprescindibles per assegurar aquesta qualitat. I per aquesta raó és important de determinar quines són les funcions a desenvolupar de la pròpia inspecció.

Espanya, és un d'aquests països. En aquest cas les funcions de la Inspecció han anat evolucionant amb el temps. Una manera d'observar aquests canvis que s'han anat produint en aquestes, és a través de les pròpies Lleis educatives que s'han anat aprovant en diferents etapes en el nostre país. Si s'analitzen aquestes Lleis educatives que han regit el país des dels inicis dels anys 80, fent referència a les finalitats de la Inspecció educativa, aquestes es poden resumir en tres grans objectius:

El primer seria assegurar el compliment de les Lleis; el segon assegurar la garantia dels drets i la observança dels deures i finalment l'últim, assegurar la millora del sistema educatiu i la qualitat de l'ensenyança (Ramo,1999). Per a que aquests tres objectius es puguin posar en marxa, és necessari assignar una sèrie de funcions a la Inspecció educativa. Aquestes també es troben recollides i esmentades en les Lleis educatives abans comentades.

Des dels començaments de la Inspecció s'han trobat referències legislatives en les funcions a desenvolupar en els centres educatius. Ja en època democràtica el paper de la Inspecció en el sistema educatiu ha sigut centre d'interès en moltes de les Lleis orgàniques educatives aprovades pels diferents governs espanyols. En aquest apartat farem una breu introducció en referència als primers referents normatius per centrar-nos majoritàriament en un repàs a les set lleis educatives aprovades en les últimes dècades. Es considera necessari per entendre l'evolució de les funcions en Inspecció educativa desenvolupades en les últimes dècades en el territori educatiu espanyol.

Abans d'entrar en les diferents funcions que esmenen les diferents Lleis orgàniques educatives en Espanya, s'estima apropiat definir aquest terme. Segons la Reial Acadèmia de la Llengua Espanyola (RAE, 2016) recull 14 significats diferents, entre aquests:

- Tasca que correspon realitzar a una institució o entitat, o als seus òrgans o persones.
- Capacitat d'actuar pròpia dels éssers vius i dels seus òrgans, i de les màquines o instruments.
- Acte solemne, especialment el religiós.
- Representació d'una obra teatral, o projecció d'una pel·lícula.
- ...

Com s'indica, és un terme amb multitud de significats, però si es fa referència a les funcions de la Inspecció, es parteix del primer significat. Ramo (1999), manifesta que entre les moltes accepcions que el diccionari recull del terme "funció" la que més s'adequaria és la de "capacitat d'acció o acció pròpia dels càrrecs i oficis". D'aquesta manera conclou que les funcions de la Inspecció escolar són aquelles accions que realitzen els inspectors en l'exercici de la seva funció o professió. Per tant s'entén les funcions, com tasques o activitats que realitzarà la Inspecció educativa i aquestes vindran donades per les Lleis educatives que estiguin en vigor aprovades pel govern.

Definit el terme funció, es interessant desplaçar-se als orígens de les tasques de la Inspecció educativa. Segons Vera Mur (2005), els antecedents normatius de la Inspecció d'educació, els podem fixar en una disposició que data del 20 de maig de 1849, promulgada unes setmanes després de la seva creació pel Reial Decret de 30 de març de 1849. A aquesta la van seguir diferents disposicions reglamentaries en referència a la inspecció de la ensenyança Primària l'any 1896, 1932 i 1967.

En nivells educatius d'ensenyaments mitjans i formació professional, van estar presents en el marc normatiu de la inspecció, disposicions avui derogades com el Decret 898/1965 de 25 d'abril, que regulava orgànicament la Inspecció d'ensenyança Mitja de l'Estat, modificat parcialment pel Reial Decret 2543/1979 de 28 de setembre i el Decret 664/1973 de 22 de març, sobre funcions del Servei d'Inspecció Tècnica d'Educació i, el Reial Decret 657/1987 de 17 de març.

Mes detalladament i partint de Gomez-Elegido (2002), aquest afirma que, històricament la funció principal de la Inspecció educativa va ser la de controlar el sistema educatiu i la dels agents que intervenien en ell. La constitució espanyola de 1812, ja anomena la inspecció educativa donant competències a la Direcció General d'Estudis. La finalitat de la inspecció era ajudar a controlar l'educació per instruir la societat. La visita va ser el mitjà que va utilitzar per inspeccionar els centres, excepte els de l'església.

Seguint aquest idea, l'any 1836 amb el Duque de Rivas, s'estableix una Inspecció organitzada en les comissions de província, partit i poble que continua amb la seva funció de control a traves de la visita. Tal com s'ha comentat abans, l'any 1849 la Inspecció d'ensenyança Primària és creada pel Reial Decret de 30 març. Es creu

necessària la supervisió de l'ensenyança pública que inclogui totes les classes socials. Aquell mateix any és nomenada la primera promoció d'inspectors seguint els criteris de coneixements, idoneïtat i currículum per la seva selecció. Entre les funcions que es van desenvolupar trobem:

- Conèixer les necessitats de la instrucció primària.
- Fer propostes de millores al Govern
- Vigilar el compliment de les lleis
- Elaborar estadístiques
- Ajudar als mestres davant possibles ofenses dels usuaris o dels ajuntaments
- Preocupar-se que tots els mestres cobrin de manera puntual
- Participar en les comissions provincials, entre d'altres.

Finalment, l'any 1857 es consolida la Inspecció educativa a través de l'aprovació de la famosa Llei Moyano. Per a Díez (2011), manifesta que les funcions de la inspecció educativa han anat variant durant el temps. Quan es va crear la Inspecció professional de primària a mitjans del s.XIX, ja es podia observar un dibuix clar de les primeres funcions que s'assignen a la Inspecció. Es tracta, utilitzant un llenguatge més proper al d'avui de: vetllar pel compliment de les normes, supervisar les activitats dels centres, assessorar i orientar als docents i realitzar informes destinats a l'Administració pública.

5.4.1. Dècada dels 70

Centrats en una època més actual, dècada dels 70 i a pocs anys de l'inici de democràcia, es publica la Llei 14/1970, de 4 d'agost, General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa (LGE), que deroga totalment la Llei Moyano i és la que regula i estructura, per primera vegada en el segle XX, tot el Sistema educatiu espanyol. Els plantejaments d'aquesta Llei, s'inscrivien en la tradició educativa lliberal i d'alguna manera van suposar un reconeixement implícit del fracàs que suposava l'educació autoritària desenvolupada en els últims 30 anys

Segons Caceres, Hinojo i Aznar (2007), aquesta Llei marca l'inici d'una nova etapa de la Inspecció educativa en base a l'assignació de funcions més participatives i de major complexitat, proximitat i compromís amb el centre escolar, per mitjà de l'assessorament a centres i professorat. Ramo (1999), la valora com un gran preludi per pal·liar la urgent necessitat de modernitzar el Sistema educatiu espanyol d'aquella època.

Aquesta Llei recull en el seu Títol V "Administració educativa" article 142 les funcions que hauran de desenvolupar els funcionaris de la inspecció. Entre aquestes trobem: avaluar el rendiment educatiu dels centres, vetllar pel compliment de les lleis, col·laborar amb els instituts de ciències de l'educació,...

Per a Gento (2001), a finals de la dècada dels 70, en Espanya es va produir un gran canvi que afectaria a l'exercici de la Supervisió o Inspecció Escolar. Aquesta transformació es relaciona bàsicament en el canvi que es produeix en el govern basat en plantejaments democràtics. Les bases d'aquesta configuració política s'estableixen en la Constitució Espanyola de 1978.

Tal com asseguren Caceres, Hinojo i Aznar (2007, p.2), "la dècada dels setanta serà un període molt fructífer i renovador pel treball de la inspecció, al ser referenciada en la Constitució, com peça clau per l'Educació i assumir intervencions més pròximes, d'assessorament de l'entorn educatiu."

En el seu títol I, relatiu als drets i deures fonamentals, es refereix a la inspecció quan tracta dels poders públics respecte el sistema educatiu. L'article 27.8 diu: "els poders públics inspeccionaran i homologaran el sistema educatiu per garantir el compliment de les lleis." La Constitució garanteix una inspecció educativa com funció pública. Es tracta per tant, de desenvolupar les funcions de la Inspecció amb un objectiu molt clar, anomenat al principi de l'apartat: garantir el compliment de les normes que regulen el nostre sistema educatiu. El mateix article 27 estableix el caràcter universal del dret a l'educació. D'alguna manera aquest dret dona sentit a l'existència de la Inspecció educativa.

En aquesta apareixen elements amb incidència significativa sobre la Inspecció. Per una part, Espanya passa a ser conformada per diferents comunitats autòniques amb capacitat d'autogovern i amb competències plenes, i per una altra els poders públics passen a assumir la missió bàsica de la inspecció del Sistema educatiu com pròpia d'aquests poders públics (Gento, 2001).

Sarasua, (2012), menciona que la Constitució planteja una doble missió. Per una part, supervisar el sistema educatiu i per una altra banda, homologar el sistema educatiu. Originant una doble inspecció: les inspeccions educatives de cada comunitat autònica i l'alta inspecció dependent de l'Estat.

Ramo (1999) declara que:

La nostra actual Carta Magna segueix el camí de les seves avantpassades. Per un costat, estableix la necessitat d'inspeccionar el sistema educatiu i afegeix el per a que. Per garantir el compliment de les lleis, garantia fonamental en "un Estat social i democràtic de Dret" (art.1). Per un altre, atribueix als poders públics la funció d'inspeccionar. (p.139)

Després de la promulgació de la Constitució Espanyola, s'han constituït en el Sistema educatiu espanyol 7 Lleis educatives, que han fet referència a les funcions de la Inspecció educativa amb major o menor rellevància.

1970-1979

Llei general educativa (LGE), 1970

Article 142. En el Ministeri d'Educació i Ciència existirà un Servei d'Inspecció Tècnica d'Educació, que els seus funcionaris constituïran un Cos especial de la Administració Civil de l'estat i les funcions del qual seran les següents:

- a) Vetllar pel compliment de les Lleis, Reglaments i altres disposicions a tots Centres docents estatals i no estatals en l'àmbit de la funció educativa.
- b) Col·laborar amb els Serveis de, Planejament en l'estudi de les necessitats educatives i en l'elaboració i actualització del mapa escolar de les zones on exerceixi la seva funció, així com executar recerques concernents a us problemes educatius d'aquestes.
- c) Assessorar a professors de centres estatals i no estatals sobre els mètodes més idonis per a l'eficàcia dels ensenyaments que impartien.
- d) Avaluar el rendiment educatiu dels Centres docents i Professors de la seva zona respectiva o de l'especialitat al seu càrrec en col·laboració amb els Instituts de Ciències de l'Educació. A aquest efecte tindran en compte l'activitat orientadora i d'inspecció Interna que, si escau puguin establir per als seus Centres les Entitats promotores.
- i) Col·laborar amb els Instituts de Ciències de l'Educació en l'organització de cursos i activitats per al perfeccionament i activitats per al perfeccionament i activitat del personal docent.

Taula 43. Funcions de la Inspecció educativa en la Llei General Educativa (LGE, 1970)

5.4.2. Dècada dels 80

La primera Llei aprovada en època democràtica a l'any 1980 és la Llei Orgànica de l'Estatut dels Centres Docents (LOECE). Poc es pot dir d'ella, ja que només cita a la Inspecció en el seu article 19 al referir-se a les competències que tindrà l'Administració en relació amb els centres docents. Que en aquest cas és la Inspecció, l'avaluació, el control i l'assessorament dels centres. Aquesta Llei, com d'altres, va tindre una durada curta i poca incidència en el sistema educatiu i en la inspecció, ja que no va entrar mai en vigor.

La següent Llei, s'aprova l'any 1985, anomenada Llei Orgànica del Dret a l'Educació (LODE). Es pot afirmar que va ser va la primera llei després de la Constitució que arriba a desplegar-se. Aquesta desenvolupa l'article 27 de la Constitució a excepció de l'apartat desè relatiu a l'autònoma universitària. Es crea amb l'objectiu de garantir per a tots el dret a l'educació, fent especial èmfasi en la consecució d'una ensenyança bàsica obligatòria i gratuïta, sense cap tipus de discriminació. És la primera, segons Serramona (2014), que atribueix competències educatives a l'Estat i a les comunitats autònomes, perquè mitjançant una programació general de l'ensenyament, es pugin cobrir les necessitats educatives dels ciutadans.

En un principi no es troba cap referència a destacar, ja que en cap moment es refereix a les funcions de la Inspecció de manera explícita. Només en l'apartat de les disposicions addicionals, trobem una menció a la Inspecció: "la Alta Inspecció i altres facultats que conforma l'article 149.130 de la Constitució, li corresponen per garantir el compliment de les obligacions dels poder públics."

1980-1989

Llei Orgànica 5/1980 de 19 de juny per la que es regula l'Estatut dels Centres Docents (LOECE)

Article 19. d) La inspecció, l'avaluació, el control i l'assessorament dels centres.

Llei 8/1985 de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació (LODE)

Sense referències significatives en referència a les funcions inspectores.

Taula 44. Funcions de la Inspecció educativa LOECE (1980) i LODE (1985)

5.4.3. Dècada dels 90

Els anys noranta s'inicien amb una nova Llei, la Llei Orgànica 1/1990 d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), aprovada després d'algunes experiències. Aquesta reitera els principis i drets reconeguts en la Constitució. Segons Serramona (2014):

Va ser una Llei ambiciosa en tots els sentits, encara que no va disposar de la Llei de finançament necessària que l'acompanyes. Va trencar amb molts esquemes fortament instal·lats en l'educació escolar i que, inevitablement, havien de produir tensions, fins al punt que una vegada desplegada completament arreu de l'Estat, no solament va ser abolida i rebutjada pels sectors més conservadors i reticents al canvi, sinó també pels mateixos que la implementaren (p.36).

Centrant-se en les funcions de la Inspecció, en el seu preàmbul menciona que "Les Administracions públiques exerciran la funció inspectora amb l'objecte d'assessorar a la

comunitat educativa, col·laborar en la renovació del sistema educatiu i participar e l'avaluació del mateix, així com assegurar el compliment de la normativa vigent.”

La LOGSE corregeix la falta d'explicitat de l'anterior llei. En el seu article 61, fa referència a les funcions de la Inspecció remarcant la de col·laborar amb la pràctica docent, participar en l'avaluació del sistema educatiu, assessorar i informar als diferents sectors de la comunitat educativa entre d'altres. L'article 55 també dona força al treball de la Inspecció: “els poders públics prestaran una atenció prioritària al conjunt de factors que afavoreixen la qualitat i millora de l'ensenyança”.

Ramo (1999), afirma que en aquells moments ens trobem amb una Inspecció garantista a la que la Constitució i les Lleis educatives que configuraven el marc jurídic, marcaven dos metes significatives: la de garantir el compliment de l'ordenament jurídic educatiu i la que l'educació que s'imparteixi sigui de qualitat.

En referència a la Inspecció i als equips directius, Sarramona (2014), afegeix que degut a la seva desprofessionalització que arrossegava de la LODE, es va produir manca de lideratge als centres públics. Aquest aspecte que es va patir i no va saber resoldre la LOGSE, ho va fer la següent llei, la LOPEGCD.

En paraules de Gomez-Elegido (2002), la LOGSE va situar a la Inspecció en el Títol IV, de la Qualitat de l'Ensenyança. Això és un aspecte remarcable, encara que la Inspecció havia sigut sempre un factor de qualitat, ara la llei ho senyalava expressament.

Com a resposta a les crítiques que rebia el desplegament de la LOGSE, segons Sarramona (2014), el propi govern socialista d'aquella època, va promulgar el mes de novembre una nova llei educativa, la llei Orgànica de la Participació, l'avaluació i el govern dels centres docents. (LOPEGCD).

Aquesta ampliava el concepte d'autonomia de centres, establint que cadascun tindria el seu projecte educatiu, el projecte curricular i les normes de funcionament propis. Aquesta autonomia assignada implicava un rendiment de comptes més elevat.

En relació a les funcions de la Inspecció, es troben explícitament en l'article 36 on desenvolupa clarament quines seran les funcions de la Inspecció educativa. En referència a aquest article, Hinojo, Aznar, & Cáceres (2007, p.6), comenten que:

Introdueix les funcions al respecte, les quals són molt semblants a les que es venien treballant en la legislatura anterior, sol que des d'un punt de vista semàntic, es remarcant altes infinitius en la formulació dels objectius que indiquen una labor inspectora més flexible, oberta que permet la participació d'altres, etc. Per exemple: en lloc d'avaluar, participar en l'avaluació. Termes com controlar, supervisar són reemplaçats per informar, col·laborar, assessorar, participar, etc.

Diez (2011), sosté que a partir de la LOPEGCD es va veure potenciada la funció d'avaluació, a més de la importància que es reconeix la inspecció com autoritat pública. Ramo (1999), ho resumeix afirmant que l'aprovació d'aquesta llei no només crea un nou cos d'inspectors, sinó que els atribueix un conjunt de funcions per poder aconseguir les grans cites que la Constitució, la LODE i la LOGSE estableixen per la Inspecció escolar.

Un dels aspectes que aporta aquesta llei, segons Gomez-Elegido (2002), és la seva pretensió d'una Inspecció professionalitzada i altament qualificada. La LOPEGCD millora el que la LOGSE no es va atrevir a redactar o desenvolupar. Apostar per una Inspecció professional i especialitzada implica una millora de la pràctica docent i del funcionament dels centres. Per aquesta raó dona especial importància als inspectors per portar a terme la reforma educativa i exigeix d'ells que siguin altament qualificats.

1990-1999

Llei 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE)

Article 61

1. Les Administracions educatives exerciran la funció inspectora per garantir el compliment de les lleis i la millora de la qualitat del sistema educatiu.

La Inspecció Educativa tindrà encomanades en qualsevol cas les següents funcions:

- a) Col·laborar en la millora de la pràctica docent i del funcionament dels centres i en els processos de renovació educativa.
- b) Participar en l'avaluació del sistema educatiu.
- c) Vetllar pel compliment de les lleis, reglaments i altres disposicions generals en l'àmbit del sistema educatiu.
- d) Assessorar i informar als diferents sectors de la comunitat educativa en l'exercici dels seus drets i en el compliment de les seves obligacions.

3. Per a l'exercici d'aquestes funcions la inspecció educativa tindrà accés als centres docents, públics i privats, així com als serveis i instal·lacions en els quals es desenvolupen activitats promogudes o autoritzades per les Administracions educatives.

4. L'Estat exercirà l'alta inspecció que li correspon a fi de garantir el compliment de les obligacions dels Poders públics en matèria d'educació.

Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la Participació, l'avaluació i el Govern dels Centres Docents (LOPEGCD)

Article 36. Funcions de la Inspecció Educativa.

Les funcions de la Inspecció educativa seran les següents:

- a) Controlar i supervisar, des del punt de vista pedagògic i organitzatiu, el funcionament dels centres educatius, tant de titularitat pública com a privada.
- b) Col·laborar en la millora de la pràctica docent i del funcionament dels centres, així com en els processos de reforma educativa i de renovació pedagògica.
- c) Participar en l'avaluació del sistema educatiu, especialment en la qual correspon als centres escolars, a la funció directiva i a la funció docent, a través de l'anàlisi de l'organització, funcionament i resultats dels mateixos.
- d) Vetllar pel compliment, als centres educatius, de les lleis, reglaments i altres disposicions vigents que afectin al sistema educatiu.
- i) Assessorar, orientar i informar als diferents sectors de la Comunitat Educativa en l'exercici dels seus drets i en el compliment de les seves obligacions.
- f) Informar sobre els programes i activitats de caràcter educatiu promoguts o autoritzats per les Administracions educatives competents, així com sobre qualsevol aspecte relacionat amb l'ensenyament que li sigui requerit per l'autoritat competent o que conegui en l'exercici de les seves funcions, a través dels llits reglamentaris.

Article 42. Exercici de les Funcions d'Inspecció.

1. Per a l'exercici de les seves funcions, els Inspectors d'Educació tindran accés als centres docents, públics i privats, així com als serveis i instal·lacions en els quals es desenvolupen activitats educatives promogudes o autoritzades per les Administracions educatives.

2. En l'acompliment de les seves funcions, els Inspectors d'Educació tindran la consideració d'autoritat pública i com tal rebran dels diferents membres de la Comunitat Educativa, així com de les altres autoritats i funcionaris, l'ajuda i col·laboració precises per al desenvolupament de la seva activitat.

Taula 45. Funcions de la Inspecció educativa a partir de la LOGSE (1990) i LOPEGCD (1995)

5.4.4. 1ª Dècada s. XXI

L'entrada al segle XXI torna a aportar-nos una nova Llei educativa, que com d'anteriors, va tenir una durada molt curta. Aquesta és va aprovar l'any 2002 amb el nom de Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació (LOCE) i proposava una sèrie de mesures amb el principal objectiu d'aconseguir una educació de qualitat per a tots. El govern que va

aprovar aquesta llei, ho va justificar recorrent als baixos resultats aconseguits en la primera avaluació de les proves PISA (2000).

EL Títol VII està dedicat a la Inspecció educativa, i l'article 102 i especialment el 105 fan referència a les funcions de la Inspecció. Si ens centrem en l'article 105.1 es pot afirmar com es pot observar en el quadre, que són les mateixes Lleis enumerades en la LOPEGCD però definides amb major precisió.

El que si aporta aquesta Llei en l'article 105.2 és concretar tres grans atribucions pel correcte exercici de les funcions legalment establertes (Vera Mur, 2005), com són conèixer directament totes les activitats que es fan als centres, examinar i comprovar la documentació pedagògica i administrativa dels centres i rebre dels altres funcionaris la col·laboració necessària per a l'exercici de les seves activitats, per a les quals l'inspector té la consideració d'autoritat pública. Es pot afegir, seguint Chavarria, (2003), que la principal novetat d'aquesta Llei és el reforçament normatiu que s'atorga a l'alta Inspecció de l'Estat.

En canvi Gomez-Elegido (2002), aposta com a novetats d'aquesta Llei primerament, que les administracions autonòmiques tenen que exercir la Inspecció en el seu territori. Per tant s'entén que a l'estat li preocupa la incidència de la Inspecció en tot el sistema educatiu. L'altra novetat és que la LOCE senyala tots els altres articles anomenats per les altres lleis anteriors, ampliant en alguns casos i precisant en altres. Destacar que la LOCE no va ser portada a efecte, i reemplaçada per la LOE.

Nomes quatre anys més tard el nou govern canvia la LOCE i torna a aprovar una nova Llei, la Llei Orgànica d'Educació (LOE), l'any 2006. El primer concepte que surt reflectit en el preàmbul, és el de qualitat, recuperant el sentit de l'esforç per aconseguir-ho. Destina el Títol VII a la inspecció del sistema educatiu i concretament el capítol II a la inspecció educativa (articles 151 al 154). Per a Secadura, (2013), la LOE defineix l'àmbit funcional de la Inspecció educativa i les atribucions dels inspectors d'educació delimitant un context, un escenari operatiu on el centre escolar és el nucli.

Entre les funcions més significatives es troba supervisar i controlar, des del punt de vista pedagògic i organitzatiu, el funcionament dels centres educatius i els programes que hi incideixen, la pràctica docent, la funció directiva, participar en l'avaluació del sistema educatiu; vetllar pel compliment, en els centres educatius, de les lleis, els reglaments, pel compliment i l'aplicació dels principis i valors que recull aquesta Llei; assessorar, orientar i informar els diferents sectors de la comunitat educativa, entre d'altres.

En referència a aquesta Llei (Rul 2007, p.79), critica que:

No aporta res de substantiu a l'ordenació de la Inspecció educativa. Reprodueix algun matís, el discurs, els conceptes i les figures que ja estaven en normes anteriors del mateix rang. Possiblement, l'element crític més rellevant és el d'omissió, per no haver ordenat la Inspecció educativa amb paràmetres més professionals en consonància amb el desenvolupament organitzatiu actual.

La LOE destaca segons Diez (2011), perquè fixa un catàleg de 8 funcions per la Inspecció educativa, que és obert. Aquestes tenen un caràcter de funcions mínimes que es podran completar per les diferents Administracions educatives en l'àmbit de les seves competències.

Per a Mas (2009), la LOE atribueix la funció de participar en l'avaluació del sistema educatiu. Això suposa un major protagonisme de la inspecció en l'avaluació de centres, en l'avaluació de la funció directiva i en la supervisió de l'avaluació de la funció docents

En relació a les diferents funcions desenvolupades, Sarasua (2012), remarca com a novetat que la funció "Emitre els informes sol·licitats per les Administracions educatives respectives o que es derivin del coneixement de la realitat pròpia de la inspecció educativa a través de les vies reglamentàries," recollida en l'article 151.g, no es recull

en cap de les altres Lleis anteriors. Aquest mateix autor considera que aquesta Llei desprèn certa coherència i similitud entre les diferents funcions que les altres lleis orgàniques assignen a la inspecció d'educació. Finalment, Camacho (2014), aporta la dada que la LOE, de totes les lleis aprovades, és la que més funcions aporta.

2000-2009

Llei Orgànica 10/2002 de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació (LOCE)

TÍTOL VII. CAPÍTOL II. De la Inspecció educativa

Article 105. Funcions.

1. Són funcions de la inspecció educativa:

- a) Controlar i supervisar, des del punt de vista pedagògic i organitzatiu, el funcionament dels centres educatius, tant de titularitat pública com privada.
- b) Supervisar la pràctica docent i col·laborar en la seva millora contínua i en la del funcionament dels centres, així com en els processos de reforma educativa i de renovació pedagògica.
- c) Participar en l'avaluació del sistema educatiu, especialment en la que correspon als centres escolars, a la funció directiva i a la funció docent, a través de l'anàlisi de l'organització, funcionament i resultats d'aquests.
- d) Vetllar pel compliment, en els centres educatius, de les lleis, els reglaments i altres disposicions vigents que afectin el sistema educatiu.
- e) Assessorar, orientar i informar els diferents sectors de la comunitat educativa en l'exercici dels seus drets i en el compliment de les seves obligacions.
- f) Informar sobre els programes i les activitats de caràcter educatiu promoguts o autoritzats per les administracions educatives competents, així com sobre qualsevol aspecte relacionat amb l'ensenyament que li sigui requerit per l'autoritat competent o que conegui en l'exercici de les seves funcions, a través de les vies reglamentàries.

2. Per al correcte exercici de les funcions anteriors, els inspectors d'educació tenen les atribucions següents:

- a) Conèixer directament totes les activitats que es facin als centres, als quals han de tenir accés lliure.
- b) Examinar i comprovar la documentació pedagògica i administrativa dels centres.
- c) Rebre dels altres funcionaris la col·laboració necessària per a l'exercici de les seves activitats, per a les quals l'inspector té la consideració d'autoritat pública.

Llei Orgànica 2/2006, de 3 maig, d'Educació,(LOE)

TÍTOL VII. Inspecció del sistema educatiu. CAPÍTOL II Inspecció educativa

Article 151. Funcions de la inspecció educativa.

Les funcions de la inspecció educativa són les següents:

- a) Supervisar i controlar, des del punt de vista pedagògic i organitzatiu, el funcionament dels centres educatius i els programes que hi incideixen.
- b) Supervisar la pràctica docent, la funció directiva i col·laborar en la seva millora contínua.
- c) Participar en l'avaluació del sistema educatiu i dels elements que l'integren.
- d) Vetllar pel compliment, en els centres educatius, de les lleis, els reglaments i altres disposicions vigents que afectin el sistema educatiu.
- e) Vetllar pel compliment i l'aplicació dels principis i valors que recull aquesta Llei, inclosos els destinats a fomentar la igualtat real entre homes i dones.
- f) Assessorar, orientar i informar els diferents sectors de la comunitat educativa en l'exercici dels seus drets i en el compliment de les seves obligacions.
- g) Emetre els informes sol·licitats per les administracions educatives respectives o que derivin del coneixement de la realitat pròpia de la inspecció educativa, a través de les vies reglamentàries.
- h) Qualsevol altra que li sigui atribuïda per les administracions educatives, dins l'àmbit de les seves competències.

Taula 46. Funcions de la Inspecció educativa a partir de la LOCE (2002) i LOE (2006)

5.4.5. 2^a Dècada s.XXI

Actualment Espanya es troba amb una última Llei aprovada pel govern espanyol i que a dia d'avui s'està desplegant en diferents fases. Fem referència a la Llei Orgànica per la Millora de la Qualitat Educativa (LOMCE) amb data de 10 de novembre de 2013.

Aquesta Llei modifica la LOE i la LODE, té un article únic, amb cent nou apartats, a més de cinc disposicions addicionals, dos disposicions transitòries i sis disposicions finals. S'ha de remarcar que aquesta Llei és una norma modificativa, és una llei orgànica de modificació d'altres lleis orgàniques. Aquestes últimes continuen en vigència però amb una nova redacció en determinats preceptes, així com l'addició i derogació de determinats articles i disposicions.

En referència a la Inspecció del sistema educatiu (Títol VII de la LOE), segons Martínez Arrúe (2014), la LOMCE no ha variat la seva redacció. Únicament s'ha inclòs una nova funció de la Alta Inspecció de l'Estat respecte a vetllar pel compliment de les normes sobre la utilització de la llengua vehicular en les ensenyances bàsiques, a través d'una disposició addicional trigèsim octava de la LOE. Per tant, continuem amb les mateixes funcions i atribucions de la Inspecció educativa regulades en els articles 151 i 153 de la redacció original de la LOE. Martínez Arrúe (2014, p.12:) afegeix que:

Les modificacions legislatives que ha efectuat la LOMCE, després de la seva entrada en vigor, incidiran en certes actuacions de la Inspecció d'Educació vinculades a les seves funcions relatives a la supervisió de la pràctica docent, a la supervisió i control dels centres docents des del punt de vista pedagògic, i a la participació en l'avaluació del sistema educatiu. Aquesta incidència es materialitza en un nou marc normatiu per a l'elaboració i supervisió de les programacions didàctiques i dels horaris curriculars.”

En referència a la nova ordenació referent al règim jurídic, al govern i a l'organització i funcionament dels centres afirma que aquesta llei “ atorga a la direcció dels centres una major responsabilitat en l'exercici de l'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió del centre. Atès que aquesta autonomia queda vinculada a la rendició de comptes dels resultats obtinguts, els procediments d'avaluació de la funció directiva adquiriran una major rellevància.

Per tant, s'entén que la LOMCE continua el procés d'autonomia iniciat amb l'aprovació de LOE, incrementant les competències als equips directius i especialitzant a la Inspecció en l'avaluació de rendiments de comptes dels centres educatius i tenint especial rellevància en la selecció dels directors/es.

2010-...

Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per la Millora de la Qualitat Educativa.

No es produeix cap modificació, supressió ni s'afegeix cap article establert per la LOE en referència a les funcions inspectores.

Taula 47. Funcions de la Inspecció educativa Llei Orgànica per la millora de la Qualitat Educativa (LOMCE, 2013)

Si es valora el que han representat aquestes set Lleis educatives en la Inspecció educativa, trobem a Diez (2011), que considera que des de la LOPEGCD a la LOE no han variat substancialment aquestes funcions. El canvi més important es va produir en el trànsit de la LGE, de 1970, a la regulació de la LOGSE, de 1990, i de la LOPEGCD, de 1995, que reforcen la perspectiva pedagògica i amplien l'horitzó de la funció avaluadora, deixant en un lloc menys preminent la pura funció de control de la legalitat,

inherent a totes les Inspeccions i obrint el focus de l'assessorament a tota la comunitat educativa. És una concepció de la Inspecció menys administrativa i més pedagògica.

Aquests canvis tan significatius en les funcions de la inspecció, són en part, conseqüència de les diferents regulacions reglamentàries de les Administracions educatives de les Comunitats Autònomes amb competències plenes i la del Ministeri d'Educació que tenen el seu origen en els anys vuitanta i noranta. Aquestes es van anticipar a les funcions que més tard recollirien la LOGSE i la LOPEGCD respectivament.

Hinojo et al. (2007), segueixen en la mateixa línia que Díez (2011) i afirmen que la Inspecció Educativa des de la LGE, 1970, ha anat iniciant un procés de reconceptualització. A més dels rols que ja desenvolupaven, s'han anat adquirint altres rols, com el d'assessor, que tradicionalment no se li havia assignat i la seva funció residia en una figura d'autoritat exclusivament, distant, exercint el control i la supervisió. En les últimes dècades, la Inspecció de forma lenta però progressiva està adquirint mitjançant l'assessorament als centres i sectors de la comunitat educativa una intervenció més participativa i integrada en el context escolar.

Més dur és Secadura (2013), en les seves valoracions, quan considera que la Inspecció educativa segueix amarrada a criteris organitzatius i funcionals que van néixer en el desenvolupament de Llei General de l'Educació de 1970. Normalment els inspectors continuen fent el seu treball en una zona educativa exclusiva, durant un temps determinat, on se'ls assigna un grup de centres, amb respecte els que mantenen una supervisió capitalment individualista, i on el l'enfocament cap un seguiment quotidià de rutines burocràtiques, de poc calat.

Per aquesta raó, de manera més constructiva, creu que la Inspecció necessita d'altres compromisos i estructures, amb un àmbit funcional que respongui a les necessitats socioeducatives reals. Proposa que les Administracions públiques realitzin tot un procés de canvi rellevant en tot el context, aprofitant la vàlua dels professionals que la componen.

Finalment Vera Mur (2005), de manera més positiva, assegura que el marc jurídic de les funcions de la Inspecció aporta una doble vessant: la primera de caràcter general com element integrant de l' Administració de funcionaris i, un altra més específica com Inspecció d'Educació.

Possiblement tot els autors tinguin una bona part de raó amb tot el que argumenten. La problemàtica esdevé perquè contínuament s'està canviant el panorama educatiu, però les funcions de la Inspecció són molt extenses i globals, i no van al mateix ritme que els canvis que es produeixen en els centres. S'ha de prioritzar quines són les més significatives per desenvolupar. També es troben que algunes d'aquestes funcions es comparteixen amb les Direccions escolars com per exemple avaluar al docent o sancionar-lo.

Davant d'aquest fet, moltes vegades s'ajuden del Pla director de cada comunitat autònoma per definir quines funcions han de ser prioritàries per cada cicle de temps. Però encara així aquest conflicte ho hauria de resoldre la pròpia Llei educativa, si més no amb un Decret que reguli les funcions de la Inspecció i que s'actualitzi al mateix ritme que ho fan els canvis educatius en els centres, com està passant a dia d'avui amb l'autonomia.

5.5. A mode de síntesi

La figura de la Inspecció educativa juntament amb la Direcció escolar anteriorment mencionada en l'anterior capítol, és un dels elements claus en tot el procés de l'autonomia de centres. En el present capítol s'ha revisat la figura de la Inspecció

educativa, s'ha situat en l'actual context en el qual es troba, s'ha estudiat quin model s'utilitza i si davant de tants canvis convé una avaluació i el seu pertinent canvi. A més s'ha analitzat quines necessitats pateix i com millorar-les.

Com s'ha fet amb les Direccions escolars, s'ha considerat oportú, estudiar el funcionament de les diferents Inspeccions educatives que regnen a Europa i els diferents models que les caracteritzen. Entre aquests s'ha volgut conèixer les funcions que exerciten, com s'organitzen i la dependència com a Cos educatiu. També s'ha diferenciat les diferents Inspeccions que es troben en els sistemes educatius, des de les que exerciten com a Cos professionals a les que no existeixen com les coneixem en el nostre territori.

També s'ha volgut remarcar l'evolució de les funcions de la Inspecció educativa a partir de l'aprovació de la LGE (1970) fins a l'actual LOMCE (2013). S'han comparat el percentatge d'intervenció de les 3 funcions més significatives amb i sense autonomia, per entendre l'evolució de les funcions davant d'aquests canvi de gestió i organització en els centres educatius.

Tot aquest anàlisi d'informació aportada i comentada, és el pas previ per entendre el funcionament de la Inspecció educativa en Catalunya, que és la temàtica del següent capítol. S'ha volgut concretar que esta passant en Europa i en Espanya (sobretot legislativament), per comprendre com es troba la Inspecció educativa en Catalunya normativament, organitzativament i com s'està implicant en tot el procés d'autonomia de centres, remarcant especial atenció amb la relació professional que s'estableix amb les Direccions escolars.

6

Capítol 6. La Inspecció educativa en Catalunya i el seu paper en l'autonomia de centres

6.1. Introducció

La situació en la qual es troba el Cos d'Inspecció en Catalunya, no s'allunya pas molt de la que es pugui veure en altres territoris de l'Estat Espanyol, amb una petita diferència: és de les comunitats on s'ha avançat més en autonomia de centres. Però amb una problemàtica afegida, encara no s'ha explicat o redefinit les seves funcions per adaptar-se a aquest nous canvis i com contribuir-hi des de la seva posició.

Catalunya juntament amb Andalusia, Astúries o País Basc, són de les Comunitats autonòmiques on tenen més avançat la implantació de l'autonomia de centres. Però alhora també es poden trobar amb la mateixa dificultat que Catalunya al no produir-se canvis legislatius en el Cos de la Inspecció educativa. País Basc, ha sigut dels primers en entendre aquesta situació i des del 28 de juny de 2016 ja van aprovar el Decret que regule la seva Inspecció educativa (DECRETO 98/2016, de 28 de junio, de la Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma del País Vasco)

Anteriorment ja s'ha parlat de les dificultats en les quals es troba la Inspecció educativa, el model d'Inspecció cap a on s'hauria de dirigir i les seves necessitats en territori espanyol, però no s'ha concretat en l'espai objecte d'estudi del nostre treball com és Catalunya. Per fer-ho ens basem en dades actuals que ens ajudi a situar en el context, com es troba legislativament la Inspecció, quines funcions ha de desenvolupar, la importància de la formació en tot el procés, la relació amb les Direccions on hauran de compartir funcions i quin paper haurà de jugar en aquesta autonomia.

6.2. La situació actual de la Inspecció educativa catalana

Si es vol fer una estudi sobre la Inspecció educativa en Catalunya, es necessita conèixer el màxim de dades possibles actuals que ens ajudi a situar-se d'on es parteix d'inici. Per aquesta raó s'ha d'indagar en quantes Associacions d'inspectors s'hi compten, quina normativa regula el Cos de la Inspecció, la seva situació laboral, la formació que es fa, com està organitzada, ... entre d'altres dades significatives. Tota aquesta informació més recent i present, és de gran ajuda per la construcció de les diferents eines de recollida d'informació del procés pràctic de la recerca.

6.2.1. Pel que fa a les dades

Catalunya en el curs 16/17 compta amb 1.570.011 d'alumnes i 126.000 docents distribuïts en 5446 centres educatius públics i concertats. Per la supervisió d'aquests centres el Departament compta amb un servei de 243 inspectors, dels quals 181 es troben en situació de comissió de serveis i els altres 62 pertanyen al Cos d'inspectors.



Figura 28. Dades de Comissió de serveis en Inspecció educativa en Catalunya

D'aquestes dades es planteja varies preguntes:

Com és que un 74,5 % de la Inspecció es troba en una situació d'inestabilitat? Els Inspectors que no han pogut passar pel procés selectiu d'una oposició d'accés i es veuen des de fa anys treballant en comissió de serveis, prenen les mateixes decisions, o es mullen en les seves decisions en comparació als que si van aprovar el procés selectiu?

Ara les qüestions es fan cap un altra banda, en referència a la qualitat del treball de la Inspecció. Si es divideix els 5446 centres educatius que hi ha actualment en Catalunya amb els 243 inspectors actuals que formen el Cos ens ofereix una dada significativa, cada Inspector hauria de ser responsable de la supervisió de 22 centres. La pregunta que es desprèn és: si volem oferir qualitat a l'educació, es possible poder controlar, avaluar, supervisar assessorar el treball que es desenvolupa en 22 centres educatius?

Encara així, si tenim en compte que el cap de la Inspecció de cada territori i el seu adjunt es deslliuren de l'assignació de centres rebaixant la xifra. Ens podem trobar amb Inspectors que tenen assignats entre 30 i 40 centres educatius.



Figura 29. Nombre de centres assignats anualment a la Inspecció educativa

En aquest procés de dades, interessa estudiar l'accés a la Inspecció educativa. S'obté una dada molt significativa, entre les penúltimes oposicions i últimes que es van realitzar en Catalunya han passat 15 anys. Si es concreta una mica més, es mostra els cursos escolars dels últims 30 anys on es mostra i s'indica els concursos desenvolupats per accedir a la Inspecció educativa i el procés de concurs de mèrits per ocupar plaça en comissió de serveis.

Concurs de mèrits	Concurs oposició
Convocatòria 2015	Convocatòria 2017
Convocatòria 2013	Convocatòria 2002
Convocatòria 2009	Convocatòria especial 1996 (BOE)
Convocatòria 2008	
Convocatòria 2007	
Convocatòria 2004	
Convocatòria 1995	
Convocatòria 1992	
Convocatòria 1990	
Total: 9 convocatòries	3 convocatòries



Figura 30. Convocatòries procés d'oposicions a la Inspecció educativa

A partir d'aquestes dades, es presenta una afirmació molt definida: No hi ha interès des de l'Administració en oferir convocatòries de concurs-oposició i per tant no s'està formant un Cos d'Inspecció d'educació estable i consolidat. Aquest fet planteja una pregunta, sí la Inspecció és una de les figures claus pel bon funcionament del sistema educatiu català, per què no es busca aquest enfortiment del Cos que tant ajudaria?

Si anem a la normativa, l'últim Decret que regula la Inspecció educativa data de l'any 2000 amb una modificació l'any 2002. Es troba un esborrany d'un Decret de la Inspecció amb data de 2015 que no va acabar de consolidar-se, encara que només oferia el canvi de nom (Inspecció d'Ensenyament per Inspecció d'Educació) i enfortia el procés de concurs de mèrits.

- Decret 266/2000 pel qual es regula la Inspecció d'Ensenyament
- Decret 148/2002 de modificació del Decret 266/2000
- Ordre ENS289/2002, per la qual es desplega l'organització i el funcionament de la Inspecció d'Ensenyament a Catalunya
- Ordre ENS385/2002, per la qual es modifica l'Ordre ENS289/2002

Taula 48. Decrets i Ordres que regulen la Inspecció educativa

Per tant, no seria problema el manteniment d'aquest Decret que data de l'any 2000 sinó s'hagués aprovat una Llei com la LEC a l'any 2009. Aquesta Llei potencia l'autonomia de centres però sense aprovar un Decret d'Inspecció que reguli les seves funcions en tot aquest procés. En canvi si ho fa amb les Direccions escolars, on defineix molt bé les seves tasques i competències, ampliant-les i compartint moltes de les seves funcions amb la pròpia Inspecció.

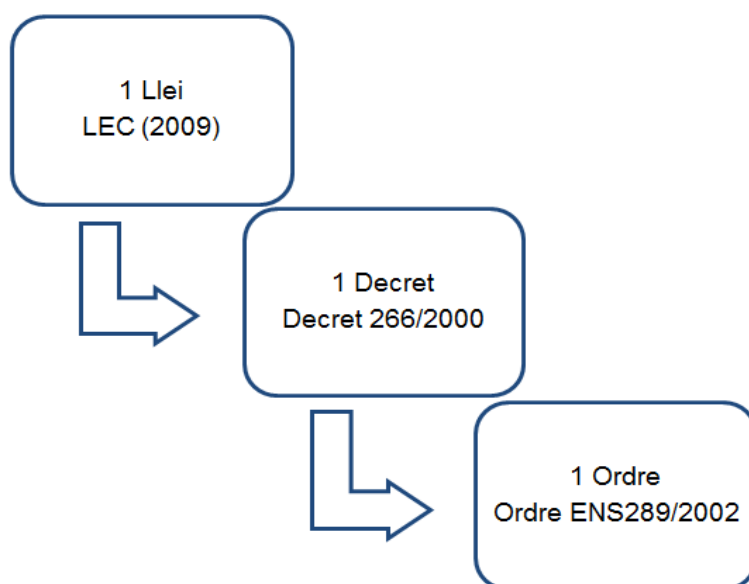


Figura 31. Normativa que regula la Inspecció educativa

S'afegeix més dades, referents en aquest cas als organismes que defensen els drets de la Inspecció educativa. En un principi qualsevol sindicat d'ensenyament en el seu programa sempre afegeix punts referents a les reivindicacions de la Inspecció educativa. Però aquests sindicats estant més especialitzats en les diferents etapes, ja sigui Educació Primària i Secundària, en l'escola pública, privada o concertada o en el propi

professorat. Per tant, qui es preocupa de la Inspecció educativa? Doncs les associacions d'Inspectors. En Catalunya es troben dues pròpies del territori com són la Associació d'Inspectors d'Educació de Catalunya (AIEC) i Projecte Inspectio (PI). Existeix una tercera que no és exclusivament d'Inspectors, ja que participen molts agents educatius, però són bastants nombrosos els membres que pertanyen a la Inspecció educativa com és el Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació a Catalunya (FEAEC).

La AIEC va ser fundada l'any 1988. Les finalitats d'aquesta són la millora professional dels seus associats i la representació dels seus associats davant l'Administració i altres institucions públiques i privades. L'any 2016 estava formada són 252 Inspectors d'educació de Catalunya. (Associació d'Inspectors d'Educació de Catalunya, 2016)

La segona, PI, és una associació professional d'inspectors i inspectores d'Educació de Catalunya que inicia la seva activitat l'any 2006. Els seus valors i principis en el marc del professionalisme democràtic són: Independència professional, professionalització de tots els càrrecs de comandament i de coordinació de la Inspecció, prestigi basat en l'autoritat pública, docent i administrativa, creació d'òrgans col·legiats territorials i centrals, accés rigorós a la Inspecció: al cos d'Inspecció i a llocs de treball transitori, ordenació de la Inspecció d'acord amb les funcions que creïn valor afegit, centralitat de les funcions de supervisió, avaluació i assessoraments, enfocament de les funcions relacionades amb l'aprenentatge de l'alumnat, especialització de la funció inspectora, capacitats estratègiques i tecnològiques per desenvolupar la funció inspectora, condicions professionals i laborals dignes. (Associació d'Inspectors i inspectores d'Educació, 2016).

Finalment la FEAEC, és una associació de professionals de l'educació amb inquietuds, ganes d'intercanviar experiències i compartir reflexió sobre aquesta noble tasca que és l'educació.

Una de les característiques i valors del FEAEC és la pluralitat de procedències, experiències i responsabilitats dels associats: equips directius de centres de les diferents etapes educatives, docents, professorat universitari, inspectors, tècnics de gestió educativa de les diverses administracions..., que comparteixen l'interès per tot el que fa referència a la millora de la qualitat del sistema educatiu. (Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya, 2016)

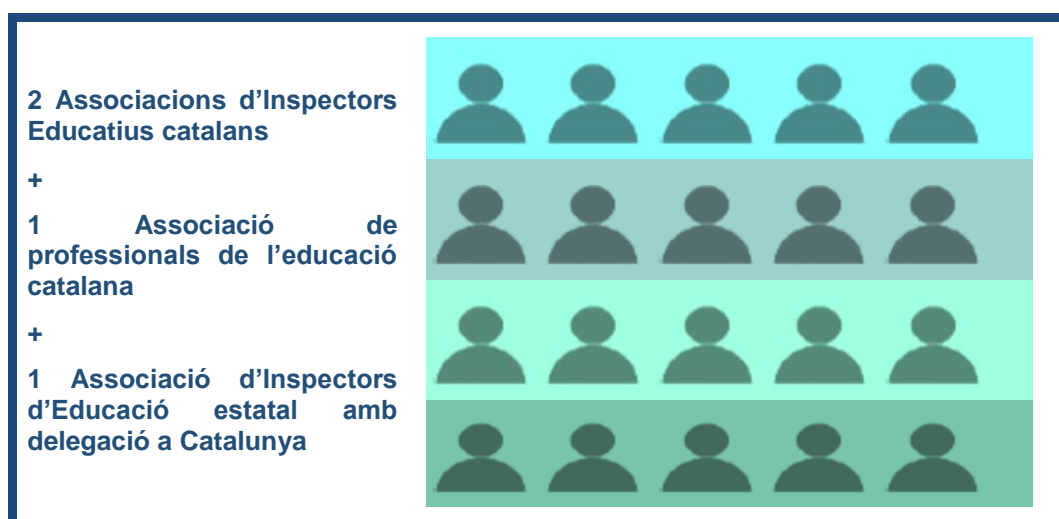


Figura 32. Associacions d'Inspectors d'educació

A més també es pot trobar ADIDE Federació, Associació d'Inspectors d'Educació a nivell estatal que compta amb una delegació a Catalunya. Aquestes associacions mantenen relacions amb les organitzacions sindicals.

Un altre tema interessant és la literatura que es fa de la Inspecció educativa. Al ser un grup reduït de professionals de l'educació, no hi ha gaires revistes. Fins l'any 2013 es publicava la revista AIEC, en aquesta data es van publicar 12 números amb articles d'opinió, experiències i entrevistes. Dos revistes que si funcionen però no són exclusives de la Inspecció Educativa és Fòrum (Revista d'organització i gestió educativa) i Revista OGE (Organización y gestión Educativa). A nivell estatal tenen un impacte significatiu la Revista Avances en supervisión educativa de ADIDE i Supervisión 21 de USIE. Resumint, en Catalunya no es troba cap revista dedicada al 100% a l'estudi de la Inspecció educativa.



Figura 33. Revistes d'Inspecció educativa

Aquestes dades mostren només la pretensió de situar com es troba actualment la Inspecció educativa observant els seu números. S'ha seleccionat diferents àmbits que es creien significatius i que realment ens puguin donar respostes al nostre objectiu. Analitzant aquestes dades es pot afirmar que a dia d'avui:

- No existeix una estabilitat que reforci el Cos d'inspecció, el percentatge de comissionats i les poques convocatòries de concurs-oposició en els últims 20 anys reforcen aquesta declaració.
- La Llei no situa a la Inspecció en aquesta època de canvis educatius, l'últim Decret d'Inspecció aprovat data de l'any 2000.
- Un bon espai per conèixer el treball de la Inspecció seria a través de revistes que tractessin sobre ella, a dia d'avui hem d'anar a l'estat espanyol per trobar-les. Aquest tipus de revistes serveix també per evolucionar en el treball de la Inspecció, ja que a part d'informar fomenta el debat i la reflexió.
- Dues són les associacions que reforcen i defensen el treball de la Inspecció educativa en Catalunya. Suficients pel nombre d'Inspectors que exerceixen.

6.2.2. Referent a les lleis

Com s'ha anat desplegant durant tot el mar teòric, molta legislació existent normativitza la Inspecció Educativa, però pocs canvis ofereixen per ubicar-la en el funcionament del sistema educatiu actual. Des d'Espanya es preveu que cada Administració educativa reguli l'estructura i el funcionament dels òrgans que s'estableixin per a l'exercici de la inspecció educativa en els seus respectius àmbits territorials. Així ho afirma l'article 148.2 de la LOE (2006): "Correspon a les administracions públiques competents ordenar, regular i exercir la inspecció educativa dins l'àmbit territorial respectiu.

Per tant i seguint aquesta normativa, juntament amb l'Estatut de Catalunya (2006), Catalunya es centra en la Llei Educativa Catalana, aprovada l'any 2009, que és qui regula el nostre sistema educatiu en el territori. I més específicament, s'ha d'anar al propi Decret 266/2000, de 31 de juliol, pel qual es regula la Inspecció d'Ensenyament. Aquest

ajuda regular la Inspecció d'Ensenyament, definint les funcions i les atribucions de la Inspecció d'Ensenyament i establint les línies bàsiques relatives a la seva organització, accés, formació i avaluació del nostre país. Però que diu la normativa més concretament? Resolen els dubtes actuals? Defineixen les funcions de la Inspecció tenint en compte el context actual d'autonomia? Partint de la següent figura es destaca les següents línies que ens aporta la normativa educativa en referència a la Inspecció:

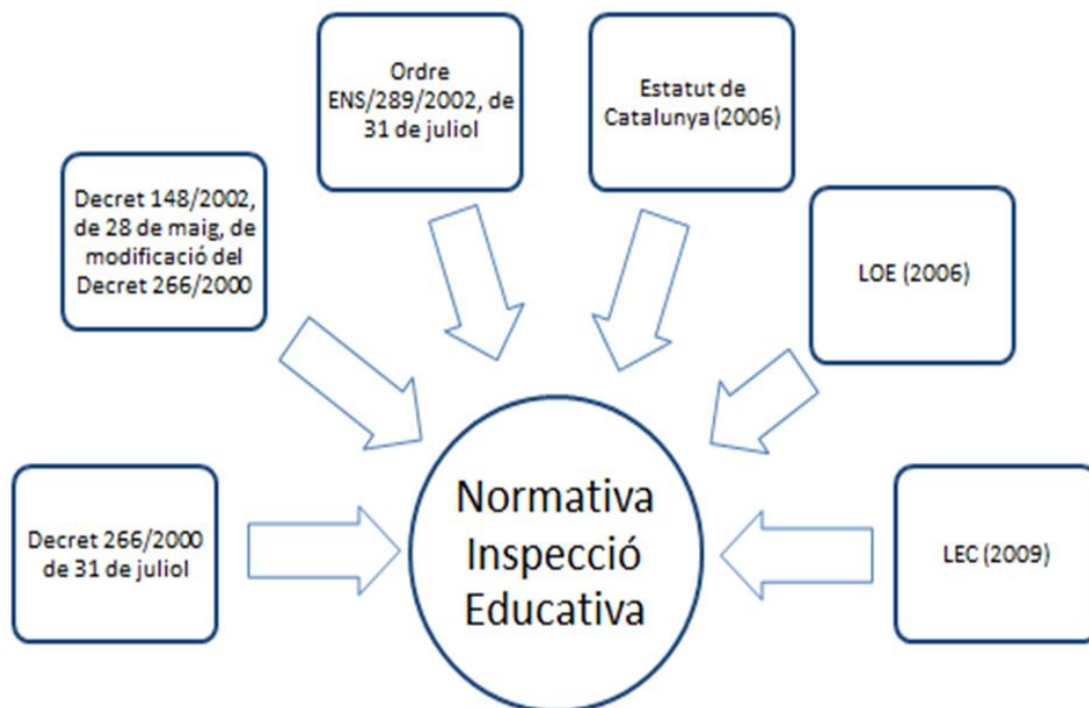


Figura 34. Normativa general i específica de la Inspecció educativa

Es comença pel Decret 266/2000, de 31 de juliol, pel qual es regula la Inspecció d'Ensenyament. Aquest es defineix en la part introductòria com la eina que:

- Determina les funcions de la Inspecció d'Ensenyament, destacant les pròpies de l'avaluació i l'assessorament dels centres docents.
- Explicita les atribucions en el seu àmbit professional
- Atribueix a la Subdirecció General de la Inspecció la direcció i coordinació de les activitats de la Inspecció d'Ensenyament en el marc de les directrius que el Departament d'Ensenyament determini.
- Configura un model d'Inspecció orientat a potenciar tant les competències genèriques de la funció inspectora, com les derivades de la formació i experiència acadèmica i docent dels seus membres.

Aquest decret es divideix en 4 capítols i 18 articles distribuïts de la següent manera:

- Capítol 1. Finalitats, funcions i exercici de la funció inspectora (art 1-3)
- Capítol 2. Organització de la inspecció (art.4 -10)
- Capítol 3. Accés al cos d'inspectors d'educació i mobilitat (art 11-16)
- Capítol 4. Formació i avaluació art. (17-18)

Taula 49. Capítols del Decret 266/2000

El que més crida l'atenció és que aquest Decret parteix de les normes bàsiques establertes a la LOGSE (1990) i la LOPEGCD (1995), Lleis que han quedat oblidades per l'aprovació d'altres durant aquests últims anys (LOCE, LOE, LOMCE). També s'ha d'afegir que quan es va aprovar aquest Decret no existia cap Llei Educativa Catalana, ja que la primera es va aprovar l'any 2009. Això porta a l'afirmació que a nivell espanyol i català s'han aprovat Lleis educatives importants, oferint canvis significatius com per exemple l'increment en autonomia de centres. Però aquest fet no ha sigut suficient per la creació d'un nou Decret que s'adapti a la nova normativa i les circumstàncies reals actuals del sistema educatiu català.

Al cap de dos anys s'aprova el Decret 148/2002, de 28 de maig, de modificació del Decret 266/2000, de 31 de juliol, pel qual es regula la Inspecció d'Ensenyament. Tal com explica al principi, "transcorregut un temps des de l'aplicació del Decret i atès el caràcter docent dels cossos que tenen atribuïdes les funcions d'inspecció, es considera que cal aclarir la configuració dels càrrecs creats pel Decret". O sigui que al cap de poc temps es van donar compte que alguns articles i en concret aquells que feien referència a càrrecs creaven confusió. Per aquesta raó es van modificar o afegir alguns punts per poder aclarir aquests dubtes.

Aquell mateix any s'aprova l'Ordre ENS/289/2002, de 31 de juliol, per la qual es desplega l'organització i el funcionament de la Inspecció d'Ensenyament a Catalunya. Aquest ajudarà a definir el processos que venien determinats en el Decret 266/2000. Serà una eina per poder desplegar:

- Els marcs organitzatius, les funcions i actuacions, i la coordinació.
- El procediment d'assignació de centres, serveis i programes educatius,
- El reconeixement d'especialitats.
- L'horari i la jornada laborals, les vacances, les llicències i els permisos dels inspectors i inspectores.
- L'accés al cos d'Inspectors d'Educació,
- La formació dels inspectors i inspectores, i el pla director i l'avaluació de la Inspecció d'Ensenyament.

Aquesta Ordre es divideix en 7 capítols i 32 articles distribuïts de la següent manera:

- Capítol 1. Organització, funcions i coordinació dels inspectors i inspectores d'educació (art.1-6)
- Capítol 2. Assignació de centres docents i serveis i programes educatius als inspectors i inspectores d'educació (art. 7-11)
- Capítol 3. Especialitats reconegudes als inspectors/es d'educació (art.12-14)
- Capítol 4. Horari, jornada, vacances, llicències i permisos (art.15-17)
- Capítol 5. Accés al cos d'inspectors d'educació i provisió de llocs (art.18-24)
- Capítol 6. Formació de la inspecció d'ensenyament (art. 25-29)
- Capítol 7. Pla director i avaluació de la inspecció d'ensenyament (art. 30-32)

Taula 50. Capítols de l'Ordre ENS/289/2002

L'Ordre ENS/289/2002, era necessària davant les mancances que existien en aquells moments en aspectes com l'organització de la dedicació laboral dels inspectors, la formació inicial i permanent, el sistema de selecció i els processos d'avaluació. Davant

d'aquesta realitat aquesta l'Ordre va ajudar a donar resposta a aquestes carències detectades en la Inspecció.

Es pretén destacar les paraules que es cita en la part introductòria, 4rt paràgraf, i diu així:

“L'assoliment de la qualitat de l'ensenyament requereix la millor atenció als centres docents i als serveis educatius, i la funció inspectora és un factor primordial d'aquesta atenció. Esdevé, per tant, necessària la major eficàcia de l'activitat dels inspectors i inspectores i la seva coherència global, tot procurant tant de caràcter general com de caràcter curricular.”

Quan fa menció que “l'organització i el funcionament de la Inspecció s'adeqüin a la realitat escolar de cada territori i a les demandes del sistema educatiu”. Ens preguntem si aquesta Ordre ENS/289/2002 o el Decret 266/2000 ho fan. Es considera què actualment l'organització i el funcionament de la Inspecció s'ha adaptat a les circumstàncies reals dels sistema educatiu? Es creu què s'ha adaptat als canvis com per exemple l'autonomia de centres? Les seves funcions són les adequades per ajudar en tot aquest procés?

El 19 de juliol de 2006 s'aprova de l'Estatut d'autonomia de Catalunya, aquest es converteix amb norma institucional bàsica de Catalunya, que regula l'autonomia i els marges de l'autogovern d'aquest territori. També es troba una referència a la Inspecció educativa en l'article 131.2.d) quan diu que estableix que en matèria d'ensenyament no universitari correspon a la Generalitat la competència exclusiva de la inspecció del sistema educatiu.

Desplaçats en el temps es troba amb l'aprovació de la Llei 12/2009 del 10 de juliol, d'educació, tant desitjada i necessària per uns i polèmica i criticada per altres. Aquesta Llei ja s'ha comentat en altres apartats, ara el que interessa és saber com regula la Inspecció educativa.

Primerament i situant-se en l'article 158.2. Corresponen a l'Administració educativa de la Generalitat Inspeccionar el sistema educatiu (...). Posteriorment trobem tot un capítol dedicat a la Inspecció educativa: Capítol VII. La inspecció del sistema educatiu, aquest consta de 5 articles (art 177-181).

En aquest sentit l'article 177.1 afirma que el Departament d'Ensenyament “exerceix la Inspecció del sistema educatiu respecte de tots els centres, de qualsevol titularitat, dels serveis i dels altres elements del sistema, amb l'objectiu d'assegurar l'aplicació de l'ordenament i garantir l'exercici dels drets i el compliment dels deures que en deriven”

Els següents articles són una continuació o ampliació d'alguns punts del Decret 266/2000 i Ordre ENS/289/2002, i també com no, de la LOE (2006), on es regula les funcions, atribucions, plans d'actuació, la formació permanent i l'avaluació. Per tant, res de nou. No ens soluciona en cap moment l'aportació de la Inspecció educativa en tot el desplegament i consolidació de l'autonomia de centres ni tampoc amb la duplicitat que es creen en les funcions compartides amb les Direccions escolars.

Ens trobem amb dos Decrets (autonomia i direccions) que han perfilat les responsabilitats dels directors en el marc d'autonomia del centre, però encara s'està a l'espera i pendents d'un nou Decret de la Inspecció que disseny el seu perfil en aquest nou context.

Seguim avançant amb la LEC, i es subratlla encara més incongruències. L'article 188 parla de la creació de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació. En el seu punt 3 diu així: “en l'exercici de la seva activitat, l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació actua amb autonomia respecte de l'Administració educativa.” Entre les seves funcions ens indica l'art.190, es troba:

- a) Determinar, d'acord amb la Inspecció d'Educació, els models i els protocols pertinents per a l'avaluació de centres i la supervisió dels resultats.
- b) Determinar, d'acord amb la Inspecció d'Educació, els models i els protocols d'avaluació de la funció docent i de la funció directiva.

Com bé ja es sap, una de les funcions principals de la Inspecció educativa ha estat sempre l'avaluació. La LEC crea una Agència d'avaluació independent de la Inspecció, però coordinada amb ells. Es troben amb el mateix problema d'abans. La Llei defineix quin és el model avaluatiu que vol pel sistema educatiu català, però concreta o actualitza la figura de la Inspecció? Torna a restar-li funcions, ja que com en el cas de les Direccions escolars, ara també ha de compartir tasques amb l'Agència d'avaluació.

Encara així s'ha de recordar que aquesta Agència va se aturada a partir del Decret 294/2011, de 8 de març, pel qual se suspèn l'activitat de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació i la constitució del seu Consell Rector. Causes econòmiques es van justificar en el seu moment.

En clau de reflexió trobem Del Pozo (2010, p.2), quan argumenta que "aquests dos nous agents avaluadors limiten i condicionen, de fet, l'actuació tradicional de la Inspecció en aquesta matèria avaluativa." Més rotund es mostra en les seves reflexions, quan afirma la visió que té en referència a la LEC (2009) i la Inspecció educativa, diu així:

La LEC hauria pogut aprofundir més en la descripció de les funcions de la inspecció educativa, ja que d'aquesta relació triangular, mereixia adaptar i innovar les responsabilitats atribuïdes a la inspecció, per adequar-les al nou model de la inspecció i avaluació del sistema, en què hi intervindran tant les direccions dels centres públics com l'Agència d'Avaluació i Prospectiva d'Educació.(p.2)

No es pretén quedar-se amb una visió tan negativa de la Llei educativa Catalana, i agafant paraules de Vera Mur (2014), considera que aquesta ens aporta tres aspectes diferenciadors en comparació amb altres Lleis educatives d'altres comunitats com són:

Adequació de la implementació de les funcions i atribucions de la Inspecció al règim d'autonomia dels centres; concreció de la provisió dels llocs de treball en comissió de serveis i la referència a la seva situació administrativa; i creació d'un Cos propi d'inspectors d'educació. (p.66)

Aquesta Llei ha aportat aspectes nous a la Inspecció educativa, però en molts casos no ha solucionat les necessitats actuals i en altres ha confós les tasques de la Inspecció que ja funcionaven. Si alguna cosa es té clara és que la major aportació que pot fer aquesta Llei és la creació d'un nou Decret que reguli, actualitzi, renovi i adequi la Inspecció educativa. L'any 2015 es va publicar un esborrany de modificació del Decret 266/2000, però la seva única preocupació era modificar el nom tal com deia l'article 1.

- Es modifica el títol del Decret 266/2000, de 31 de juliol, pel qual es regula la Inspecció d'Ensenyament, que passa a ser Decret 266/2000, de 31 de juliol, de la Inspecció d'Educació.
- Totes les referències fetes a la Inspecció d'Ensenyament al Decret 266/2000 i a la normativa de desenvolupament s'han d'entendre referides a la Inspecció d'Educació.

Aquest fet és degut a que quan es va aprovar la LEC (2009), en els articles menciona educació i no ensenyament com si ho ha el Decret 266/2000. Per tant, aquest era un primer pas a modificar.

Les altres modificacions es produeixen en l'article 2: S'afegeix un nou Capítol 5 al Decret 266/2000, de 31 de juliol.

Aquest nou capítol que estava format per 5 articles més (19 al 23), pretenia consolidar i reforçar la situació actual dels inspectors i inspectores d'educació en comissió de serveis oblidant-se de potenciar un Cos d'Inspecció estable a través de la provisió de llocs de treball mitjançant un concurs oposició. Finalment aquest esborrany es va aturar, i no es va arribar a aprovar mai. Quan va arribar als diferents sindicats no va agradar gens, ja que com hem dit anteriorment genera inestabilitat a un Cos que de per si ja ho és i a més no ofereix solucions als nous esdeveniments educatius.

Finalment amb data de 18 de Octubre, podem trobar en el butlletí oficial BOPC 237. Resolució 306/XI del Parlament de Catalunya, sobre l'orientació política general de Govern 255-00002/11, s'acorda:

“Posar en marxa la creació urgent del Cos propi d'inspecció d'educació, d'acord amb el que estableixen l'articulat i les disposicions transitòries de la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.”

Tancant aquest punt, es remarca que la Inspecció es troba lluny de les reivindicacions que demanden des del propi Cos, i pel que sembla la solució passa per decisions polítiques educatives que donin resposta a aquesta situació d'inestabilitat existent. Es necessita un Decret d'Inspeccions compatible amb el Decret d'Autonomia de centres i el Decret de Direccions. S'han de visualitzar els tres de manera coordinada i definint molt bé les funcions de cadascun dels agents educatius.

6.2.3. Referent a l'organització

Gairín (1996), entén que organitzar és disposar i relacionar d'acord a una finalitat els diferents elements d'una realitat per a aconseguir un millor funcionament. En aquesta mateixa línia es troba Martínez Sánchez (2011), quan aposta fermament en la importància de l'organització i la seva utilitat en benefici del centre. Considera que qualsevol organització amb la finalitat de millorar, ha de començar fent un procés de reflexió per la seva posterior presa de decisions.

La Inspecció educativa requereix d'una organització complexa per la seva posada en marxa, ja que quan interactuen persones dins d'una col·lectivitat, s'han de prendre decisions com gestionar, delegar, administrar, agrupar, assessorar, etc. i aquestes passen per un sistema organitzatiu.

Aquesta organització complexa s'inicia amb l'article 149 de la LOE (2006), quan diu que correspon a l'Estat l'Alta inspecció educativa, per garantir el compliment de les facultats que té atribuïdes en matèria d'ensenyament i l'observança dels principis i normes constitucionals aplicables i altres normes bàsiques que despleguen l'article 27 de la Constitució. Per tant el primer que tenim en l'estructura organitzativa de la Inspecció educativa és una Alta Inspecció que segons Galván (2008), és:

Una institució que neix com a conseqüència de la nova organització política d'Espanya en comunitats autònomes. La Constitució Espanyola de 1978 i els estatuts d'autonomia preveuen que els elements comuns de la política educativa i del sistema educatiu d'Espanya siguin dirigits pel Ministeri d'Educació i Ciència, i gestionats cooperativament per aquest Departament i les respectives Conselleries d'Educació de les Comunitats autònomes, que tenen ja transferides les competències de gestió del Sistema Educatiu en els territoris. (p.2).

La seva ubicació i dependència es destaca en la següent figura:



Figura 35. Estructura organitzativa general de la Inspecció educativa

Com s'exposa, és un òrgan que té una doble dependència: orgànica i funcional i unes competències encomanades a desenvolupar. Referent a aquest tema Galicia (2016), considera que:

Si bé és cert que partint de l'article 27.8 de la Constituci3n (CE) no es pot deduir el repartiment competencial entre l'Estat i les Comunitats Aut3nomes (CCAA) en aquesta matèria, tant de la redacci3n d'alguns estatuts d'autonomia com de la doctrina del Tribunal Constitucional (TC) i del que estableixen els reials decrets de transferència, es dedueix amb claredat que la competència d'inspecció d'educaci3n que anomenem tècnica pertany a les CCAA, mentre que l'anomenada alta inspecció correspon inequívocament a l'Estat, i les dues són funcions clarament diferenciades. (p.3)

El següent pas és conèixer aquesta Inspecció tècnica que pertany a les CCAA, i per tant es important centrar-se en l'organitzaci3n de la Inspecció educativa en Catalunya. La temàtica interessa perquè es fan canvis en la gesti3n dels centres educatius sobretot de manera interna, però no es produeixen canvis en les funcions dels agents externs com són la Inspecció. La qüestió és si davant d'aquesta implementaci3n de l'autonomia de centres seria necessari reestructurar l'organitzaci3n de la Inspecció o per una altra banda no caldria fer aquests canvis, i tot és correcte. Per trobar resposta, es desenvoluparà en la part pràctica de la recerca, però ens ajuda en aquest context, saber la situaci3n de la qual partim d'inici.

L'article 154 de la LOE (2006) diu que "les Administracions educatives han de regular l'estructura i el funcionament dels òrgans que estableixin per al desenvolupament de la Inspecció educativa en els seus respectius àmbits territorials." Aix3 ja ens fa situar a Catalunya, que és objecte d'interès del nostre d'estudi.

Segons el Decret 266/2000, de 31 de juliol, pel qual es regula la Inspecció d'Ensenyament, en el seu article 4, que fa referència a l'organització, aquest diu que la Inspecció d'Ensenyament s'organitza amb criteris territorials, d'acord amb l'estructura territorial del Departament d'Ensenyament, i amb criteris d'especialització, d'acord amb l'ordenació curricular i d'altres aspectes fonamentals del sistema educatiu.

Pel que fa al primer criteri, el territorial, es divideix la Inspecció de Catalunya en 10 territoris (Baix Llobregat, Barcelona Comarques, Catalunya Central, Girona, Lleida, Maresme - Vallès Oriental, Tarragona, Terres de l'Ebre, Vallès Occidental, Consorci d'Educació de Barcelona), on cadascun d'aquest tindrà assignats la seva pròpia Inspecció amb les seves funcions a desenvolupar i els seus centres assignats.

El segon criteri, defineix l'especialització de la Inspecció. Aquesta s'emmarca en dotze àrees específiques corresponents a les especialitats dels inspectors i inspectores que determina l'article 12 del Decret 266/2000: vuit de vinculades a àrees de coneixement i matèries curriculars -ciències de la naturalesa, ciències socials, educació artística, educació física, llengua, llengües estrangeres, matemàtiques i tecnologia-, dues de vinculades a etapes educatives d'especial singularitat -educació infantil i formació professional específica-, i dues -atenció a la diversitat i orientació i organització de centres- relacionades amb aspectes especialment rellevants de la gestió educativa dels centres docents i dels serveis educatius.

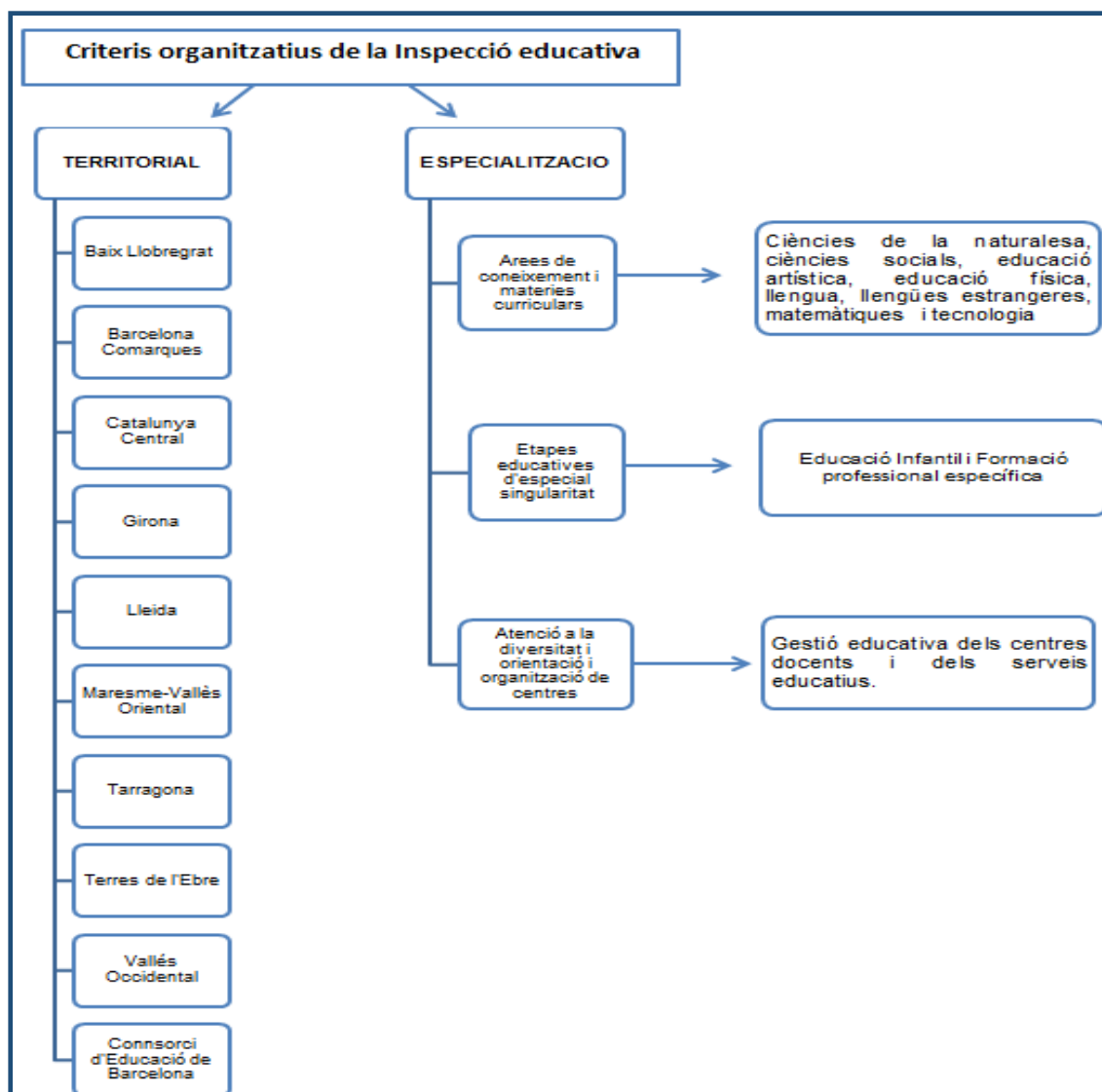
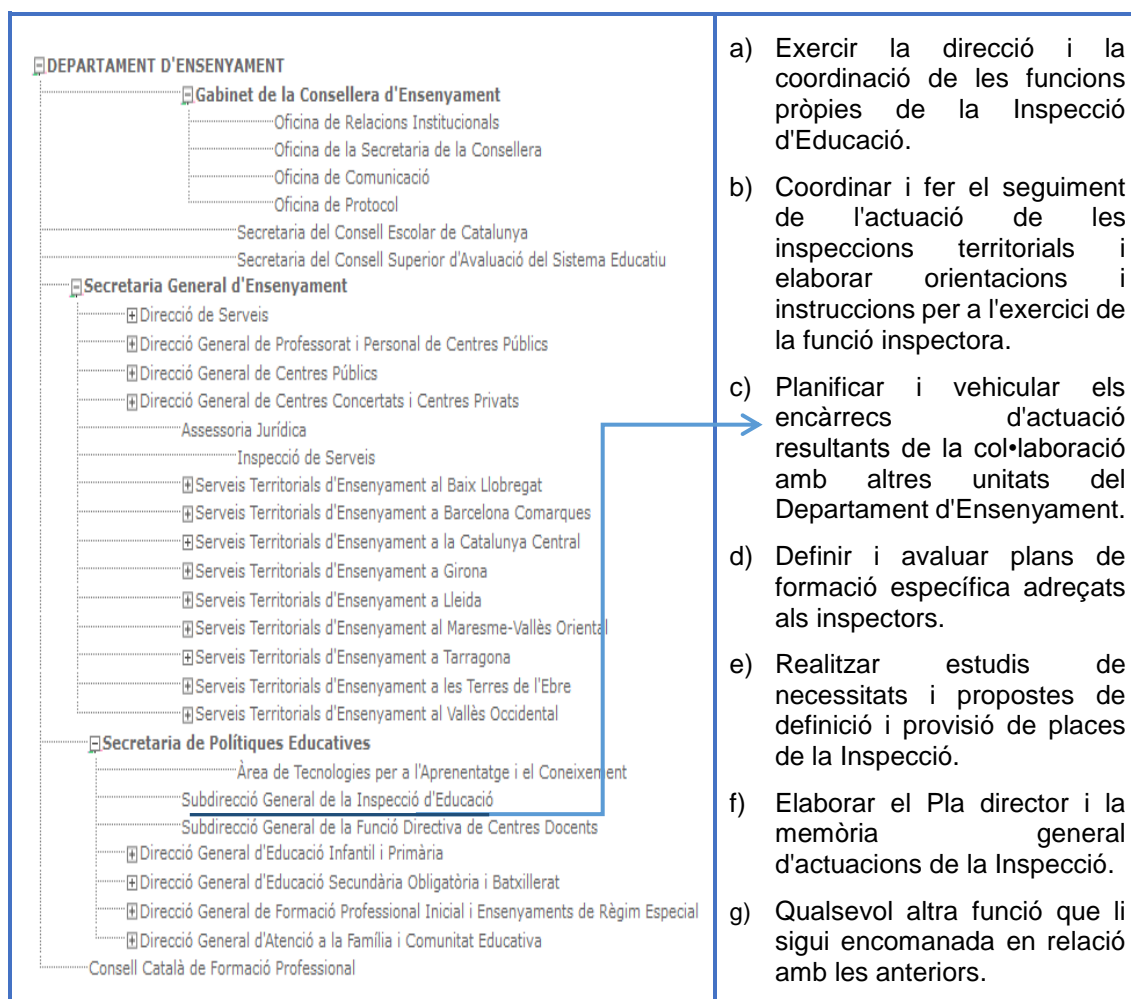


Figura 36. Criteris organitzatius de la Inspecció educativa

Coneguts els criteris organitzatius, és important visualitzar a nivell macro on es troba situada la Inspecció educativa dins el propi Departament d'Ensenyament. Tal com defineix l'article 6.1. del Decret 266/2000 és la Subdirecció General de la Inspecció qui exerceix la direcció i la coordinació de les funcions d'inspecció que corresponen al Departament d'Ensenyament. En el següent organigrama la trobem ubicada en la Secretaria de Polítiques educatives i entre les funcions més significatives a exercir segons Decret 296/2016, de 20 de setembre, de modificació del Decret 297/2011, de 22 de març, de reestructuració del Departament d'Ensenyament, article 31 tenim:



Taula 51. Organigrama de la Secretaria de Polítiques educatives (a partir de Generalitat de Catalunya, 2017)

Aquesta Subdirecció General la dirigeix el Subdirector general de la Inspecció educativa assignat i és el responsable de dirigir i coordinar les actuacions d'aquest organisme. Aquest tindrà el suport i la col·laboració de dos caps d'inspecció, un que s'encarregarà de la planificació i coordinació i un altre del seguiment i avaluació, i cadascun d'ells depèn un Cap d'inspecció adjunt

A nivell territorial els inspectors i inspectores d'educació destinats a cada delegació integren la Inspecció territorial, la qual depèn orgànicament del delegat territorial i funcionalment de la Subdirecció General de la Inspecció. A cada delegació territorial li correspon un Inspector en cap, el qual dirigeix, sota aquesta dependència, l'organització de la Inspecció territorial i dels recursos humans i materials de què disposa. Entre les funcions més significatives a exercir per part de l'Inspector en Cap es troba dins del marc del Pla director, elaborar el pla de treball territorial de caràcter anual, i el seu seguiment

i avaluació, juntament amb l'elaboració de la memòria anual de l'activitat de la Inspecció territorial (art. 7.1, Decret 266/2000).

De l'Inspector en Cap depèn un Inspector en Cap adjunt i el nombre d'inspectors coordinadors territorials que, d'acord amb les característiques del territori, el Departament d'Ensenyament determini. L'Inspector en Cap, l'Inspector en cap adjunt i els Inspectors coordinadors territorials constitueixen la comissió de coordinació de la Inspecció territorial, la qual, presidida per l'Inspector en cap, col·labora en la planificació i el seguiment de les actuacions de la Inspecció territorial (art. 7.3, Decret 266/2000).

La estructura organitzativa de la Inspecció educativa a Catalunya queda representada per aquests dos figures:

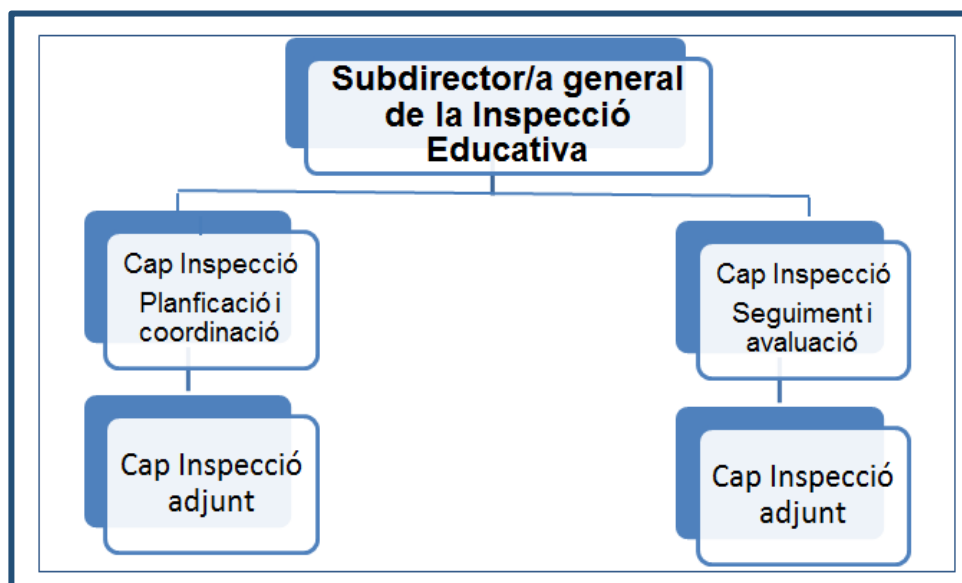


Figura 37. Subdirecció general de la Inspecció educativa

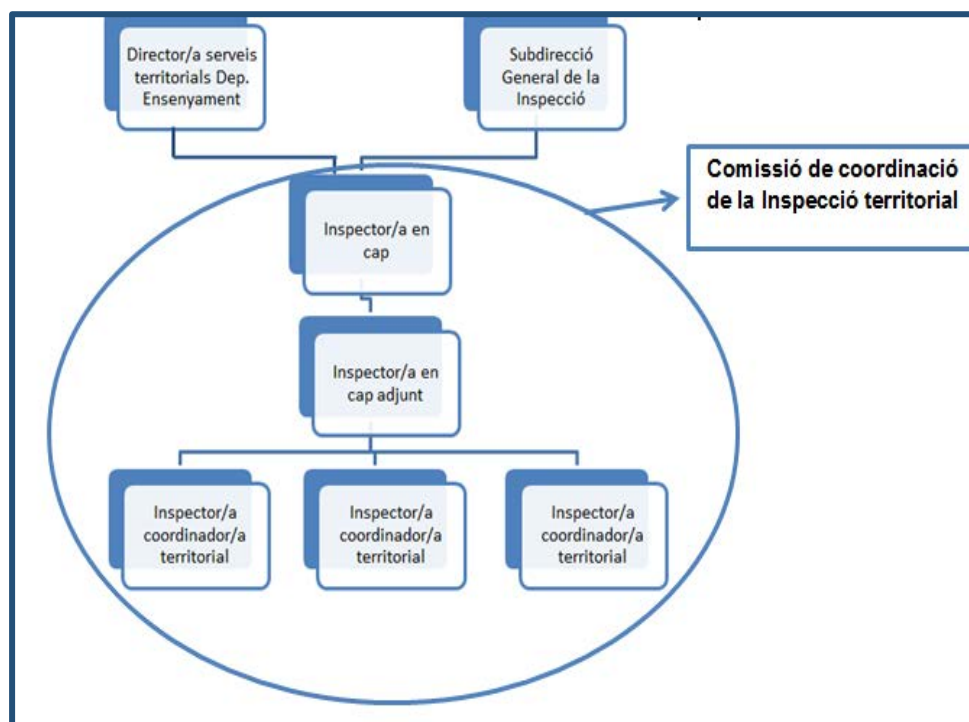


Figura 38. Organigrama Inspecció territorial

Per tant, es presenta una Inspecció que es regeix per principis d'especialització d'acord amb l'ordenació curricular i d'altres aspectes fonamentals del sistema educatiu i territorialitat, partint de les divisions desenvolupades a nivell de Departament d'Ensenyament. Estructuralment depèn d'una Subdirecció general de la Inspecció ubicada en la Secretaria de Polítiques Educatives i reforçada per Cap d'Inspecció a cada territori. Tot això ens crea una reflexió i posteriorment una pregunta. S'entén que en el món educatiu, el docent s'ha d'adaptar a les característiques individuals de l'alumne. S'entén que el centre ha de tenir eines per adaptar-se als canvis... I la mateixa premissa s'utilitza per la Inspecció educativa, aquesta s'ha d'adaptar als canvis que es produeixen en el centre. I ara bé la pregunta, s'ha de produir canvis en l'organització de la Inspecció educativa per adaptar-se a implantació i procés d'autonomia dels centres?

Segons Oliver (2016), considera que:

L'organització de la Inspecció no és un fi en si mateix, sinó que el seu objectiu no és altre que el de garantir i ajudar, al fet que la Inspecció intervingui en el Sistema Educatiu en coherència amb la seva missió i amb les funcions i atribucions per a les quals està legitimada. Sent l'organització de la Inspecció un mitjà i no un fi, però, es converteix en un requisit o condició indispensable per al seu exercici, de tal manera que la intervenció de la Inspecció en els centres escolars es sustenta, articula i està recolzada per les estructures organitzatives. (p.10)

Es torna a reformular la pregunta, l'organització de la Inspecció com un mitjà, repercutirà en la intervenció en els centres que desenvolupin autonomia de centres? S'hauria de revisar i modificar aquesta estructura actual?

Secadura (2013) ho té clar quan afirma que:

L'organització de la Inspecció educativa i la seva reglamentació normativa possibiliten una alta capacitat d'acció. Però la realitat de la pràctica inspectora, en bona mesura, sol allunyar-se d'aquesta facultat; i el model d'Inspecció, que poguéssim entendre vàlid sobre el paper, en bastants de les seves característiques, es sent amenaçat, desbordat i inhabilitat en la praxi, bé per condicionants interns, bé per factors exògens d'incidència. La veritat és que la Inspecció conserva l'herència d'un model antic, que va néixer per donar resposta a un altre tipus de Sistema escolar. (p.10)

La Inspecció hauria de liderar els canvis en els centres, per aquesta raó se'ls considera promotors de la innovació educativa, però el cert és que els primers canvis després d'una extensa revisió de les seves estructures, s'haurien d'incentivar en la seva pròpia casa, o sigui en la seva organització. Independentment dels canvis que es produeixin a nivell legislatiu i en conseqüència en el sistema educatiu res canvia per aquest cos. Com poden dinamitzar els canvis si fa molts anys que no són capaços de modificar les seves pròpies estructures? És correcte el sistema d'especialitat i per nivells o es necessita una Inspecció generalista? Es vol una organització on pot existir ingerència política o es necessita una que sigui independent de les instàncies polítiques?

6.2.4. Referent a la formació en el procés d'autonomia

La millora de la qualitat de l'educació escolar està associada a diversos factors. Un dels que la condicionen més fortament són les pràctiques professionals dels que tenen l'encàrrec jurídic-normatiu i la comanda social de vetllar perquè el funcionament dels centres escolars i la feina dels que treballen compleixin els requisits d'eficiència, satisfacció, equitat i justícia social (Antúnez, Patricia, González, & Carnicero, 2013, p.84).

No fa falta dir que es fa referència a la Inspecció en aquestes paraules. Aquest Cos té molta responsabilitat en tot el que fa menció a la millora de la qualitat educativa. Això

suposa o implica una major formació i coneixements en la seva tasca. Si ens anem a l'article 110.1 de la LEC (2009), aquest tracta sobre la formació permanent i considera que "té per objectiu actualitzar la qualificació professional, millorar les pràctiques educatives, especialment amb relació al projecte educatiu de cada centre, i millorar la gestió dels centre."

Si es concreta una mica més, l'article 17 del Decret 266/2000 que regula la Inspecció educativa afirma que la formació permanent en l'exercici professional és un dret i un deure per a tots els inspectors i inspectores d'educació. A més, l'article 17.2 diu que:

El Departament d'Ensenyament inclourà als seus plans de formació modalitats formatives que contribueixin a l'actualització dels inspectors i inspectores en els coneixements i tècniques de caràcter general i les pròpies de l'especialitat, i que afavoreixin la millora en l'exercici de la funció inspectora. Així mateix, facilitarà l'assistència dels inspectors i inspectores a aquelles activitats de formació que contribueixin al millor desenvolupament del seu exercici professional.

Molt semblant i resumint aquest article diu el 181 de la LEC (2009) quan declara que la formació té per objectiu millorar i actualitzar professionalment els inspectors d'educació.

Es coneix el que diu la normativa, però realment és així? Hi ha un bon sistema formatiu en la Inspecció? I dins d'aquest sistema formatiu s'ha fet algun tipus de cursos que impliqui a la Inspecció en tot el procés de desplegament de l'autonomia de centres? La Inspecció ha rebut formació en com actuar en tot aquest procés?

Per trobar respostes el primer que cal saber és per quines vies a dia d'avui rep formació la Inspecció. Segons el document de Línies aprovades pel Comitè de Formació del Departament d'Ensenyament en la sessió del dia 30 de març de 2012, i modificades en sessió de 20 de març de 2014, la prioritat en el seu eix 3 és la "Millora de les competències professionals de la Inspecció d'Educació, de les persones formadores i dels serveis educatius". O sigui, que la primera via que troben per poder formar-se és la que aporta el propi Departament d'Ensenyament. Si volen formar-se per la vessant permanent com fa el docent, poden fer-ho a través del Centre de Recursos Pedagògics (CRP) i l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE), però no s'ofereix la formació per a col·lectius específics com pot passar en serveis educatius o equips directius. Aquest tipus de formació és interna i és a través de la Subdirecció General de la Inspecció d'Educació, ja que una de les seves funcions és definir i avaluar plans de formació específica adreçats als inspectors.

La segona via per continuar amb la formació permanent és la que ofereix les pròpies Associacions d'inspectors en Catalunya. Com s'ha comentat tenim la AIEC i Projecte Inspectio. Podem trobar congressos, taules rodones o debats que ajuden a aquesta millora formativa. I finalment, una tercera via seria la pròpia de la universitat, encara que amb molta menor freqüència.

Realment s'han format en aquest procés d'autonomia que es va iniciar amb els plans estratègics de centre? Realment es fa una formació actualitzada als nous temps educatius, a les necessitats de la inspecció? Pel que fa a congressos, en molts s'ha parlat de l'autonomia de centres i la figura de la Inspecció i com ajudar en tota aquesta implantació i desenvolupament d'aquesta? Exemples com: "Jornades d'Inspecció educativa: la Inspecció d'educació i l'autonomia dels centres" (Ministerio de Educacion y Ciencia, 2005) o el "XIII Congrés Estatal d'Inspectors d'Educació "Mirant al futur: Educació i Inspecció". El perfil de l'Inspector: línies de treball futures." (ADIDE, 2014b), serien alguns.

Però pel que fa a cursos propis del Departament d'ensenyament, no s'ha trobat res que parli de quines funcions prioritzar, quines tasques desenvolupar davant les noves funcions de la Direcció escolar, o quines implicacions hauria de tenir la Inspecció. Només s'ha produït formació en referència a l'avaluació i retiment de comptes, que

aquest si seria un aspecte molt important de l'autonomia de centres. En la següent figura es presenta a partir d'un arbre de manera desglossada els diferents espais de possibilitats per poder realitzar formació la Inspecció educativa:

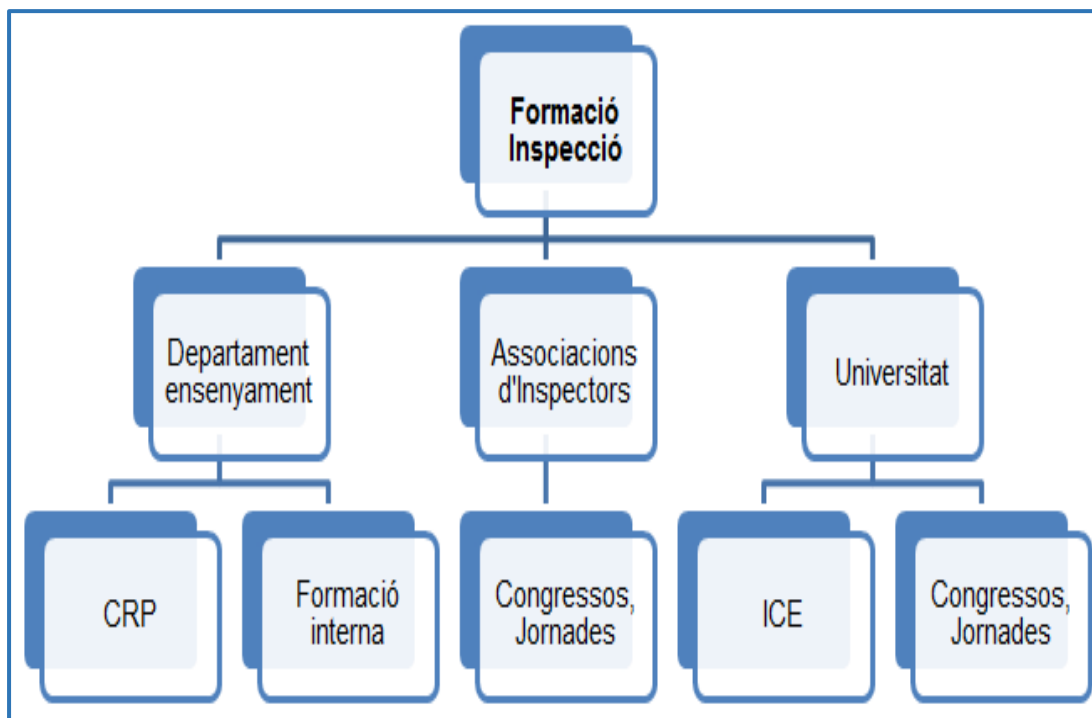


Figura 39. Estructura formativa de la Inspecció educativa

Les funcions que s'han de realitzar daten de l'any 2000, tal com diu el Decret 266/2000 i ara ens trobem amb una autonomia aprovada des de l'any 2009. És complex fer formació si legislativament no s'han produït modificacions o actualitzacions en les funcions inspectores i no s'ha definit el seu espai en aquests nous canvis. S'entén que perquè la formació s'iniciï en les implicacions de l'autonomia de centres, prèviament requereix de canvis legislatius que defineixin la Inspecció en aquest nou marc. Com s'ha dit al principi, serà basic i de gran ajuda perquè el rendiment de la Inspecció sigui de màxima qualitat tant en el centres com en el despatx en tota aquesta entrada d'autonomia als centres.

Per Jiménez (2016), la formació tant inicial com permanent són el taló d'Aquil·les de la professió. Per una part molts docents accedeixen a la Inspecció amb un bagatge reduït de coneixements sobre organització escolar, per molt que hagin aprovat una oposició. Una bona solució seria un curs de formació inicial a tot inspector novell. Per un altra els canvis introduïts en els centres com ara la autonomia es reflecteixen directament en l'educació, exigeixen la posada al dia permanent de la inspecció si vol desenvolupar una de les seves funcions essencials com és la de l'assessorament.

Possiblement amb tantes funcions a desenvolupar, tanta inestabilitat i tants centres assignats per controlar, la formació sigui l'últim esgraó a pujar-hi en el temps d'inversió de les tasques d'Inspecció. L'altre factor seria conèixer si s'ofereix suficient formació per al cos i si aquesta és adient a les seves necessitats. Aquestes preguntes que s'ha formulat referents a la formació i l'autonomia ,s'intentarà trobar resposta en el procés del marc aplicatiu.

6.3. Les funcions de la Inspecció a partir de la LEC i el procés d'autonomia de centres

Per Gomez-Elegido (2002), la Inspecció neix amb un únic objectiu de control estatal del sistema educatiu, per evolucionar a un tipus de control democràtic, que es completa en els últims anys amb la funció avaluadora i d'assessorament.

Per a Rul (2006), partint també d'aquesta evolució històrica, considera que la funció bàsica de la inspecció educativa és el "control de l'educació formal". Afegeix que davant de l'absència d'un paper o funció determinant percep la funció com un comodí al servei dels interessos dels responsables administratius que en aquells moments manin. Partint d'aquesta funció bàsica que anomena de control, es deriven tres funcions generals: Funció supervisora (control-regulació), Funció avaluadora (control- avaluació) i Funció assessora.

Casanova et al. (2015, p.5) considera que:

Funcions com la de control, assessorament, formació, mediació o avaluació resulten habituals en uns sistemes, però no en altres, ja que amb el pas dels anys i els canvis experimentats tant en el social com en l'administratiu, aquestes poden seguir mantenint en la supervisió o haver passat a ser responsabilitat d'altres sectors professionals. Així, algunes funcions es mantenen amb exclusivitat i altres han passat a exercir-de forma compartida

S'entén l'origen i l'evolució de les funcions de la Inspecció, com que sempre s'han anat adaptant a les circumstàncies d'aquell moment, tant a nivell de societat com a nivell educatiu. També es percep que en aquesta procés algunes funcions poden arribar a desaparèixer i altres compartir, com pot estar passant actualment entre la Inspecció i les Direccions escolars. Soler (1993), per justificar aquests canvis en les funcions que s'han atribuït a la Inspecció educativa des del seu naixement parteix de cinc factors que han ajudat a generar aquestes modificacions en les funcions o en la seva evolució:

- La distribució del control social sobre l'educació.
- L'evolució del sistema sociopolític.
- Els canvis del sistema educatiu.
- La tecnificació de la inspecció derivada dels avanços científics i tecnològics.
- L'evolució de la política i legislació educativa.

Es seleccionen dos d'aquest factors interessants pel nostre estudi. El primer seria el que fa referència als canvis del sistema educatiu. Es pot afirmar que en els últims anys la descentralització i la implantació de l'autonomia de centres suposarien els canvis amb major repercussió en el sistema educatiu.

El segon seria l'evolució de la política i legislació educativa, en les 4 últimes dècades nombroses aprovacions de Lleis educatives a nivell nacional. En Catalunya l'any 2009 aprovació de la Llei educativa catalana i tot seguit el Decret d'autonomia de centres (2010), el Decret de Direccions (2010) i el Decret de plantilles (2014).

Emplaçats en el context i seguint l'autor es genera una qüestió: Han suposat aquests factors canvis en les funcions de la Inspecció educativa? doncs la resposta és no. En aquest cas no ha suposat la modificació de les seves funcions, tot continua igual. Es produeixen noves Lleis, es produeixen canvis educatius, tenim descentralització, tenim autonomia de centres, tenim noves funcions per la Direcció escolar, tenim agències avaluatives, encara que en el cas de Catalunya es van anul·lar per falta de pressupost, però no tenim noves funcions en la Inspecció educativa o adaptades al nou context.

Díez (2011, p.6), també pensa de la mateixa manera quan afirma que:

En els últims anys, en particular des de la LOPEGCD, la regulació general de les funcions de la Inspecció educativa s'ha mantingut bastant estable. Una altra cosa és considerar que, al final, són els plans directors d'inspecció que s'estableixen anualment per part de les Administracions educatives i per la direcció de les Inspeccions corresponents els que determinen les prioritats, el major pes d'una funció o una altra i les agendes de treball d'inspectors i inspectores.

Es remarquen dos aspectes d'aquest últim paràgraf, el primer l'estabilitat que es manté últimament en les funcions de la Inspecció com estem comentant i el segon les prioritats que determinen els Plans directors de la Inspecció.

Pel que fa a l'estabilitat o la falta de canvis, tant el Decret 266/2000 i la LEC (2009) no aporta cap canvi remarcable o destacable en les funcions de la Inspecció. El mateix passaria amb la LOMCE (2013) a nivell estatal. Si ens centrem en Catalunya, en la següent figura es representa la legislació que afecta més directament a la Inspecció educativa:

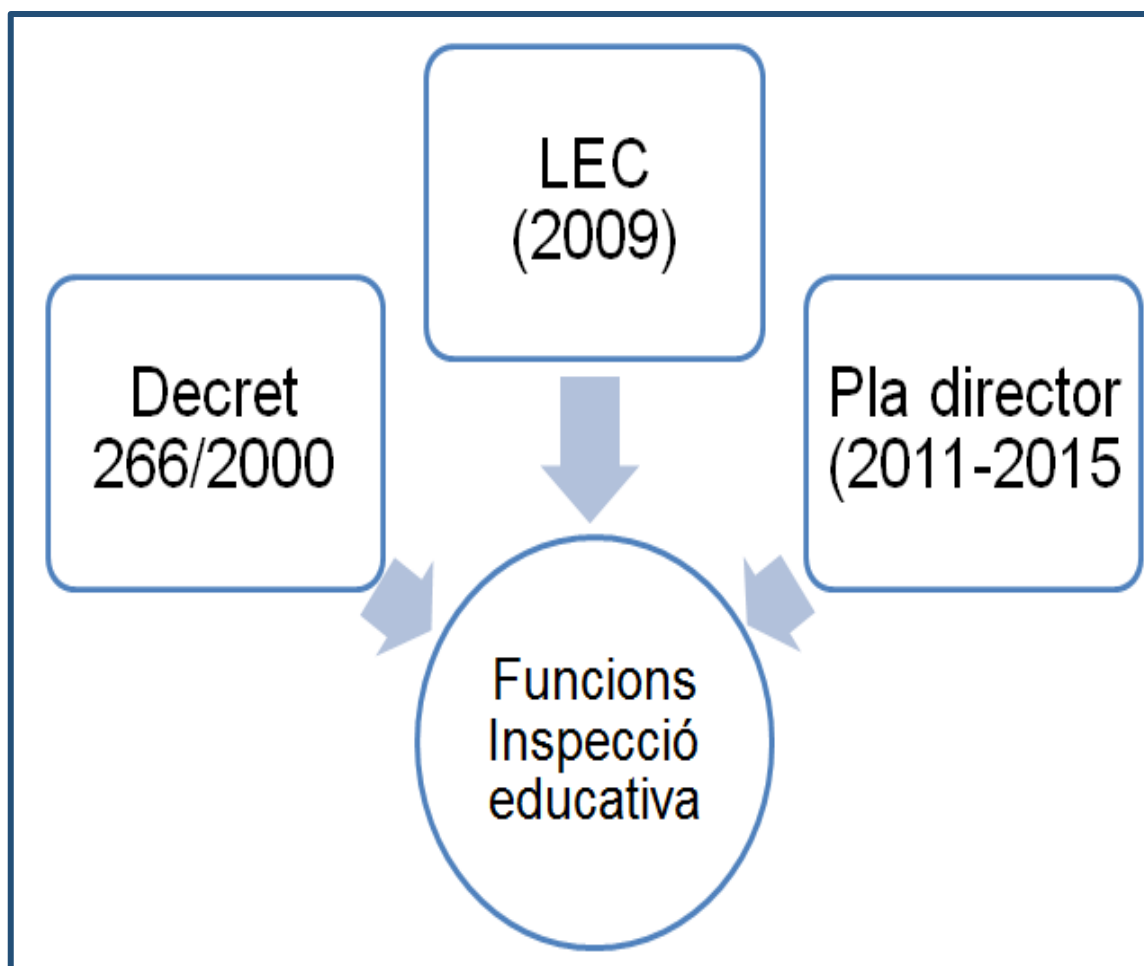


Figura 40. Funcions Inspecció educativa a partir de la normativa

El Decret 266/2000, de 31 de juliol, pel qual es regula la Inspecció d'Ensenyament fa referència a les funcions en l'article 2 com es pot veure en el quadre:

Les funcions de la Inspecció d'Ensenyament són les següents:

- a) Supervisar l'organització i el funcionament dels centres docents, dels serveis educatius i de la intervenció dels programes educatius en el territori i afavorir-ne la coordinació.
- b) Assessorar els centres docents i els serveis educatius en aspectes organitzatius, pedagògics i d'innovació educativa, així com en el compliment de la normativa i en els processos d'avaluació interna.
- c) Assessorar el professorat en l'exercici de la pràctica docent i en el conjunt d'activitats relacionades amb el procés educatiu dels alumnes.
- d) Avaluar els centres docents, l'exercici de la funció directiva i de la funció docent i la intervenció dels serveis i programes educatius en l'activitat educativa i participar en l'avaluació general del sistema educatiu.
- e) Vetllar pel compliment, en els centres docents i en els serveis educatius, de la normativa reguladora que afecti el seu funcionament, i assessorar, orientar i informar els sectors de la comunitat escolar en l'exercici dels seus drets i en el compliment de les seves obligacions.
- f) Orientar els equips directius en l'adopció i el seguiment de mesures que afavoreixin la convivència, la participació de la comunitat escolar i la resolució de conflictes.
- g) Informar sobre qualsevol aspecte relacionat amb l'ensenyament, a requeriment de l'òrgan del qual depèn o d'ofici, per la via reglamentària i quan així ho consideri necessari, en relació amb assumptes que conegui en l'exercici de les seves funcions.
- h) Col·laborar en la planificació i la coordinació dels recursos educatius i en la detecció de necessitats de formació del professorat i participar, si és el cas, en la realització d'aquesta formació.
- i) Col·laborar en els processos de reforma educativa i de renovació pedagògica i en aquelles activitats relatives a l'assoliment dels objectius educatius del Departament d'Ensenyament.

Taula 52. Funcions de la Inspecció educativa a partir del Decret 266/2000

Aquestes es podrien resumir d'aquesta manera:

- Supervisar, assessorar, avaluar els centres i al professorat
- Orientar als equips directius
- Vetllar pel compliment de la normativa
- Informar i col·laborar en activitats vinculades a l'ensenyament

9 anys més tard s'aprova la Llei educativa catalana i aquesta encomana a la Inspecció educativa una sèrie de funcions de diversa naturalesa, les recull en l'article 178:

1. La Inspecció d'Educació té les funcions següents:

- a) Supervisar i avaluar els centres i els serveis educatius i controlar l'assoliment dels objectius definits, respectivament, en els projectes educatius i en els plans d'actuació.
- b) Supervisar i avaluar l'exercici de la funció docent i de la funció directiva.
- c) Participar en el desplegament d'accions per al millorament de la pràctica educativa i del funcionament dels centres, i també dels processos de reforma i innovació educativa.
- d) Desenvolupar processos avaluadors i participar en l'aplicació d'avaluacions d'acord amb el que estableix el títol XI.
- e) Vetllar pel respecte i el compliment de les normes reguladores del sistema educatiu i l'aplicació dels principis i valors que s'hi recullen, inclosos els destinats a fomentar la igualtat de gènere.
- f) Assessorar, orientar i informar els diferents sectors de la comunitat educativa en l'exercici de llurs drets i en el compliment de llurs obligacions.
- g) Emetre els informes que, a instàncies de l'Administració educativa o d'ofici, es deriven de l'exercici de les seves funcions.
- h) Qualsevol altra que li encomani l'Administració educativa, en l'àmbit de les seves competències.

2. Els inspectors d'educació, sens perjudici de llurs facultats per a assegurar el compliment efectiu de drets i deures, poden intervenir en la mediació exercint funcions d'arbitratge en els conflictes que es generin entre membres de la comunitat educativa.

Taula 53. Funcions de la Inspecció educativa a partir de la LEC (2009)

Pot ser, utilitzen paraules diferents al Decret 266/2000, de 31 de juliol, però segurament es pot extreure la mateixa síntesi de funcions que s'ha utilitzat en el Decret. Si es cert que concreta o especifica d'una manera millor, però globalment diu exactament el mateix. Només una petita diferència, afegeix la funció de mediació, o sigui que després de donar major responsabilitat i noves funcions a les Direccions escolars, quan hagi problemes qui haurà de medià és la Inspecció educativa. Però menciona l'autonomia de centres en aquestes funcions? Especifica com ha d'actuar la Inspecció en tot aquest procés? Doncs un altra vegada no.

Analitzant l'article 179.2, de la LEC (2009), podria oferir-nos la solució o la resposta a les nostres preguntes quan diu que: "Els Inspectors d'educació, en l'exercici de llurs funcions i atribucions, han d'adequar llur actuació al règim d'autonomia dels centres i a l'assignació de responsabilitats a la direcció, sens perjudici de les actuacions de caràcter general que els corresponen. Realment aquesta és la solució? Concreta el que vol dir? Quina interpretació es fa?

Pel que fa al Pla director (2011-2015) de la Inspecció educativa en Catalunya, (un altre dels document que ens poden ajudar a definir les funcions) sembla ser que pel compliment de les prioritats a potenciar en aquest, ens recorda el marc legal del qual parteix, fent menció a la LEC (2009) i el Decret d'autonomia de centre (2010). Aquest part de Pla director diu que:

És oportú recordar que la LEC dota d'autonomia els centres educatius (Títol VII) i que l'autonomia dels centres no és una mera declaració, sinó un principi que informa l'estructura del sistema. La Llei ha establert les regles generals i el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, ha perfilat el seu abast en relació amb el projecte educatiu dels centres, l'organització del currículum, l'organització pedagògica, la participació en el control i la gestió i la direcció dels centres públics. Per altra banda, el Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent, ha precisat les funcions i atribucions de la direcció i el procediment de selecció dels directors i directores dels centres públics.

Remarcar que al final de la nostra Tesi doctoral es va aprovar i desenvolupar el Pla director 2017-2020 de la Inspecció educativa. Aquest es basa en la formulació d'objectius i la previsió d'actuacions per assolir-los. Aquesta previsió i distribució d'actuacions, relacionada amb els objectius a assolir, ha de permetre alinear l'exercici de la funció inspectora de Catalunya amb els diferents reptes presents i futurs del nostre sistema educatiu. La importància d'establir una planificació, concretada en aquest nou Pla director, pren la seva rellevància per les funcions que els inspectors exerceixen en tots els àmbits, agents i nivells del sistema educatiu no universitari a Catalunya.

El desplegament de l'autonomia dels centres obre noves possibilitats per a cada un dels centres i s'ha d'orientar a assegurar l'equitat i l'excel·lència de l'activitat educativa. Els projectes educatius de cada centre esdevenen elements clau per a la innovació pedagògica i la millora de la qualitat de l'ensenyament.

El Decret 102/2010 precisa que "l'Administració educativa ha de respectar i donar suport a l'exercici de l'autonomia dels centres educatius, en el marc de l'ordenament jurídic general, i disposa de les facultats de supervisió i control previstes a l'ordenament" i que "la Inspecció d'Educació ha d'adequar les actuacions que li corresponen en l'exercici de les seves funcions al règim d'autonomia dels centres i a l'assignació de responsabilitats a les seves direccions" (art. 3).

Aquest nou marc exigeix realitzar alguns ajustaments en la planificació de les actuacions de la Inspecció, en un context en el qual les funcions de supervisió, assessorament i avaluació adquireixen més importància encara. En darrer terme, i dins del període de l'aplicació d'aquest Pla Director, s'ha d'abordar el desplegament

de la LEC en relació amb l'organització i les funcions de la Inspecció i, per tant, la revisió del Decret 266/2000. (Pla director 2011-2015, p.9)

Que diu aquest Pla Director en referència a les prioritats a potenciar?

1. Reconeix la importància del moment amb la implantació de l'autonomia de centres
2. Adaptació de les actuacions de la Inspecció al regim d'autonomia dels centres i a l'assignació de responsabilitats a les seves direccions.
3. Aquest nou marc requerirà d'ajustaments en la planificació de les actuacions de la Inspecció.
4. Davant aquests canvis es potenciaran les funcions de supervisió, assessorament i avaluació.
5. Dins del període de l'aplicació del Pla Director, abordar el desplegament de la LEC en relació amb l'organització i les funcions de la Inspecció i, per tant, la revisió del Decret 266/2000.

Aquest 5 punts com a mínim si fan menció a l'autonomia de centres en referència a les funcions de la Inspecció educativa. Un punt molt important a mencionar i destacar en aquest cas per la seva absència o incompliment, és el cinquè. Ja ha caducat el període de 4 anys que marcava el Pla i no ha sorgit cap nou Decret que revisi, actualitzi o modifiqui el Decret 266/2000.

Entre les conclusions que es poden extreure de tota la literatura narrada es troben:

La primera conclusió que es podria determinar partint de l'anàlisi de la normativa vigent, és que estem legislativament igual que l'any 2000 però amb canvis importants en l'organització, gestió i lideratges del centres educatius.

Una segona conclusió ens la ofereix Díez (2011), quan afirma que en:

Aquest context (reforç de les direccions dels centres públics -que inclou la col·laboració o la participació dels directors en l'avaluació del professorat-, major autonomia dels centres, expansió de les avaluacions diagnòstiques de caràcter general) ens podem preguntar en què mesura s'han de veure afectades les funcions de la Inspecció educativa. És una amenaça per a la Inspecció que es potenciï el lideratge de les direccions dels centres? És també una amenaça el desenvolupament de les avaluacions de diagnòstic gestionades per instituts o agències d'avaluació? (p.5)

En referència a aquest segon punt Pérez (2011), participa amb la següent reflexió:

El pes del compromís de qui des d'una direcció amb altres atribucions mobilitza i lidera un projecte de gestió és un valor afegit que no es pot veure despatxat amb una anàlisi d'ajust / desajust a una butlleta de control. Tampoc amb l'aval a quant es proposi. Però és indubtable que si canvien substantivament els centres de decisió de moltes variables amb incidència en la vida quotidiana dels centres, canvien també algunes de les funcions de la Inspecció. (p.2)

La tercera conclusió és que la Inspecció no acaba de ubicar-se en aquest nou marc. No es revisen les seves funcions i a més es potencien altres agents educatius com les Direccions que adquireixen duplicitat en algunes de les funcions que desenvolupa la Inspecció com poden ser avaluar o sancionar docents.

I la quarta i última conclusió és que l'article 179.2 de la LEC (2009), que defineix com ha d'actuar la Inspecció davant el procés d'autonomia deixa massa obert la interpretació de cadascun i no concreta la seva actuació. En la següent figura s'exposen les 4 conclusions desenvolupades:

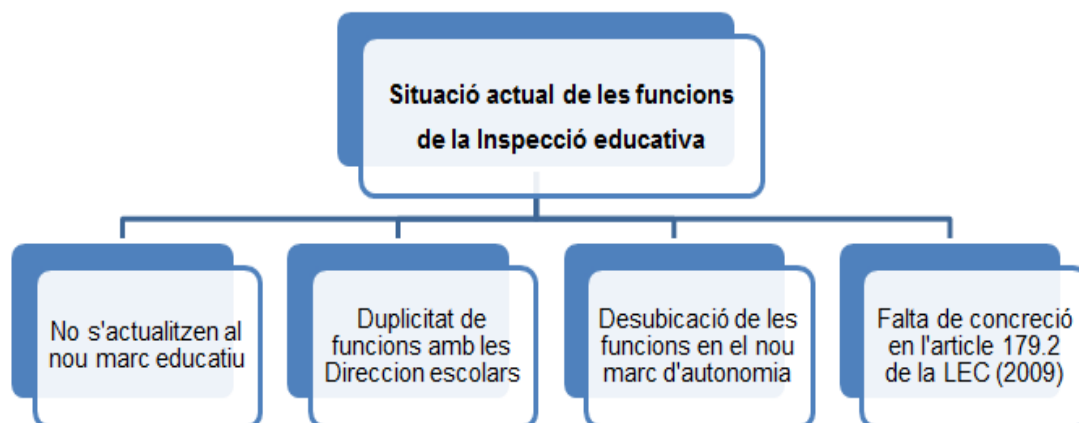


Figura 41. Situació actual de les funcions de la Inspecció educativa

La recerca vols esbrinar o trobar respostes als canvis que s'estan produint en les funcions de la Inspecció educativa, amb relació als centre educatius i amb els equips directius a partir de l'assignació d'autonomia als centres educatius. Es vol conèixer si s'han produït modificacions en les funcions, tasques i el treball de la pròpia Inspecció en el dia a dia en aquest nou marc que es presenta.

Legislativament es compren la situació després de la exposició desenvolupada, però es pretén conèixer la realitat dels centres i les percepcions de la Inspecció educativa en tot el que s'ha exposat. S'espera trobar aquesta realitat que les Lleis educatives no poden explicar i poder oferir propostes a tota aquesta indefinició de les funcions i desubicació de la Inspecció.

6.4. El canvi d'escenari amb el desenvolupament de l'autonomia i paper de la Inspecció en tot aquest procés de millora de la qualitat educativa

La Inspecció està constituïda per experts en educació, amb una acreditada trajectòria com a docents dels diferents nivells i etapes educatives, amb coneixements especialitzats de les diferents disciplines, amb experiència en la direcció de centres en la major part dels casos, amb coneixements de legislació i del procediment administratiu, amb domini de les tècniques pròpies de la professió i amb un coneixement del sistema educatiu que no és només fruit de l'estudi, sinó sobretot el resultat d'una tasca de permanent contacte amb els centres i els serveis educatius. A la Inspecció li correspon aportar el criteri expert a les Direccions dels centres i a les administracions educatives. Aquest és un dels serveis fonamentals que pot rendir la Inspecció d'educació ara i en el futur (Pérez, 2011, p.1).

Possiblement poca gent del món educatiu discutiria aquestes afirmacions que es proclamen, però en la pràctica segurament no es reflexa un aprofitament de la Inspecció educativa tal com exposa l'autor. Actualment en Catalunya la Inspecció educativa està regulada per un Decret que data de l'any 2000, i modificat algun article l'any 2002, quan encara no era una realitat l'autonomia de centres. Avui si que ho és, i així ho constata la LEC (2009) i els diferents Decrets que han sorgit d'aquesta.

I això ens fa plantejar diferents qüestions com per exemple: Què fas quan et canvien l'escenari d'actuació? Què fas quan les teves funcions també les pots fer un altre agent educatiu com és la Direcció escolar? Què fas quan davant dels canvis continus, les teves funcions, la teva organització, els teus àmbits de treball no s'actualitzen? I finalment, que fas quan les formes de control burocràtic que a abans funcionaven ara no et serveixen, degut a l'augment desmesurat d'aquestes? Com es veu, hi ha moltes

qüestions a resoldre, i una realitat per ara: no s'ha produït cap canvi legislatiu que situï a la Inspecció en aquest nou marc d'autonomia.

“Actualment, segons la normativa legal i reglamentària vigent, la supervisió i el control, l'assessorament i l'avaluació, són funcions bàsiques i fonamentals de la Inspecció en tots els contextos”. (Vera 2014, p.63).

Per tant, independentment dels canvis que s'estan produint en l'educació, la Inspecció té unes tasques molt clares, que ja porta molt temps desenvolupant. Bolívar (2013c), desenvolupa aquestes funcions a partir d'aquesta figura, encara així, continua preguntant-se el paper de la Inspecció en aquest nou marc que es presenta:

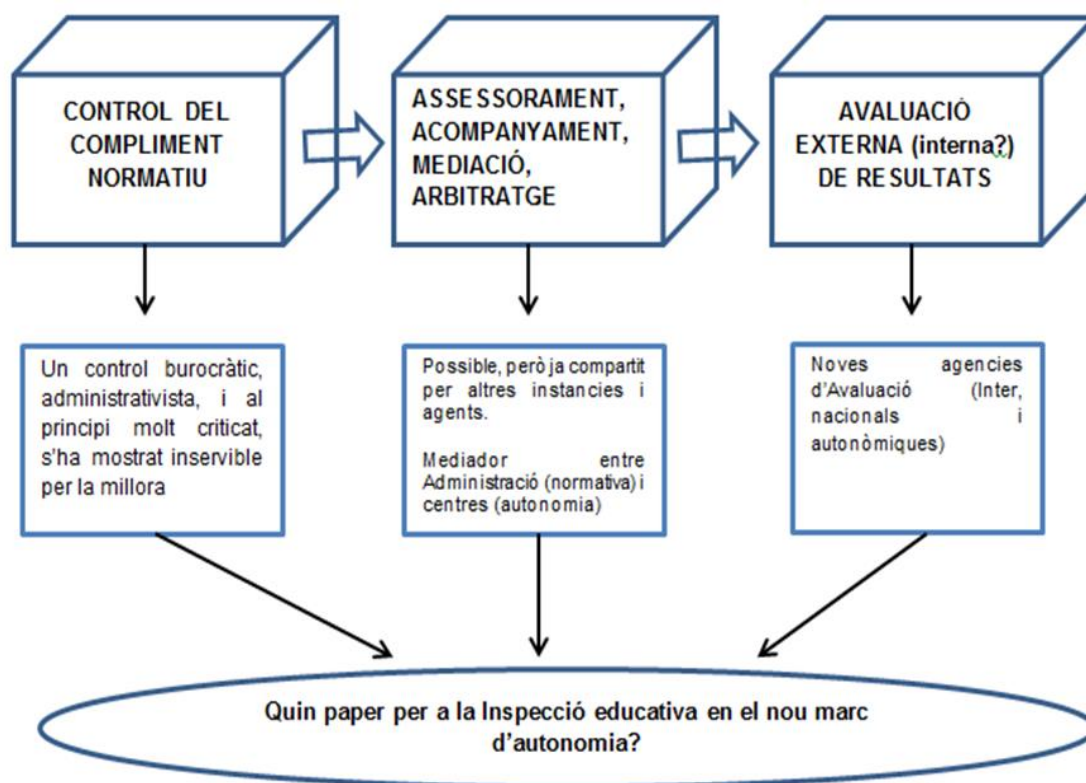


Figura 42. Paper de la Inspecció educativa en el marc autonòmic (Bolívar, 2013c)

Es remarquen 3 funcions molt concretes a desenvolupar i aquestes són les eines que ens ajuden a desenvolupar la missió. Viñas (2005) parteix de l'article 1.1. del Decret 266/ 2000 que regula la Inspecció d'Ensenyament per definir la missió de la Inspecció, i ho concreta en :

- Assegurar la qualitat de l'ensenyança
- Assegurar la millora permanent
- Complir la normativa que la regula
- Garantir els drets i deures dels membres de la comunitat escolar

Això ens porta a continuar ampliant les qüestions que ja ens s'havien plantejat prèviament: Aquestes funcions que pertanyen a la Inspecció i la missió que ha de desenvolupar; es poden concretar amb eficiència i eficàcia si et canvien l'escenari de treball?

Esteve Zaragoza (1994), ho explica d'una manera molt divertida fa més de 2 dècades, però es pot extrapolar al món educatiu actual, i que perfectament ajuda a entendre com es troba la Inspecció educativa a dia d'avui. Diu així: un actor està representant una

peça de teatre clàssic; entren d'improvís a l'escenari dos empleats del teatre que, sense que l'actor ho adverteixi, col·loquen a la vista del públic una tassa de vàter i un maniquí amb els cabells verd i vermell, desplegant des del sostre un teló de fons amb l'ànec Donald i els seus tres nebots. Convençut del sublim paper que representava, el nostre actor segueix recitant en vers, vestit amb les seves vestidures clàssics i progressivament desconcertat per les rialles d'un públic que fins aquell dia sempre li havia aplaudit.

Aquesta situació que narra, ajuda a reflexionar si la Inspecció educativa pot continuar realitzant el seu paper quan l'escenari en el qual actuava ha canviat totalment. La resposta és negativa, no es pot concebre continuar fent el mateix quan el context es modifica. L'autonomia està suposant un gran canvi d'escenari i hi ha actors com la Direcció escolar, que amb les modificacions, estan usurpant el paper que tenia la Inspecció educativa fins ara. Per tant, què es pot fer, per tornar a donar un nou paper a la Inspecció educativa en aquest nou context i que ajudi en tot aquest nou procés?

Bolivar (2013c), considera que la Inspecció educativa requereix d'una inevitable reestructuració. El primer pas a fer, és crear un Cos d'Inspecció que estigui allunyat de la seva instrumentalització al servei del poder polític. A partir d'aquesta nova situació aposta per una regulació "post burocràtica" que ressituï el paper tradicional de la Inspecció, ja que les formes actuals de control burocràtic han quedat insuficients.

Secadura (2013), també creu en la necessitat d'un canvi en el model d'Inspecció. Entre els diferents factors que ho justifiquen, un és la creixent autonomia dels centres; i en el seu marc el reconeixement i reforçament del rol dels directors. Ho argumenta de la següent manera:

Tant la capacitat autònoma dels centres, com el nou perfil dels directius, són components que justifiquen un altre model d'intervenció de la Inspecció educativa, que no hauria de tenir un seguiment tan constant i ordinari de l'activitat dels centres, normalment reduït a rutinàries constatacions; sinó una supervisió metòdica i periòdica, a mig o millor llarg termini, amb processos estadístics, vàlids per a l'anàlisi de rendició de comptes i l'extrapolació de dades i propostes: preferentment d'àmbit general (sistema), i de domini particular (centres implicats i plans). (p.9-10)

Més autors advoquen per aquest canvi, com per exemple Jiménez (2016), quan afirma que tot i que les Administracions educatives tendeixen a atribuir-nombroses funcions i comeses, la Inspecció educativa ha d'exercir les seves tres funcions tradicionals de control, avaluació i assessorament, però donant-los un nou sentit i desenvolupant-les en nous contextos. Els diferents ponents que van intervenir en les Jornades d'Inspecció Educativa (2005), en una de les seves conclusions defensen que:

Una major autonomia en la gestió dels centres suposa una adequació del model d'Inspecció Educativa, de manera que la supervisió dels centres no estigui tan centrada en les actuacions ordinàries, sinó en les específiques, amb més distància en el temps i mitjançant processos sistemàtics i globals. (p.3)

S'està totalment d'acord amb totes les afirmacions que s'han fet fins ara. La Inspecció educativa requereix de canvis, un nou model, una reestructuració que ajudi en aquest nou marc d'autonomia de centres. No s'entén que es reforcin o s'augmentin les funcions de les Direccions escolars sense definir el nou rol que ha de cometre la Inspecció. Els centres educatius es regiran per un grau major d'autonomia, on el control dels resultats i el retiment de comptes seran claus en tot aquest procés, i és només aquí on entra la Inspecció? al final del procés? I que passa al principi i el durant? Tindran rellevància les seves principals funcions o només el necessitem com agent avaluador extern?

Davant la necessitat d'aquest nou model i justificat el perquè d'aquest canvi, no només ens podem quedar aquí. Per aquesta raó s'ha de definir el nou paper de la Inspecció i concretar quins són aquests canvis tan necessaris en la seva tasca.

Viñas (2005), aposta per no variar les funcions de la Inspecció educativa, sinó la seva metodologia i les seves actuacions. Davant aquest fet ens presenta un llistat d'actuacions tradicionals però adaptades al nou marc educatiu i legal:

- Supervisió general.
- Assessorament / assessorament iniciatives administració.
- Difusió de bones pràctiques.
- Seguiment formació.
- Avaluació de centres, funció docent i directiva, plans i programes.
- Treball en xarxa.
- Solució de queixes i denúncies.

Pel que fa a la metodologia específica que hauria de desenvolupar la Inspecció per continuar sent un agent de millora en el centre es basa 3 eixos principals:

1r eix: Visió holística, global del centre en el seu conjunt.

2n eix: Contextualització de les actuacions al centre.

3r eix: Contacte / visió compartida.

a) Amb diferents unitats del centre educatiu.

b) Intercanvi per assessorar i acompanyar.

c) Establir dinàmiques de relació ajustades al funcionament del centre.

En la següent figura s'intenta explicar de manera gràfica i visual tot aquest context desenvolupat fins ara:

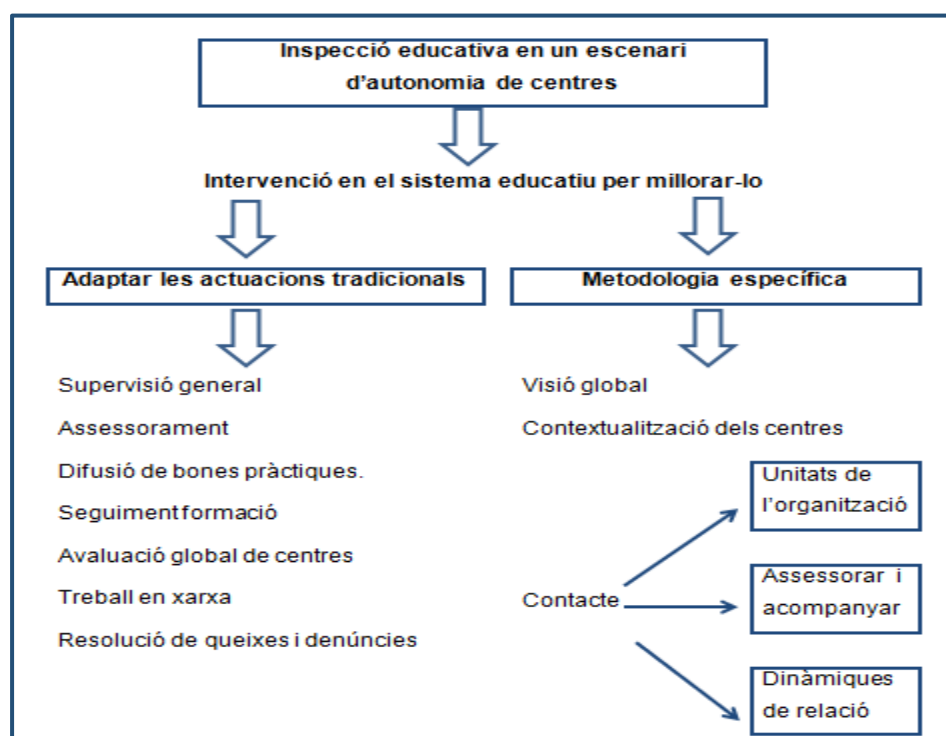


Figura 43. La Inspecció educativa en l'escenari d'autonomia de centres (Viñas, 2005)

En aquesta figura el que s'observa és la part practica que pot oferir la Inspecció, acompanyada d'un metodologia específica per poder desenvolupar-la. Es considera que la radiografia i les propostes que ens ofereixen són totalment encertades, però abans d'arribar a aquesta situació s'ha de proposar una nova Inspecció primerament des de la

part legislativa i normativa, definint molt bé les seves funcions i ubicant-la en el sistema educatiu.

Bolivar (2013c), li dona molta importància en aquesta etapa "post burocràtica", obligada en el moment que s'aposta per l'autonomia de centres. Entén que una de les responsabilitats d'aquesta és assegurar en els resultats una equitat ciutadana. Per aquesta raó creu que el paper de la inspecció serà prendre mesures amb aquells centres que no aconseguixin els resultats.

Si es cert que l'autonomia de centres entén que a major poder decisor, major responsabilitats i per tant exigeix un retiment de comptes amb resultats positius. Però s'entén que centrar el paper de la inspecció únicament en aquesta missió es desaprofitar la seva figura. Possiblement en el procés també podria dir moltes coses, com assessorar, controlar, guiar, avaluar, medià, visualitzar, etc. molt abans d'arribar als resultats i comprovar que aquests no són satisfactoris.

Escudero i Moreno (2012), també consideren que és molt important i clau en molts aspectes la implicació de la Inspecció en el desenvolupament de l'autonomia de centres. Aposta per 4 factors per tornar a situar i definir el nous rols d'aquest Cos en tot aquest canvis que s'està produint en els centres educatius.

1. La Inspecció dins d'un sistema extern de suport a centres i al professorat.
2. La Inspecció i la garantia del compliment de la legalitat.
3. La Inspecció i la creació de capacitats i compromisos amb la millora de l'educació.
4. La Inspecció i el reconeixement de com van les coses per prendre decisions fundades.

García Andreu (2013), va més enllà, i es pregunta per què la Inspecció educativa no assumeix el lideratge perquè els centres despleguin la seva autonomia? Entén que si li assignen entre altres, les funcions de supervisar i controlar, des del punt de vista pedagògic i organitzatiu, el funcionament dels centres educatius, la pràctica docent i la funció directiva, això dona suficient força i arguments per acceptar la responsabilitat de dirigir el vaixell.

Per aquesta raó la Inspecció educativa ha de reconèixer la vida real dels centres i de les aules i no circumscriure a meres tasques de burocràcia. Per aquesta fita suggereix que les actuacions de la Inspecció educativa cooperin i reforcin en:

- La formació del professorat i, així, afavorir les iniciatives de caràcter didàctic reflectides en els seus projectes educatius segons les particularitats de cada centre.
- La formació específica prèvia dels equips directius perquè condueixin les propostes innovadores en els centres i que ajudin a créixer les competències que es requereixen per la condició de la funció directiva.
- La posada en marxa de les avaluacions diagnòstiques. Aquestes seran essencials ja que permetran reunir i remenar la informació per conèixer el grau de progrés dels alumnes, les dades socioeconòmiques dels alumnes, qüestions metodològiques o del clima escolar. Això serà de gran ajuda per contextualitzar els resultats.

S'està molt d'acord en tota la reflexió que es fa i en les noves actuacions que s'hauria de redireccionar la Inspecció educativa, però es veu molt complex aquest rol de lideratge. Es percep que per desenvolupar aquest paper hauria de realitzar moltes

visites al centres, perquè per guanyar-te la confiança de les persones la primera norma és estar-hi. Si fos així, hauria de deixar altres tasques també necessàries en el seu treball. No es considera que calgui aquesta funció de líder mentre assisteixi poc al centre i es dediqui a tasques tan burocràtiques. El lideratge actual del centre pertoca al director/a, però si es reclama major coneixement de la realitat dels centres, generant confiança i deixant de banda l'excés d'aquesta burocràcia.

Un epíleg per inspectors compromesos és el que ens ofereix Santos Guerra (2005), per explicar el paper que hauria d'exercitar la Inspecció educativa en tot aquest procés d'autonomització que estan rebent els centres. Es desenvolupa a partir d'aquest quadre:

- Desenvolupar l'autoritat, entenen aquesta com aquella força que fa créixer.
- Ha de ser un nucli important de la reflexió i del debat sobre la pràctica educativa.
- Potenciar les funcions pedagògicament més profitoses de la seva tasca.
- Aprendre de la pràctica i millorar i transformar les seves activitats professionals a través de la reflexió investigativa.
- Destacar els processos d'assessoria, de seguiment i de responsabilització per davant del control.

Taula 54. Epíleg del paper de la Inspecció educativa en l'autonomia de centres (Santos Guerra, 2005)

En aquest epíleg no es fa referència al lideratge, però sí a l'autoritat com a sinònim de creixement. També a diferència d'altres autors nombrats es demana més pràctica, més reflexió, més debat i més pedagogia, juntament amb tasques més comunes d'assessoria i seguiment. La conclusió que es pot treure és coincident, s'ha de passar a una etapa "post burocràtica" deixant de banda aquella burocràcia que ha omplert les taules de papers. És vol una Inspecció més propera i que actuï davant la realitat educativa i per això s'ha de xafar més centre i ser més pròxims a la comunitat del centre.

Com s'ha mencionat, hi ha molta diversitat d'opinions i de propostes. La indefinició que es troba avui en dia amb la Inspecció educativa d'alguna manera la fa estar més viva, ja que tothom ofereix solucions a la seva figura. La majoria d'autors (Bolívar, 2013c; Escudero i Moreno, 2012; García Andreu, 2013; Secadura, 2013; Viñas, 2005) coincideixen i deixen molt clar que les funcions i tasques de la Inspecció s'han de redefinir, fins i tot la seva metodologia o les actuacions. Un dels canvis més clars que es demana a la Inspecció, és la de major presència al centre, conèixer a realitat del dia a dia, els problemes que s'enfronta el professorat o equip directiu, o les pròpies dificultats de l'alumnat, però també es cert que la Inspecció toca moltes tecles i se li acumula la feina davant aquesta indefinició. Com s'ha dit, al principi davant un canvi d'escenari, es requereix un nou paper per continuar interpretant.

Per aquesta raó s'ha de revisar i actualitzar tot el que fa referència a la Inspecció, aquesta ha d'ajudar i ubicar-se en tot aquest procés tan important com és l'autonomia de centres. Però també serà importat que els responsables polítics es pronunciïn i explicitin les seves expectatives.

Pérez (2011), afirma que és aviat per fer valoracions i propostes: "falten encara moltes decisions per entreveure tendències al respecte, però el que sembla evident és que està canviant l'escenari. El menys intel·ligent seria ignorar-lo i tancar els ulls." (p.3-4). Ara estem a l'any 2018, amb una autonomia de centres molt desenvolupada a Catalunya, la Inspecció educativa ja no pot tancar més els ulls davant aquest nou context.

6.5. La relació entre Direcció i Inspecció educativa en Catalunya en el nou marc d'autonomia de centres

La LEC, en definir les noves competències del director dels centres públics, va apropar el seu perfil al que fins llavors ostentava només la Inspecció educativa. Així, per tal que el director pogués exercir les seves competències com a cap de personal, la Llei el va considerar com a autoritat pública, li va assignar competències per a intervenir en l'avaluació del personal del centre i capacitat per observar la pràctica docent a l'aula i, en general, per supervisar totes les activitats educatives. Fins aquell moment, aquestes quatre competències eren exclusives de la inspecció educativa (del Pozo, 2016a, p.9).

Possiblement la temàtica que es desenvolupa en aquest article és un dels majors conflictes en el qual es troba actualment el Sistema educatiu català i que no ha sabut resoldre o desxifrar la solució al problema. La relació que es formi entre la Direcció i Inspecció determinarà les implicacions de cadascun en el procés d'autonomia. L'objectiu de canvi educatiu i de millora de la qualitat del centre, dependrà molt del treball conjunt que es produeixi entre aquests dos agents. La dificultat esdevé per una raó molt senzilla, s'aprova un Decret on es regula i s'actualitza les funcions de les Direccions escolars però no es produeix el mateix procés en la Inspecció educativa. S'aposta per un procés de canvi a partir de l'autonomia de centres, però no s'acaba d'adequar les actuacions de la Inspecció en tot aquest estat de transformació.

Aquesta situació narrada passa a explicar-se de manera més extensa per entendre aquestes disfuncions entre aquests agents que encara s'està pendent de resoldre. Per una banda tenim diferents Lleis educatives que ens aporten o ofereixen una eina per dirigir els centres: l'autonomia.

La LOE, en regular l'autonomia dels centres educatius d'una manera que és mantinguda per la LOMCE, estableix que les administracions educatives «podran delegar en els òrgans de govern dels centres públics les competències que determinin, incloses les relatives a la gestió de personal, responsabilitzant als directors de la gestió dels recursos posats a disposició del centre »(art. 123,5 LOE). A més, la LOMCE substitueix a l'art. 120.32 el mandat dirigit a les administracions educatives «d'afavorir» l'autonomia pel de «potenciar-la i promoure-la», el que situa a les comunitats autònomes en una posició més determinant per conferir major autonomia als centres educatius. (Sancho, 2014, p.65-66)

Per una altra part, aquesta autonomia és assignada a les Direccions escolars per poder gestionar el centre educatiu amb un únic objectiu: aconseguir el major rendiment del implicats i que això es visualitzi en el resultat dels alumnes:

La Direcció escolar constitueix una variable clau en la millora dels resultats escolars, la qual cosa, en primera instància, es troba en mans dels diversos agents educatius. Des d'aquest plantejament, la funció bàsica de la direcció hauria de dirigir a ajudar en el professorat i la resta de professionals (lideratge pedagògic) en l'assoliment de l'aprenentatge i el desenvolupament de l'alumnat. D'aquí que la importància del lideratge reconeguda en el preàmbul (III) de la LOE (2006). Això es pot realitzar des de diverses perspectives complementàries: organitzant el funcionament quotidià, propiciant les condicions idònies per al bon acompliment dels processos d'ensenyament-aprenentatge, optimitzant recursos, incidint en el desenvolupament professional dels docents, establint mecanismes de coordinació, afavorint la comunicació i el treball en equip, etc. (Teixidó, 2012, p.3)

Aquesta autonomia assignada a les Direccions i tant ben definida per les Lleis i Decrets per exercir-la a través de les funcions i les competències a desenvolupar, no passa exactament amb la Inspecció educativa. Ens aquests últims, no es genera cap canvi de modificació en la seva tasca.

Centrats en Catalunya, aquesta es situa en el recent Decret 102/2010, d'Autonomia, que segons Silva (2011), únicament assenyala que la Inspecció d'educació ha d'adequar les actuacions que li corresponen en l'exercici de les seves funcions al règim d'autonomia dels centres (art.3.2.). Exactament diu el mateix que en l'article 179.2 LEC (2009), fent referència a les atribucions de la inspecció, on declara que: " Els inspectors d'educació, en l'exercici de llurs funcions i atribucions, han d'adequar llur actuació al règim d'autonomia dels centres i a l'assignació de responsabilitats a la direcció, sens perjudici de les actuacions de caràcter general que els corresponen." Resumint i en breus paraules, la Inspecció s'ha d'adaptar a les Direccions dels centres i a les seves necessitats, o sigui, les seves actuacions, en l'exercici de les funcions queden delimitades d'alguna manera per l'autonomia de centres.

I encara s'afegeix més si per si sol no sembla molt afeblida la seva figura les afirmacions de Camacho Prats (2015), quan diu que:

En Espanya des de fa anys la literatura científica i el propi col·lectiu d'inspectors d'educació (sindicats, agrupacions, etc.) apunten que hi ha una certa crisi d'identitat en el si de la institució, ja que hi ha indefinició de funcions i atribucions, i la Inspecció de l'ensenyament està en constant dubte. (p.80)

Això ens planteja dos qüestions a partir de la LOE (2006), la LEC (2009) i els Decrets d'autonomia (2010) i Direcció (2010) segons Rul (2011). La primera és si aquestes normes modifiquen la relació entre la Inspecció i els centres docents?, i la segona és si l'ordenació actual de la Inspecció és adequada i funcional en relació a les condicions i els reptes educatius actuals?

Desenvolupada tota aquesta literatura, s'entén que encara definint molt bé les funcions de la Direcció escolar per desenvolupar l'autonomia de centres, no queda tan clar que ha de fer la Inspecció en tot aquest procés i com pot ajudar a millorar en la consecució de la qualitat educativa. A més es considera que els lligams professionals i la relació que es construeixi entre aquests 2 agents serà una peça clau en l'èxit de l'autonomia, encara que tampoc es troba explicitada.

Si alguna cosa queda clara en tot aquest canvi que s'està produint en el sistema educatiu català, és que la Inspecció educativa perd algunes de les atribucions que tenia a favor de la Direcció del centre. O més que les perdi, les ha de compartir. Encara que possiblement el problema ve de més lluny, amb l'aprovació de la LEC la figura de la Inspecció educativa, s'ha mantingut intacta, sense cap modificació en les seves funcions i atribucions.

En la següent figura 44, s'ha volgut representar la situació actual de la Direcció escolar, on surt molt reforçada, guanyant en competències i responsabilitat i menjant-se funcions que fins ara eren exclusives de la Inspecció. I per una altra part, l'altre agent educatiu com és la Inspecció, continua regint-se pel Decret d'Inspecció aprovat l'any 2000, per tant sense una actualització tant necessària en l'actual marc d'autonomia. Aquesta no només perd pes en tot aquest procés d'autonomia de centres, sinó que ha de compartir funcions amb les Direccions escolars.

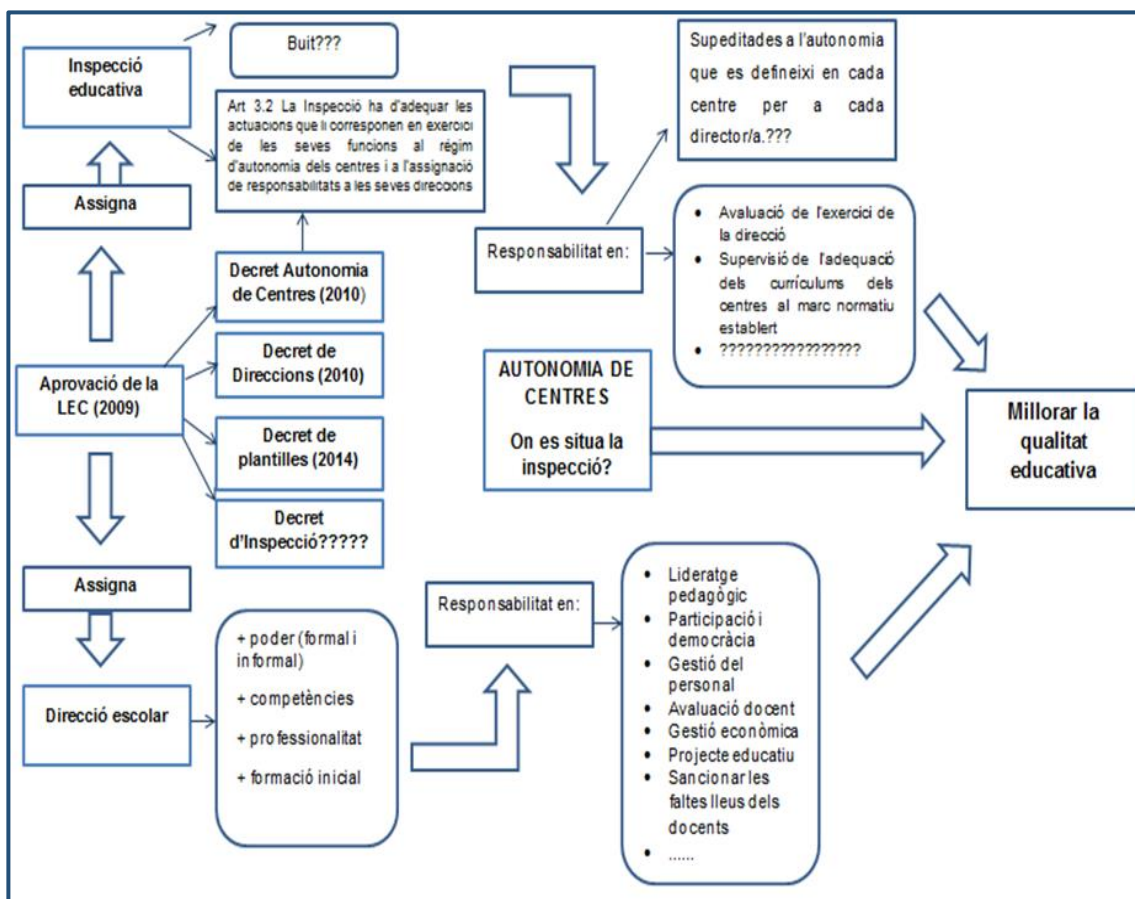


Figura 44. Mapa conceptual de les funcions i tasques entre Direcció escolar i Inspecció educativa

Segons del Pozo (2016b), una de les atribucions assignades al director/a seria la supervisió de la pràctica docent. Aquesta suposa una de les novetats més significatives si ho comparem a les altres Administracions educatives espanyoles. Aquesta facultat concedida implicarà la pèrdua d'exclusivitat que tenia la Inspecció educativa fins ara. El mateix passarà amb la funció de supervisar i avaluar l'exercici de la funció docent, col·laborant directament amb la Inspecció. En la figura 45, es representa aquesta dualitat de funcions entre els diferents agents educatius:

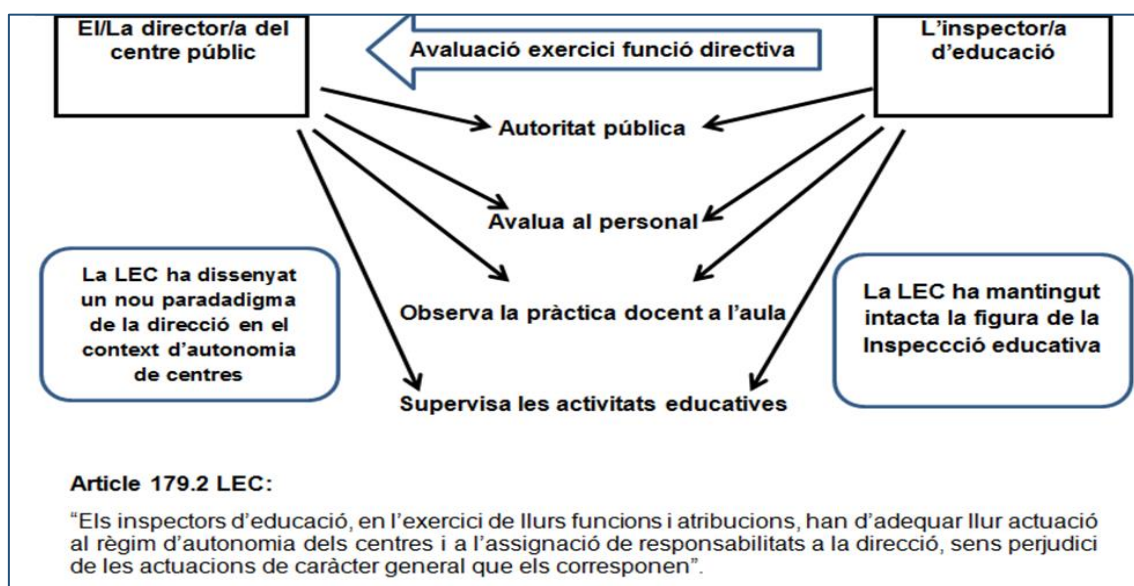


Figura 45. Compartiment de funcions entre la Direcció escolar i la Inspecció escolar (del Pozo, 2016a)

Artigal i Rios (2011), no veuen motius de conflictivitat entre els dos agents. Entenen que la Inspecció pot ser molt vàlida per ajudar a detectar els punts forts i dèbils i també les oportunitats de millora i les iniciatives d'innovació. Sense entrar en les funcions de cadascun, si que consideren que hi ha una sèrie d'accions que poden col·laborar donant suport a un projecte i a un lideratge compartit. Aquestes actuacions que es complementen ajudaran a construir fulls de ruta i plans de millora com es mostren en la següent taula:

Accions de la Inspecció	Accions del centre (Direcció)
Control / Assessorament.	Reptes. Propostes de millora i innovació.
Coordinació / Orientació.	Objectius, estratègies i continguts per treballar. Indicadors de canvi.
Acompanyament / Seguiment / Mediació.	Pla de treball / Planificació d'actuacions.
Avaluació.	Autoavaluació. Rendició de comptes.
Noves necessitats.	Formació de grup. Treball en xarxa.

Taula 55. Comparativa de les accions de la Inspecció i Direcció (Artigal i Rios, 2011)

Però aquest discurs tant positiu de treball conjunt i complementari, no convenç a Colom (2011), que continua pensant que la Direcció queda molt reforçada, establint-se un seguit d'àmbits de responsabilitat que creixen de forma significativa. No succeeix el mateix quan ens referim a la Inspecció, s'entén que aquesta haurà de participar i col·laborar però ara des d'una perspectiva d'acompanyament a cada centre, ja que depenent de l'autonomia de cadascú, les necessitats seran unes i no unes altres. En resum, la percepció seria si més no sobre el paper, que les Direccions i la Inspecció es troben en un nivell molt semblant i que la seva tasca passaria més per ser una demanda en cada moment i segons les necessitats.

Aquest increment de poder a les Direccions no va estar ben digerida per sindicats i associacions de professionals, creant molta polèmica en el món educatiu. Tanta va ser, que els Decrets d'autonomia dels centres educatius i de Direcció dels centres públics van ser recorreguts davant el Tribunal Superior de Justícia de Catalunya (TSJC). Segons del Pozo (2016b) en relació a aquest succés, explica que:

Els recurrents consideraven que els Decrets consagren la discrecionalitat, obren una porta a l'arbitrarietat i a la manca de seguretat jurídica i causen indefensió en el professorat i en les Direccions dels centres educatius, en establir una concepció antidemocràtica de l'educació amb la creació d'una nova figura com és el directiu professional docent que l'Administració imposa als centres públics.

El Tribunal Superior va reconèixer la competència exclusiva del Govern de la Generalitat de Catalunya per a l'ordenació i l'organització de la funció pública. Entre les diverses conclusions, una era referida a la Inspecció afirma que "la funció del director de participar en l'avaluació del professorat no interfereix, segons el Tribunal Superior, ni obstaculitza la inspecció superior de la Inspecció. Tampoc no suposa cap innovació, ja que desenvolupa el previst a la LEC." (p.8)

Encara que el Tribunal Superior de Justícia va donar la raó al Govern de la Generalitat, no treu que es continuï coincidint en aquesta dualitat de funcions entre Direcció i Inspecció abans comentada. En aquesta mateixa línia es troba Prat (2011), quan assegura que :

Autonomia i assignació de responsabilitats de les direccions són ara els límits clars i definits en els quals s'haurà de moure la inspecció en les seves atribucions. El problema rau a trobar els mecanismes i les complicitats necessàries per tal que cadascú faci la feina que li pertoca, no es donin duplicitats de funcions i el sistema educatiu quedi enfortit tot contribuint a la millora de l'educació. (p.20)

Per aquesta raó el mateix autor fa una sèrie de reflexions al voltant de les funcions de la Inspecció assignades en la LEC (2009) i les possibles duplicitats o punts de fricció, proposant una sèrie de redefinicions:

1. El control de l'assoliment dels objectius és tasca de la direcció del centre, aquesta ha de retre comptes davant de la comunitat educativa o de la direcció de Serveis Territorials. A la inspecció no s'hauria de retre comptes ja que pot ser que desconeixi la seva tasca o les circumstàncies en què s'han dut a terme o s'han formulat.
2. La supervisió de l'exercici de la funció docent també hauria de ser principalment tasca de la direcció. Aquesta és qui en el dia a dia pot conèixer millor el funcionament i la vàlua del professorat. La inspecció també hi podria participar, però només com a garantia que el procés es porta amb la màxima objectivitat possible, per tal d'evitar suspicàcies, no com a part principal i actora.
3. La tasca de vetllar pel respecte i el compliment de les normes reguladores del sistema educatiu també és i ha de ser funció principal de la direcció que, si ha estat degudament formada i seleccionada, en serà una de les principals actuacions. Es considera que això evita la sensació d'una autonomia vigilada per part de la Inspecció. Encara així la inspecció hauria de estar a disposició per a consulta.

Establertes aquestes modificacions, Prat (2011) ho resumeix de manera breu en una única acció afirmant que:

L'actuació principal de la Inspecció seria el desenvolupament de processos d'avaluació del sistema educatiu i la seva participació en aquests processos. És en aquest sentit que caldria enfocar la tasca de la inspecció, que no per això passa a ser menys important, ja que subministra a les direccions els inputs necessaris per desenvolupar la seva tasca. (p.20-21)

Un altre autor com és Rul (2011), també aposta per una redefinició de la Inspecció en la doble dimensió de la seva funció en relació als centres docents i el seu enquadrament administratiu. Però en els seus raonaments fa una sèrie de propostes molt diferents a l'anterior autor, donant més força al treball de la Inspecció:

1. La Inspecció d'educació és una funció de liderat docent i administratiu, que és ben diferent del liderat polític-administratiu, pel seu caràcter situacional i interactiu amb els actors reals del fet educatiu. Dotar els centres docents i l'Administració d'una inspecció d'educació professional, competent i políticament independent és optar per una garantia de rigor tècnic i d'imparcialitat dintre de la funció pública, coherent amb els valors democràtic - lliberals que inspiren en nostre ordenament.
2. La funció inspectora, plantejada d'aquesta manera, és més efectiva en un marc de centres docents amb àmplies competències i amb una direcció professional que amb centres estructuralment febles.
3. La consideració atenta a l'evolució de l'Administració i de la Inspecció durant les últimes dècades posa de manifest la seva pèrdua d'entitat a causa de la instrumentalització política, la trivialització de les funcions i la precarietat organitzativa. Per aquesta raó es creu fermament en:
 - Mantenir, estructuralment, la inspecció d'educació com a apèndix burocràtic de sistema polític- administratiu.
 - Ordenar una Inspecció professional i políticament independent la funció de la qual tingui efectes administratius substantius en la gestió del projecte i dels recursos, dintre d'un marc donat, mitjançant l'exercici de funcions de supervisió i d'avaluació.

Com es destaca molts són els punts de vista, visions diferents dins un mateix espai. El primer autor considera que l'autonomia de centres està ben assignada a les direccions, creu que estan capacitades per poder gestionar aquesta responsabilitat i fins i tot li elimina encara més funcions a la Inspecció. La sensació és d'una Inspecció que pot entorpir el treball de la direcció, fins i tot afirmant que aquesta desconeix el que passa al centre, per tant no cal que prenguin tantes decisions.

La segona visió és una creença d'una Inspecció de liderat docent i administratiu, ajudant a les direccions en el seu treball i mantenint aquesta com a punt de referència de la supervisió, assessorament i avaluació del centre educatiu. La compren com una figura vital per la millora del centre, però com a figura independent i no polititzada.

La percepció és més en aquesta segona consideració. Es creu que la Inspecció està formada per poder assessorar en qualsevol temàtica pedagògica, administrativa i legislativa. El fet de ser un agent extern pot ajudar a guanyar en objectivitat i es considera que el retiment de comptes que s'analitza, és de gran ajuda per saber si el funcionament del centre es correcte o requereix de canvis de millora. Per aquesta raó es parteix que la Inspecció coneix el centre, el projecte educatiu i de direcció que es vol desenvolupar, que coneix el professorat i la tipologia d'alumnat que estudien en aquest, que està suficientment preparada i que pot ser un agent clau i d'ajuda en el dia a dia del centre.

Fugint de polèmiques, es creu com s'ha anat dient en aquest punt que s'ha de continuar treballant en la redefinició de les funcions de la Inspecció i com aquestes es podem complementar amb les assignades a la Direcció. Es pot afirmar que la relació que es determini entre ells serà de gran ajuda per aquest gran objectiu de millora de la qualitat educativa. Serà el Departament d'Ensenyament i les polítiques educatives qui hauran de resoldre i confeccionar aquest mapa de funcions i de lligams entre els dos agents que tanta confusió està creant en la comunitat educativa

Per tancar es destaquen unes paraules de del Pozo, (2016a,p.10) amb una proposta clara per solucionar la problemàtica entre aquesta dualitat de funcions, afirmant que:

Hauria estat millor que el legislador s'hagués atrevit a adequar el perfil i les funcions de la Inspecció a les noves característiques del model organitzatiu dels centres, en lloc de mantenir intacte el vell model de la inspecció, que a vegades pot no respondre als nous reptes del sistema educatiu.

6.6. Cap a on va la Inspecció educativa i els seus reptes de futur

Després de tot el que s'ha anat analitzant i aprenent sobre la Inspecció Educativa, es pot pensar que la resposta sobre el futur i els reptes de la Inspecció és fàcil i curta i que el que li depara està dirigit cap a la desaparició o reconversió. Fins i tot, arriscar a dir que els reptes que li esperen són pocs, degut a la pèrdua de poder que li ha suposat la implantació de l'autonomia en els centres, assignant moltes de les funcions de la Inspecció a les Direccions escolars. Però no, tot el contrari, la percepció ha de ser positiva, sempre que hagi un treball previ de reconeixement, valor i reforç de la seva figura.

Es coneix l'estat actual, es sap de les seves dificultats i problemàtiques, es tenen propostes per millorar aquesta situació, per tant, amb il·lusió, treball en equip participació, reflexió i creença de tot el que pot aportar la Inspecció educativa al món educatiu, hauria d'haver camí i reptes per poder desenvolupar.

Fruit d'aquest treball, la Federació ADIDE, en el seu XII Congrés Estatal d'Inspectors d'Educació, celebrat en Santander l'any 2014, va dedicar-lo a definir el futur de la Inspecció amb el títol "Mirant al futur: educació i Inspecció". La pregunta que volien respondre en aquest congrés era: Quina hauria de ser l'estratègia de la Inspecció

educativa davant els canvis i la innovació en el segle XXI? Es pot afirmar que des de la pròpia Inspecció ja s'està treballant en aquest objectiu de reforçar la seva figura i situar-la en el nou panorama educatiu. (ADIDE, 2104a)

Esteban Frades (2007), fa anys s'imaginava una Inspecció Educativa com organització administrativa responsable del servei públic d'Inspecció del sistema educatiu, que garantís el compliment de les lleis. Apostava per tres pilars bàsics que fonamentessin el seu treball: l'actuació sobre tots els aspectes de l'ensenyament per avaluar el dret a l'educació; la supervisió dels processos d'ensenyament i aprenentatge per al compliment del currículum, i una intervenció que contribuís a la qualitat, equitat i millora del sistema. Aquest model d'Inspecció requeria de la configuració d'una naturalesa administrativa més directiva i incardinada en la funció pública amb un suport legislatiu fort. Amb un cos molt més professional i amb major autonomia, formació i una especialització pedagògica, en la seva formació inicial, agafada de la mà de la universitat.

Molt anys han passat d'aquestes paraules i sembla que no s'hagi avançat gaire en aquest model proposat. Per aquesta raó, es vol proposar com s'ha d'encaminar la Inspecció Educativa pas a pas en els diferents elements o aspectes que engloben l'actual sistema educatiu i com poden intervenir en ell.

Doménech (2015), ens ofereix 13 reptes que s'hauria de plantejar la Inspecció per aconseguir l'èxit escolar per a tothom; entre els més significatius trobem: agents de canvi educatiu, fomentar i treballar la convivència en positiu, desenvolupar un model d'assessorament extern col·laboratiu, ajudar i orientar els directius escolars per a la gestió del canvi; exercir un lideratge democràtic i comunitari, reforçar l'autonomia dels centres, estimular i donar suport als programes i plans d'innovació o millora i implicar el professorat en el treball col·lectiu per aconseguir aquests objectius.

Sarasúa (2012), ho sintetitza en 5 reptes com són: definir amb claredat quina és la missió, l'avaluació dels centres i l'avaluació basada en el centre, la creació d'un Estatut de la Inspecció educativa, la necessitat que la inspecció educativa recuperi l'autoritat i el prestigi i adaptació del treball de la inspecció a les noves tecnologies.

Jiménez (2016), visualitza una nova Inspecció " professionalitzada, menys burocràtica i amb una imatge més prestigiosa en el món educativa general" (p.61). A continuació es desenvolupa i s'afegeix alguns d'aquests reptes que anomenen els diferents autors, i que es considera que seran claus en el futur de la Inspecció educativa:

6.6.1. Autonomia de centres

Aquest és el tema estrella de la tesi, el major repte de la Inspecció, saber quin paper li correspon en tot aquest procés. Díez (2011), considera que :

Desenvolupar l'autonomia dels centres educatius requereix assessorament i avaluació dels resultats. Introduir canvis en l'organització dels centres i en la pràctica docent, millorar els resultats i aprofitar la tecnologia disponible són tasques de les direccions i dels equips docents. La Inspecció educativa té un important paper en aquests processos. A la Inspecció li correspon aportar el criteri expert a les direccions dels centres i a les administracions educatives. Aquest és, al meu entendre, un dels serveis fonamentals que pot rendir la Inspecció d'educació ara i en el futur (p.5)

Per Pérez (2011), en un context de canvi, la Inspecció pot contribuir en "els processos de filtrat i depuració dels projectes, bé sigui en la reorientació i estímul de plans de millora, o bé en el seguiment dels impactes en resultats" (p.3).

Per ara, l'únic que queda clar, és la seva responsabilitat en el procés de rendiment de comptes. S'hauran d'afegir nous reptes per aprofitar la seva figura com a líder i agent de canvi educatiu i esperar un nou Decret que actualitzi les seves funcions.

6.6.2. Professorat

Moltes vegades la Inspecció es poc coneguda pel docents, una de les raons és l'excés de burocràcia, que li resta temps per fer més visites als centres educatius. Segons Castán (2016), els estudis internacionals coincideixen que els professors són el principal valor d'un sistema educatiu. Per tant, el treball de la Inspecció hauria de suposar major contacte directe amb ells. Afirma que si només tenen temps per gestionar processos relacionats amb l'organització, amb les programacions, amb l'avaluació, i no s'ocupen de la millora docent, no oferiran la utilitat que es requereix d'ells, pel bon funcionament del sistema educatiu.

6.6.3. Formació i professionalització

Castán (2016), pren com a referència aquells països del nostre entorn, on la Inspecció compta amb un major prestigi i capacitat d'influència en la millora del sistema educatiu. Aquests desvinculen la Inspecció de la gestió escolar (no pot ser que un Inspector caigui en l'error de voler fer de director) per dedicar-se únicament a les funcions pròpies de la feina. A partir d'aquesta revisió proposa 2 reptes de la Inspecció Educativa en el futur com són:

- Més formació, s'ha d'accedir a la Inspecció amb una formació inicial prèvia i per aquesta raó aposta per la creació d'una Escola Nacional d'Inspecció Educativa
- Més professionalització: la dependència política a la qual s'ha sotmès moltes vegades la Inspecció no la deixat evolucionar cap a un cos més professional.

6.6.4. Avaluació, supervisió i treball en equip

Avaluar i supervisar són 2 de les funcions bàsiques de la Inspecció. Treballar amb equip seria el mètode per poder desenvolupar aquestes funcions amb un grau major de qualitat. Díaz i Carrasco (2011) aposten per aquests 3 reptes que s'hauria de plantejar la Inspecció per millorar en un futur:

- Primacia de la funció avaluadora (o control tècnic) enfront de les de control burocràtic i orientació, però primacia de l'avaluació diagnòstica de centres i xarxes de centres i de l'acompliment docent.
- Actuacions inspectores i supervisores més tècniques i independents dels poders polítics.
- Treball en equip dels inspectors per al desenvolupament de tasques que requereixen una creixent especialització.

6.6.5. Control

Durant molt temps la Inspecció ha tingut certa mala imatge davant la comunitat educativa en part per la seva funció controladora. Encara així, es de vital importància, ja que segons Casanova (2014), després d'aquest control s'amaga la garantia del compliment de la legislació vigent, el seguiment dels resultats de les institucions i la millora de la qualitat educativa. Com a repte per continuar desenvolupant el control com una de les funcions essencials de la Inspecció considera que s'ha d'adaptar als nous temps i executar-la de manera diferent. Aposta per uns criteris de flexibilitat, objectivitat, oportunitat i eficàcia que ajudin a perdre aquesta visió tant negativa i s'entengui com una eina útil per la millora de la qualitat educativa.

6.6.6. Innovació

La Inspecció és un promotor i facilitador de la posada en marca de projectes d'innovació en els centres educatius. Per aquesta raó la visita al centre serà clau per fer correctament la seva funció.

A Catalunya tenim un marc legal respecte de la innovació que és molt recent, l'Ordre ENS / 303/2015, de 21 de setembre, ens diu i ens atorga a la Inspecció el paper que hem de desenvolupar respecte de la innovació; l'article 5 d'aquesta ordre concreta que la Inspecció d'Educació supervisa i avalua l'aplicació de les modalitats d'innovació pedagògica, i és la Inspecció qui determina la contribució d'aquestes modalitats a la millora dels resultats dels centres educatius, amb la qual cosa ens dóna a Catalunya una responsabilitat important, protagonista de la innovació, mitjançant la supervisió i la avaluació d'aquesta. (Serentill (2016, p. 5).

La pregunta és si realment la Inspecció únicament ha de supervisar i avaluar l'aplicació de la innovació pedagògica al centre. I assessorar durant el procés? I si assessora, està prou formada per fer-ho? La innovació serà un dels punts on la Inspecció haurà d'entrar de ple en els centres, el temps definirà quines funcions haurà de desenvolupar en aquest.

Segons Estañán (2014), la burocràcia administrativa consumeix bona part dels temps de la Inspecció juntament amb la seva participació i col·laboració en els processos d'avaluació externa. Per aquesta raó considera un repte la participació dels membres de la Inspecció educativa en organitzacions i associacions que promoguin la reflexió i la innovació pedagògica.

Silva (2008), també aposta per millorar la Innovació a través de la figura de la Inspecció. Ho argumenta afirmant que si algú té l'oportunitat d'acompanyar durant camí a un determinat nombre de centres, aquesta persona és l'inspector. La seva ubicació dins el sistema possibilita un acostament i unes condicions propícies per aconseguir aquest procés d'innovació.

6.6.7 Organització

L'últim repte que s'ha seleccionat és el de l'organització. Ja fa molt temps que es reestructura, es modifica, es busquen canvis, però no s'acaba de veure o creure amb el seu funcionament. Sempre hi ha veus discordants que acabarien fent altres maneres d'organitzar-se.

Oliver (2016), proposa basar aquesta organització en principis com el de internivellaritat, especialització i treball en equip i les seves estructures de direcció, coordinació i assessorament, centrals i territorials, han de fomentar la comunicació, l'intercanvi, el suport tècnic i professional per a la planificació i intervenció en els centres.(p.20).

Jiménez (2016), afegeix una formació organitzativa, que ajudi a analitzar en profunditat les accions que s'atribueixen a la Inspecció en les actuacions prioritàries que planteja anualment l'Administració educativa corresponent.

6.7. A mode de síntesi

La Inspecció educativa sempre s'ha adaptat a les circumstàncies i als canvis socials i educatius. Davant les noves circumstàncies de nous Decrets, nova Llei educativa catalana, autonomia als centre educatius, majors funcions i responsabilitats de les Direccions escolars ha de continuar adaptant-se al context. En el present capítol s'ha revisat l'origen de la Inspecció educativa, s'ha analitzat el seu present i s'ha especulat partint de diferents experts cap a on va la Institució educativa, però ja ubicats en el territori d'estudi que és Catalunya.

Aquest és un dels capítols de major significació pel marc teòric i per la Tesi en general per la importància del contingut a revisar. Encara així s'ha de remarcar la dificultat per trobar literatura científica en referència a la Inspecció educativa i més concretament catalana. La situació concreta que la majoria d'autors que redacten sobre la temàtica són propis Inspectors/es i per la publicació no són estudis molt extensos. La majoria de vegades reflexions de la pràctica.

s'han recercat dades actuals sobre la formació, l'organització, les funcions, les associacions d'Inspectors, la normativa entre d'altres. Molt necessari per entendre la situació actual i avaluar les seves necessitats i ubicar el seu rol.

També s'ha considerat significatiu entendre la relació que s'estableix entre les Direccions escolars i la Inspecció educativa al generar la primera, competències que fins ara les exercia la pròpia Inspecció. Aquest canvi d'escenari implica una nova relació professional que amb el recull de dades en la part pràctica es podrà concloure cap a on es defineix. S'haurà de conèixer com es defineix i qui defineix aquest nou escenari d'actuació de la Inspecció educativa per impulsar l'exercici correcte de l'autonomia i de la Direcció escolar.

Finalment s'ha volgut conèixer els reptes que depara a la Inspecció en un futur immediat. Secadura (2012), considera que:

La Inspecció necessita una innovació evident, requereix que el seu quefer professional tingui com a nucli el Sistema educatiu. Les claus per a la seva modernització hauran de situar-se, màximament, en la finalitat, en l'estructura i en els processos, sense detriment de canvis menors en altres factors. (p.7)

En aquesta mateixa línia Doménech (2015, p.63), afirma que:

Cal un model d'Inspecció clar i determinat que garanteixi l'adequat compliment de les seues funcions i atribucions. Concloem que la responsable d'oferir aquest model, pertinent i diàfan, sense ambigüitats ni solapaments, és l'Administració educativa, que ha d'oferir el marc més pertinent perquè la Inspecció pugui desenvolupar plenament les seues funcions en benefici dels centres educatius i del sistema educatiu; en definitiva, en profit de la societat.

En la següent figura s'ha volgut sintetitzar els reptes de futurs que s'hauria de plantejar la Inspecció en un nou marc educatiu regit per una autonomia de centres, tal com ho s'ha desenvolupant.

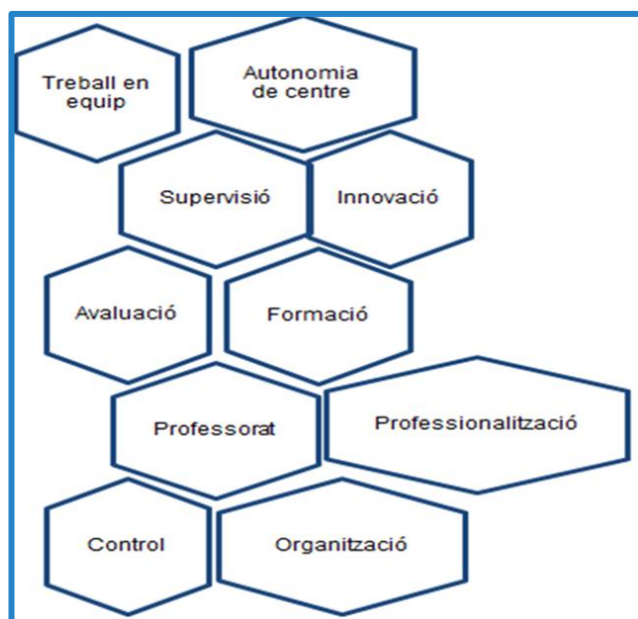


Figura 46. Reptes de la Inspecció educativa

Queda una tasca llarga, però el més important és que la radiografia està feta, el diagnòstic també, i fins i tot el metge ha donat les pautes per fer el tractament i aconseguir l'objectiu que és una salut de qualitat. Què falta? Començar, reivindicar, treballar en equip, fer-se respectar, anar tots a una per aconseguir la recepta i prendre els medicaments que ens ha recomanat el doctor. Si no es segueix el camí, continuarem sempre amb una salut feble que no ens deixi avançar cap a l'objectiu comú: millorar la qualitat de l'ensenyança.

Es tanca aquest punt amb una frase que es creu que sintetitza molt bé els reptes més importants que hauria d'encarar la Inspecció Educativa. La consecució o no consecució d'aquests definirà el seu propi futur en els següents anys: "El futur de la Inspecció ha de passar pels eixos vertebradors de la professionalitat, la independència i l'autonomia. El marc normatiu de l'Estatut Docent haurà de regular els aspectes més específics de la funció inspectora" (Carrascal, 2008, p.16).

BLOC III

MARC METODOLÒGIC

7

Capítol 7. Disseny i desenvolupament de l'estudi

7.1. Introducció

Fins al capítol 6 s'ha abordat el fonament teòric que ha sigut la base en l'elaboració d'aquesta Tesi. A continuació es desenvolupa el fonament metodològic i el marc aplicatiu que ajudarà en tot el procés de recollida de la informació, organització i posterior anàlisi de la informació amb la finalitat de donar resposta als objectius plantejats de la nostra recerca educativa. Per tant és necessari definir les estratègies, el disseny metodològic, la selecció de la mostra, l'elecció dels mètodes, els instruments de recollida de les dades i analitzar la informació entre d'altres.

Investigar és un procés inherent a la vida mateixa; no obstant això, la investigació en educació comporta, a més d'un interès i una necessitat, una recerca per a l'aprofundiment i comprensió dels fenòmens educatius, més enllà del merament evident. Involucra una recerca constant per augmentar coneixements i transformar, de manera positiva, la realitat circumdant, sempre buscant la comprensió i desenvolupament integral de l'ésser humà. (Pereira, 2011, p.15-16)

Per Martínez (2007), la recerca sobre temes educatius és percebuda per les autoritats educatives, pels equips directius dels centres, pel professorat i pels educadors com una acció cada vegada més necessària per identificar i diagnosticar les necessitats educatives, socials, institucionals i personals i per promoure canvis eficaços en les pràctiques educatives, d'ensenyament, en l'organització dels centres i institucions educatives, en els processos de convivència i resolució de conflictes i en les relacions que mantenen els diversos agents de la comunitat educativa

Es produeix la necessitat de recercar els canvis que s'estan generant en les funcions de la Inspecció educativa en la seva relació i implicació amb els centres educatius i la Direcció escolar a partir del desplegament del Decret d'autonomia de Centres. Aquesta necessitat sorgeix des del moment que es considera que això ajudarà a millorar el seu funcionament partint d'aquesta situació i procés.

Partint de les directrius anomenades, s'afirma que la finalitat de la nostra recerca és recollir informació, analitzar-la, interpretar-la per trobar solucions i oferir propostes; no tant de donar explicacions als problemes educatius de manera dinàmica i participativa. S'ha de tenir en compte que la investigació educativa no té perquè proporcionar més prestigi o incidència social com pot passar amb altres àmbits de la recerca, però si ajudarà en la obtenció d'una ensenyança de més qualitat i perquè el sistema educatiu de qualsevol país funcioni molt millor. S'entén que qualsevol aportació en l'àmbit educatiu ajudarà en la consecució d'aquests objectius.

Per les característiques de la investigació el paradigma que es desenvoluparà serà eclèctic, per una part vol explicar amb dades els fets, també vol descobrir, entendre, o justificar les realitats estudiades i com no es planteja quins canvis es podrien fer per millorar la situació actual. Per tant, la nostra tesi tracta per una part d'un treball descriptiu (vol conèixer en present com es troba la inspecció educativa a Catalunya des del punt de vista de la pròpia Inspecció, afegint aportacions de les Direccions escolars) i per un altra, és planteja com una recerca que vol esbrinar el procés de transformació al qual s'encamina la Inspecció educativa en els pròxims anys, a partir de l'aprovació de la LEC, aportant propostes de millora a partir de les necessitats que sorgeixin.

La nostra contribució es referent a la Inspecció educativa, entenent que és un dels factors que poden ajudar més a la millora de la qualitat educativa (Silva, 2013), objectiu prioritari de la majoria dels sistemes educatius de qualsevol nació. La investigació pretén recollir el canvis que s'està desenvolupant en les funcions de la Inspecció educativa arran de l'aprovació de la Llei Educativa catalana l'any 2009. Per tant l'objectiu parteix d'aquest paradigma eclèctic, descrivint i comprenent la particularitat de la Inspecció educativa i posteriorment actuant per presentar noves propostes a partir de les dades obtingudes.

Per una part es vol accedir al major nombre d'inspectors que treballen en Catalunya i només és possible a través del qüestionari amb la obtenció d'una informació més quantitativa i general. I per altra banda, es pretén aprofundir en casos concrets de la Inspecció que ens aporta una informació més qualitativa i que complementi la informació anterior. Per aquesta raó es potencia com a instrument de recollida l'entrevista en profunditat. El grup de discussió ajuda a reforçar, contrastar, ampliar per finalment validar la informació prèviament recollida. Tal com es justifica, pel desenvolupament del nostre estudi empíric es basa en una metodologia mixta i com a mètode es centra en l'estudi de casos, ja que es considera que és l'adequat per recercar, estudiar i entendre tot sobre el Cos de la Inspecció educativa a Catalunya.

Per desenvolupar el bloc pràctic de la recerca es parteix de la necessitat d'un disseny metodològic que ajudi a trobar les respostes a les preguntes formulades. Per aquesta raó es passa a explicar en els següents apartats les passes a desenvolupar per la construcció d'aquesta part metodològica.

7.2. Disseny i proposta metodològica

La recerca avança i requereix de continuar donant més passes per arribar a l'objectiu final. Es té clar el plantejament del problema, les preguntes formulades i els objectius de la recerca, a més per reforçar aquesta recerca s'ha elaborat un exhaustiu i treballat marc teòric. És el moment de visualitzar la part pràctica i que ajudi a trobar resposta a les preguntes plantejades en el seu inici. Per aquesta raó s'ha de treballar i crear un disseny per la nostra investigació.

Per Hernandez Sampieri, Fernandez, & Baptista (2010), el disseny de investigació es refereix a un pla per a la selecció de subjectes, d'escenaris d'investigació i de procediments de recollida de dades que responguin a les preguntes de la recerca. En aquesta mateixa línia Bisquerra (2009), afirma que el disseny "és un pla o estratègia concebuda per obtenir la informació que es requereix, donar resposta a la problemàtica formulada i cobrir els interessos de l'estudi" (p.120). El disseny exposa quins individus seran estudiats, quan, on i sota quines circumstàncies. La meta d'un disseny d'investigació sòlid és proporcionar resultats que puguin ser considerats creïbles.

El disseny de la investigació inclou en primer lloc la selecció de la metodologia de la investigació, la tècniques de recollida i anàlisi de la informació. En segon lloc la operativitat de les preguntes d'investigació, convertint-la en variables i en tercer lloc el mostreig.

La metodologia és l'estratègia d'investigació que s'elegeix per respondre a les preguntes que es plantegen en la recerca. Té una dependència tant d'aquestes com del marc teòric de la investigació. Es tracta d'optar per una investigació general d'àmbit quantitatiu, qualitatiu o mixta. També succeeix el mateix amb el mètode, ja que aquest ens porta a l'elecció d'eines o instruments de recollida de la informació. Aquestes depenen de les preguntes, el marc teòric i ser coherents amb la metodologia.

El nostre disseny de recerca es basa en la figura de Hernandez Sampieri et al. (2010), on parteix que les investigacions s'originen per idees, sense tenir en compte quin tipus de paradigma es fonamenta l'estudi, ni quina metodologia ni mètode. Per tant es necessita una idea i a partir d'aquesta ens apropem a les 3 realitats possibles: l'objectiva, la subjectiva i la intersubjectiva per començar a investigar a partir de la idea prèvia.

Per generar les idees, ens recolzen en la multitud de fonts que es poden accedir com són les experiències individuals, llibres, articles, documents d'internet, converses, etc. Quan les idees sorgeixin, aquestes han de tenir una sèrie de trets característics com que siguin innovadores, alentidores o inspiradores i una sèrie de finalitats com per

exemple que ens ajudin a resoldre problemes o aportin coneixements en aquest cas al món de l'educació. En la següent figura es representa el disseny mencionat:

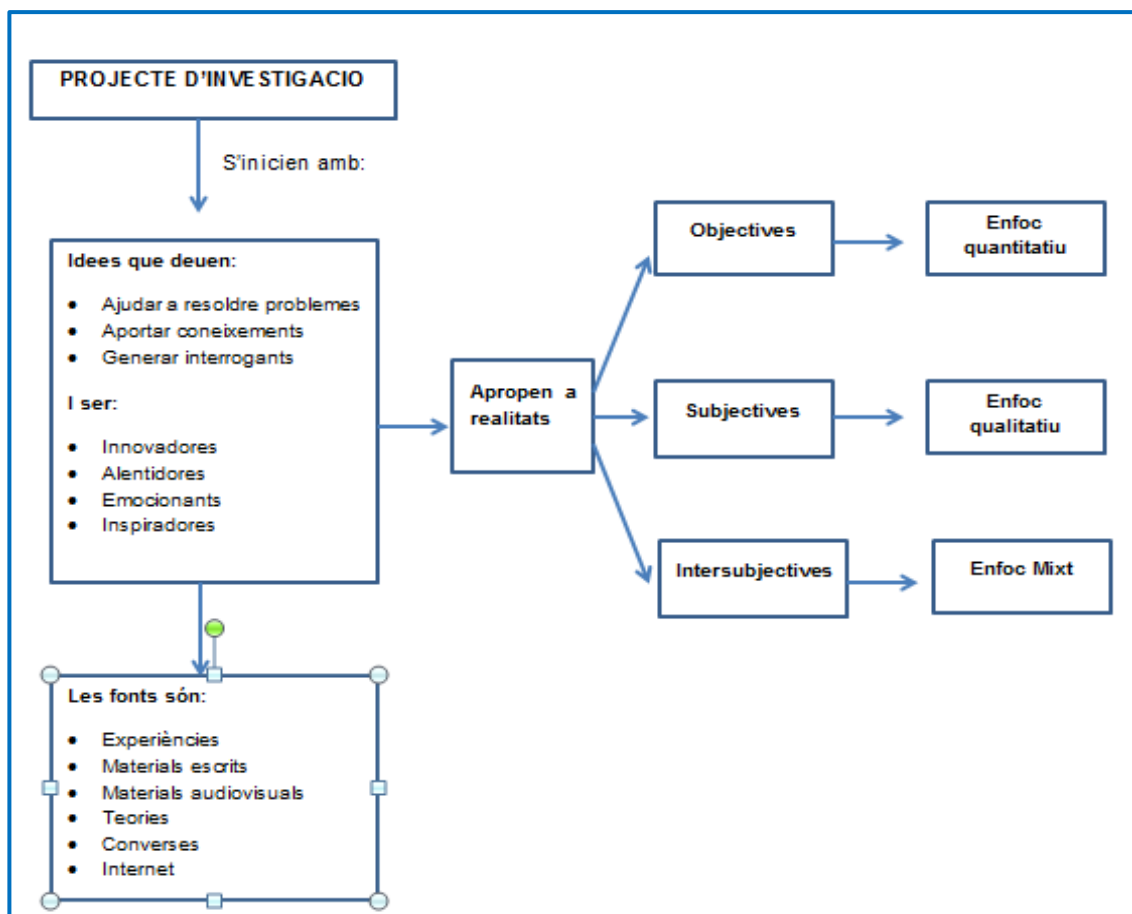


Figura 47. Projecte d'investigació (Hernández Sampieri et al. 2010, p.25)

La idea és recercar sobre la Inspecció educativa. Es té constància que hi ha una Llei, la LEC (2009) i uns Decrets com són el de les Direccions escolars (2010) i l'Autonomia de centres (2010), que els afecta en el seu dia a dia de treball, però es vol conèixer més dades, i aprofitar per saber i comprendre actualment el funcionament de la Inspecció, el seu paper, els canvis que s'han produït, cap a on va, quina utilitat té en el sistema educatiu i com no, proposar millores en el Cos a través del recull d'informació que s'espera obtenir

Per tant, es requereix de l'elecció metodològica de l'estudi, en aquest cas aconsellats per les paraules de Bisquerra (2009, p. 232), quan afirma que "l'objectiu i la finalitat de la investigació condicionarà la modalitat de recerca més adequada, així com la seva metodologia d'investigació.

Es parteix d'un enfocament mixt per la realització de la nostra Tesi. Aquesta elecció no és simplement per la tendència que existeix d'utilitzar aquest tipus de metodologia per indagar sobre temes educatius o perquè les tècniques són més complertes que unes altres. S'entén que aquest estudi sobre els canvis que s'estan produint en la Inspecció educativa es compren millor si es coneix el sentit i la importància que els inspectors assignen al seu treball diari i al seu treball global. I per aquesta raó l'estudi es basa en metodologies qualitatives i quantitatives que ajuden com un procés d'indagació que espera conèixer i comprendre en profunditat el que les persones pensen i els significats que assignen a les seves accions, la qual cosa permet que l'investigador pugui conèixer i interpretar diferents fenòmens socioeducatius.

Una part de la recerca utilitza la metodologia de tall quantitatiu quan s'utilitzen els estudis d'enquesta. Segons Bisquerra (2009, p.232), responen a una finalitat descriptiva específica i concreta". Ens ajuda a apropar-nos a una visió més general del que ens preocupa, descrivint els fenòmens, per posteriorment anar a endinsar-se a una més específica. Per Hueso & Cascant (2012), la metodologia d'investigació quantitativa es basa en l'ús de tècniques estadístiques per conèixer certs aspectes d'interès sobre la població que s'està estudiant.

Dissenyar aquesta part de recerca quantitativa suposa l'elecció dels subjectes, les tècniques per recollir les dades que en aquests cas és el qüestionari i com recollir aquestes dades i analitzar-les. Aquest elements ajuden a resoldre aquesta part pràctica de l'estudi.

En la metodologia quantitativa, la mesura i la quantificació de les dades constitueix el procediment emprat per a aconseguir l'objectivitat en el procés de coneixement. La recerca de l'objectivitat i la quantificació s'orienten a establir mitjanes a partir de l'estudi de les característiques d'un gran nombre de subjectes. D'aquí es dedueixen lleis explicatives dels esdeveniments en termes d'assenyalar relacions de causalitat entre els esdeveniments socials (Álvarez, 2011, p.14).

També hi ha necessitat de recolzar-se en la metodologia qualitativa per obtenir un estudi més complet i definit. A més, s'ha de tenir en compte que una dels avantatges dels estudis qualitius (Taylor i Bogdan, 2000; Pérez Serrano, 1994 ; Maykut i Morehouse, 1999; McMillan i Shumacher, 2007) és que permeten "aprendre – fent", és a dir, es té l'avantatge, com a investigador amb poca experiència, d'introduir-se ràpidament en el procés i ofereix una manera pràctica de promoure el desenvolupament d'habilitats investigatives.

Per desenvolupar la part de metodologia qualitativa es necessari conèixer els seus trets característics. Agafant-se a Sandin (2003, p.124), aquest ho resumeix basant-se en diferent autors estudiosos de la temàtica:

Taylor i Bogdan (1987)	Eisner (1988)	Rossmann i Rallis (1998)
És inductiva	És un art	És creïble per la seva coherència, intuïció i utilitat instrumental
Perspectiva holística	Tendeixen a estar enfocats	Es desenvolupa en contextos naturals
Sensibilitat cap a possibles efectes de la presència de l'investigador	El jo (propri investigador com instrument)	Utilització de múltiples estratègies interactives i humanístiques
Comprensió de les persones dins del seu propi marc de referència	Caràcter interpretatiu	Focalitza en contextos de forma holística
Suspensió del propi judici	Us del llenguatge expressiu	Naturalesa emergent
Valoració de totes les perspectives.	Atenció al concret, la cas particular	Fonamentalment interpretativa

Taula 56. Comparativa entre els enfocaments de la Investigació qualitativa (Sandin, 2003, p.125)

Com es remarca, els diferents autors fan menció i coincideixen en el caràcter interpretatiu, la perspectiva holística, la figura de l'investigador i el contextos naturals que es troba en la metodologia qualitativa.

Des de fa temps, en l'àmbit educatiu, la recerca qualitativa s'ha convertit en un interessant recurs per aprofundir en el coneixement de l'educació. La seva importància resideix en l'enfocament que proporciona a les persones que investiguen, ja que permet, identificar, analitzar i interpretar -a partir de dades obtingudes- una realitat que pot ser aplicada a contextos diferents (Silva, 2008).

En aquesta figura i partint de Hernandez Sampieri et al. (2010), es pot observar de manera molt resumida les característiques de cada metodologia, el seu procés i les avantatges que ens aporten a l'estudi.

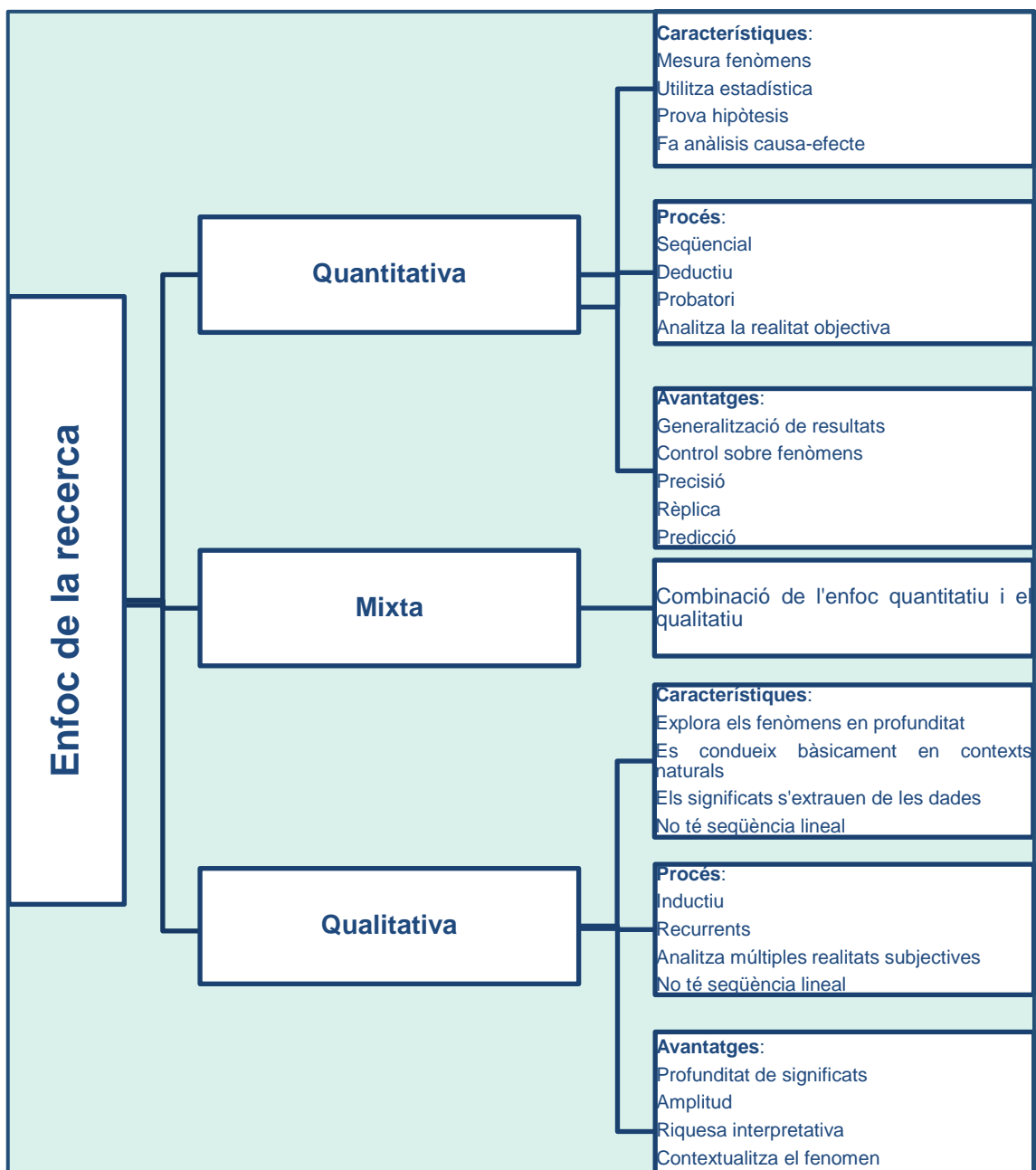


Figura 48. Enfoc de la recerca (Hernández Sampieri et al. 2010)

El fet d'utilitzar tècniques de recollida d'informació tant de la metodologia qualitativa i quantitativa, els objectius que s'havien marcat, les preguntes que s'havien formulat, el mètode seleccionat i molts altres aspectes, suposa decantar-se per la metodologia mixta.

Definides de manera breu cada metodologia de manera individualitzada, es revisa que diuen els autors de la metodologia mixta de manera global i compartida. La "revolució silenciosa" és la manera que tenen d'anomenar l'aparició dels mètodes mixtes, és un tipus d'estudi on l'investigador barreja o combina tècniques de recerca, mètodes, enfocaments, conceptes o llenguatge quantitatiu o qualitatiu en un sol estudi (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007; O'Cathain, 2009)

L'aparició dels mètodes mixtes segons Bergman (2010), implica combinar la lògica inductiva amb la deductiva de forma mixta al llarg de tot el procés investigador. Pole (2009), en la mateixa línia, afirma que les metodologies mixtes poden definir-se com l'ús o la combinació de metodologies d'investigació provinents de les tradicions quantitatives i qualitatives.

Es parteix la investigació amb metodologies mixtes es recolzen en la recollida i anàlisi de dades quantitatives i qualitatives, que sovint es duen a terme de forma paral·lela sense que hi hagi una combinació important, així com les preguntes que plantegen i les inferències que realitzen són moltes vegades qualitatives o quantitatives en la seva naturalesa sense arribar a combinar-se entre si (Teddlie i Tashakkori, 2003). Això concorda molt bé amb el que diu (Pole, 2009, p.39):

Els enfocaments amb metodologies mixtes poden ser de vegades superiors a les investigacions amb mètodes individuals. La investigació amb metodologies mixtes pot respondre a preguntes que altres paradigmes no poden. Els mètodes que els investigadors utilitzen depenen de la naturalesa de les preguntes plantejades. Algunes preguntes no es poden respondre amb metodologies quantitatives, mentre altres no poden respondre mitjançant estudis qualitius. Els investigadors poden combinar enfocaments de manera que un verifiqui els descobriments de l'altre, que un serveixi com a punt de partida per a l'altre, i que els enfocaments puguin complementar-se per explorar diferents aspectes de la mateixa pregunta.

Hernandez Sampieri i Mendoza (2008) i Creswell et al. (2008), es pregunten per què utilitzar els mètodes mixtes. Entenen que les relacions interpersonals, la depressió, les organitzacions, la religiositat, el consum, les malalties, els valors dels joves, la crisi econòmica global, els processos astrofísics, el DNA, la pobresa i, en general, tots els fenòmens i problemes que enfronten actualment les ciències són tan complexos i diversos que l'ús d'un enfocament únic, tant quantitatiu com qualitatiu, és insuficient per solucionar amb aquesta complexitat. Per això es requereix dels mètodes mixtos,... i això és el que s'ha fet, apostar per desenvolupar una metodologia mixta pel nostre estudi.

Això suposa analitzar l'aportació i les possibles dificultats que es poden presentar amb aquesta elecció. Segons Hortigüela, Pérez, & Hernando (2014), consideren que els principals avantatges que ofereix la metodologia mixta són:

- a) Utilitat de la narrativa per entendre els nombres
- b) Possibilitat de respondre a una gamma més àmplia de preguntes
- c) Obtenció de conclusions més profundes i un coneixement més complet.

Per un altra banda creuen que durant tot el procés s'haurà de tenir present algunes problemàtiques com:

- a) Dificultat per combinar adequadament els mètodes
- b) Major temps d'inversió en l'estudi.

Moscoloni (2005), fa referència, a l'ús de la triangulació en els dissenys mixtos, com un element de pes per considerar-los com una valuosa alternativa per apropar-se al coneixement de diversos objectes d'estudi. En aquest sentit, diferents autors (Hortigüela, Pérez, & Hernando, 2014; Pole, 2009, Brannen, 2005; Greene, 2007; Collins, Onwuegbuzie i Sutton, 2006; Johnson i Onwuegbuzie, 2004, Newman et altres, 2002; Palazón Romero, 1989), assenyalen que la investigació mixta s'enforteix, en poder incorporar dades com imatges, narracions o verbalitzacions dels actors, que d'una o altra manera, oferien major sentit a les dades numèrics. Entre les aportacions més significatives de la metodologia mixta destaquen:

- Aconseguir una perspectiva més àmplia del fenomen, més integral, completa i holística.
- Formular el plantejament del problema amb major claredat.
- Produir dades amb més riquesa i variades mitjançant la multiplicitat d'observacions.
- Efectuar indagacions més dinàmiques.
- Tenir la possibilitat de tenir major èxit al presentar els resultats davant una audiència hostil.
- Major enriquiment de la mostra.
- Major fidelitat del instrument.
- Optimitzar significats.
- Major seguretat al partir de metodologies que porten dècades practicant-se.

A part de les aportacions i beneficis d'aquesta, Bryman (2007 i 2008), de manera més extensa desenvolupen 16 justificacions que ajuden a reforçar el plantejament de la metodologia mixta. En la següent taula es poden observar aquestes justificacions i la seva argumentació corresponent:

Justificació	En referència a...
1. Triangulacions	Contrastar dades QUAN i QUAL per corroborar / con signar o no els resultats i descobriments en nom d'una major validesa interna i externa de l'estudi.
2. Compensació	Utilitza dades QUAN i QUAL per contrarestar les debilitats potencials d'algun dels dos mètodes i enfortir les fortaleses de cadascú
3. Complementació	Obtenir una visió més comprensiva sobre el plantejament si es fan servir els dos mètodes.
4. Amplitud (procés més integral)	Examinar els processos més holísticament (recompte de la seva ocurrència, vista de la seva estructura i sentit d'entesa).
5. Multiplicitat (diferents preguntes d'indagació)	Respondre a diferents preguntes de recerca (a un major nombre d'elles i més profundament).
6. Explicació	Major capacitat d'explicació mitjançant la recol·lecció i anàlisi de dades QUAN i QUAL. Els resultats d'un mètode ajuden a entendre els resultats de l'altre.
7. Reducció d'incertesa davant resultats inesperats	Un mètode (QUAN o QUAL) pot ajudar a explicar els resultats inesperats de l'altre mètode.
8. Desenvolupament d'instruments	Generar un instrument per recol·lectar dades sota un mètode, basat en els resultats de l'altre mètode, aconseguint així un instrument més enriquidor i comprensiu.
9. Mostreig.	Facilitar el mostreig de casos d'un mètode, recolzant-se en l'altre
10. Credibilitat	En utilitzar tots dos mètodes es reforça la credibilitat general dels resultats i procediments.
11. Contextualització	Proveir a l'estudi d'un context més complet, profund i ampli, però al mateix temps generalitzable i amb validesa externa.
12. Il·lustració	Exemplificar d'una altra manera els resultats obtinguts per un mètode.
13. Utilitat	Major potencial d'ús i aplicació d'un estudi (pot ser útil per a un major nombre d'usuaris o practicants)
14. Descobriments i confirmació	Utilitzar els resultats d'un mètode per generar hipòtesis que seran sotmeses a prova a través de l'altre mètode.
15. Diversitat	Aconseguir una major varietat de perspectives per analitzar les dades obtingudes en la investigació (relacionar variables i trobar-los significat).
16. Millora	Consolidar les argumentacions provinents de la recol·lecció i anàlisi de les dades per ambdós mètodes

Taula 57. Justificacions per l'elecció de la metodologia mixta (Bryman, 2007 i 2008)

S'ha justificat quina metodologia utilitzar en el procés de recerca; coneguts els seus trets principals, quines avantatges aporta i tenir en compte les seves limitacions. El següent pas suposa determinar dins de la classificació de metodologia mixta quina tipologia es desenvolupa. Partint de Johnson et al.(2007), aposta en un sentit ampli per una barreja dels enfocaments qualitatiu i quantitatiu però centrant-se més un d'aquests o oferint el mateix pes en la recerca. Així es representa en la següent figura:

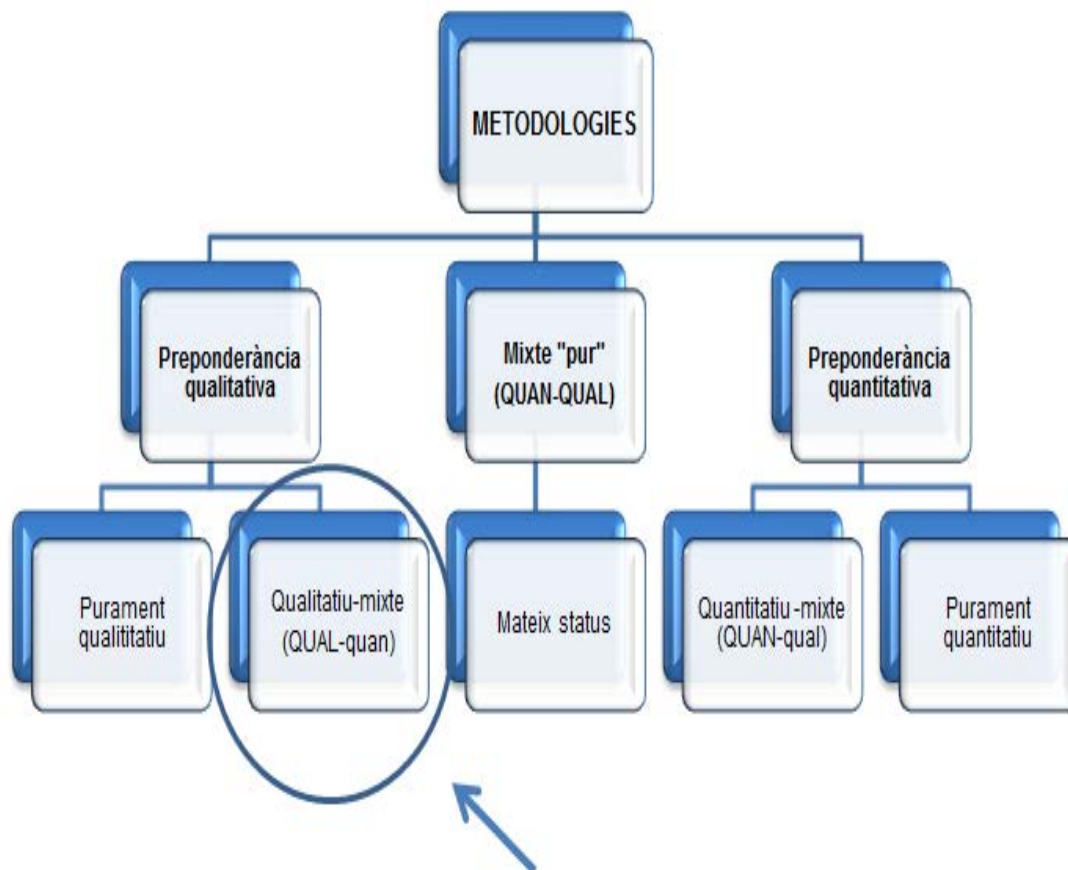


Figura 49. Metodologies mixtes (Johnson et al. 2007)

Basant-se en les diferents classificacions dins de la metodologia mixta, es troben de 2 tipus segons Onwuegbuzie i Leech (2006), aquests autors plantegen:

- Investigació amb model mixt: en el qual es combinen en una mateixa etapa o fase d'investigació, tant mètodes quantitatius, com qualitatius.
- Investigació amb mètode mixt: en aquest cas, els mètodes quantitatius s'utilitzen en una etapa o fase de la investigació i els qualitatius en una altra.

El model mixt és la referència, ja que 1a fase descriptiva de la nostra recerca s'utilitza el qüestionari per tenir una visió general i dins d'aquesta mateixa fase, s'utilitza l'entrevista en profunditat per una visió més específica. Per tant en aquesta fase inicial es combina la metodologia qualitativa i quantitativa, aquest fet ja no passa en les següents fases, que sempre són de tall qualitatiu

La segona fase es interpretativa i es recolza en els grups de discussió a directors de centres educatiu i Inspecció educativa i una tercera fase proposativa que es tanca amb un qüestionari obert a experts del món educatiu i la Inspecció. Com es pot observar cada etapa enforteix l'anterior i tot ens ajuda a tenir una major comprensió al voltant de l'objecte d'estudi.

En la figura 50, es representa les diferents fases i la metodologia corresponent:

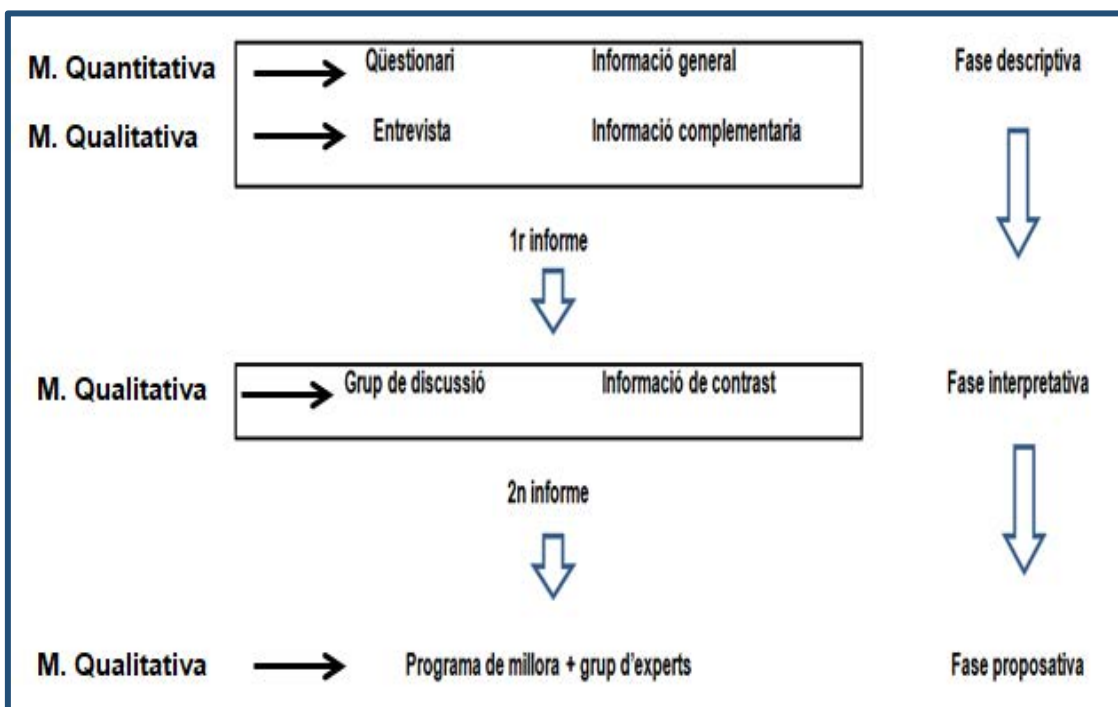


Figura 50. Fases de l'estudi

Concretant encara més, la recerca implica la utilització d'una sèrie de tècniques i instruments per la recollida de dades. Basant-se en l'àmbit quantitatiu es detalla l'ús d'un anàlisi descriptiu (freqüències i percentatges) i en respecte al qualitatiu es parteix de l'ús d'un anàlisi no només descriptiu sinó també interpretatiu. L'instrument per la recollida de dades quantitatives és el qüestionari mentre que les entrevistes en profunditat i el grup de discussió són els instruments que ajuden en la part subjectiva. Aquesta estructura de treball seleccionada permet adaptar-se a qualsevol tipus de mostra reduint el nombre de participants en l'estudi qualitatiu i poder accedir a un nombre major en el quantitatiu.

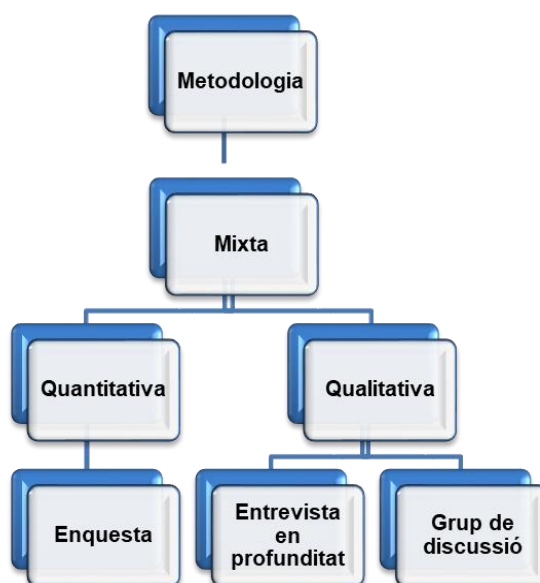


Figura 51. Metodologia mixta i els seus instruments

Basant-se en tot el que s'ha exposat en aquest apartat i amb referències desenvolupades en paràgrafs anteriors, queda justificada l'elecció metodològica mixta. Per tant, el nostre estudi sobre la Inspecció educativa s'ajuda de tot el procés qualitatiu i quantitatiu per trobar les respostes que s'han marcat al principi d'aquest.

7.3. L'estudi de Cas com a mètode

L'estudi de casos és un mètode de recerca de gran rellevància per al desenvolupament de les ciències humanes i socials que implica un procés d'indagació caracteritzat per l'examen sistemàtic i en profunditat de casos d'entitats socials o entitats educatives úniques. Consisteix en una descripció i anàlisi detallats d'unitats educatives úniques. (Yin,1989), i la seva pràctica és cada vegada més estesa en la recerca educativa. Vázquez i Angulo (2003) afirmen que:

Treballar en un cas és entrar en la vida d'altres persones amb l'interès sincer per aprendre què i per què i per què ho fan o deixen de fer certes coses i què pensen i com interpreten el món social en el que viuen i es desenvolupen (p.18).

Per Cohen i Marion (1990), l'investigador d'estudi de casos observa les característiques d'una unitat individual,, un nen, un grup d'amics, una classe, una escola o una comunitat. El propòsit principal és orientar-se a la comprensió d'una realitat particular i permet un tipus d'anàlisi idiosincràtica (Stake, 2005). El seu verdader potencial es troba en la seva capacitat per generar hipòtesis i descobriments, en centrar el seu interès en un individu, esdeveniment o institució, i en la seva flexibilitat i aplicabilitat a situacions naturals (Latorre, Del Rincón i Arnal, 1996), o sigui "establir generalitzacions al voltant de la més ampla població a la que pertany la unitat "Cohen i Marion,1990, p. 164).

Entre la multitud de característiques descrites per diferents autors, s'ha seleccionat la síntesi que realitza Pérez Serrano (1994):

Guba i Lincoln (1981)	Helmstader (1970)	Hoaglin i altres (1982)	Stakke (1981)	Wilson ((1979)
Descripció densa	Pot utilitzar-se per millorar la pràctica	Especialitat	Inductiu	Particularista
Fonamentat en la situació	Els resultats són hipòtesis	Descripció de les parts interessades i els motius	Multiplicitat de dades	Holístic
Holístics i vius	El disseny és flexible	Descripció de temes claus	Descriptiu	Longitudinal
Format: tipus conversació	Pot aplicar-se a situacions conflictives	Pot suggerir solucions	Específic	Qualitatiu
Dona llum als significats			Heurístic	
Construeix sobre el coneixement tàcit				

Taula 58. Característiques de l'estudi de cas (Pérez Serrano, 1994, p.92)

Entre els trets més significatius es troba la seva perspectiva holística, particularista i heurística. Destaca també les seves aportacions com donar llum als significats, la seva flexibilitat o la millora de la pràctica. Aquest quadre ens serà molt útil per entendre que significa treballar amb aquest mètode.

A més, s'ha de conèixer les utilitats que ens proporciona el seleccionar l'estudi de casos en la nostra recerca. Seguint al mateix Stake (2005), destaca quatre avantatges:

- És més concret. Vinculat a la nostra pròpia experiència, és més viu, concret i sensorial.

- Està contextualitzat. Les nostres experiències estan arrelades en el context com ho està l'estudi de casos.
- Més desenvolupat. Per la interpretació del lector que aporta la seva experiència personal i la seva comprensió a l'estudi de casos.
- Està basat en poblacions de referència properes al lector, el que permet implicar-se més fàcilment.

També és interessant entendre les limitacions de la tria d'aquest mètode. Per Kratochwill et altres (2013), tres serien les desavantatges:

- a) Falta d'atenció a la validesa tant interna com externa.
- b) Limitades opcions de disseny
- c) Dificultats existents per generalitzar les troballes.

Ajudant-se dels beneficis que aporta a la nostra recerca l'estudi de casos i tenint en compte les seves limitacions, un altre aspecte a destacar serà la ètica en els estudis de casos. Vázquez i Angulo (2003), ho representen molt bé en aquesta figura:

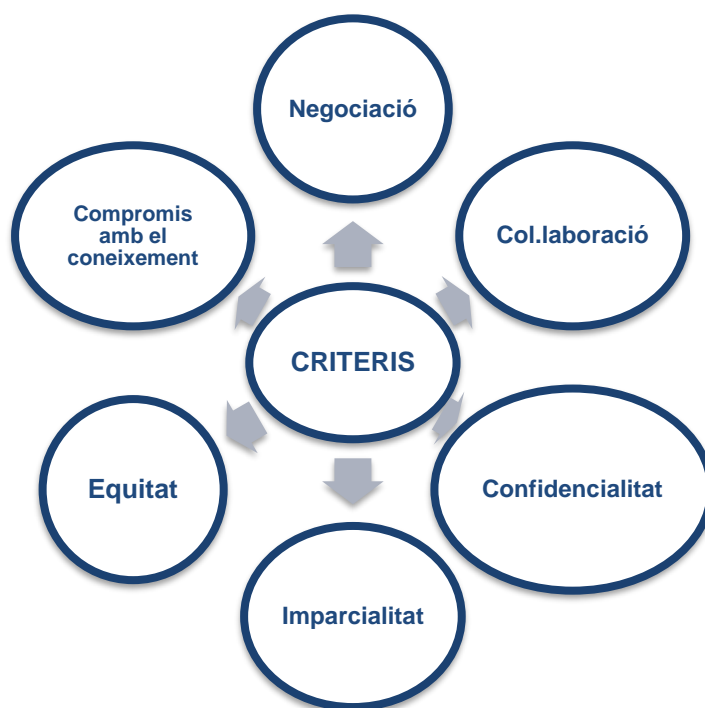


Figura 52. Criteris ètics en l'estudi de casos (Vázquez i Angulo, 2003)

Factors com la negociació, la col·laboració, ser imparcial en tot el procés, respectar la confidencialitat dels informants, buscar la equitat i tenir molt clar el compromís en el coneixement, són elements que hem tingut molt en compte en tot el desenvolupament de la recerca.

Quin tipus d'estudi de Casos es selecciona pel nostra estudi és un decisió important a prendre. Basant-se en les diferents classificacions estudiades (Guba i Lincoln 1994, Bogdan i Biklein 1982, Yin, 1993; Merriam, 1998). Per l'estudi, s'ha decidit de partir de la classificació que planteja Stake (2005): estudi intrínsec de casos, estudi instrumental de casos, estudi col·lectiu de casos.

De les 3 opcions que planteja, l'estudi col·lectiu de casos és el triat. L'interès es centra en indagar en la Inspecció educativa a partir de l'estudi intensiu de diversos casos. Com a investigador es tria diversos casos de situacions extremes d'un context d'objecte d'estudi. En maximitzar les seves diferències, es fa que aflorin les dimensions del problema de forma clara. Aquest tipus de selecció es diu múltiple: es tracta de buscar casos molt diferents en la seva anàlisi però que almenys al principi siguin rellevants; es fa al llarg del temps i analitza alguns aspectes que no estiguin definits en el projecte.

Important i a tenir molt en compte és la negociació de l'accés del subjecte objecte d'estudi, i aquest en un principi no ha de ser fàcil ni curt en el temps. Segons Vázquez i Angulo (2003) aquest procés de negociació arriba al seu punt més bàsic quan l'investigador negocia l'accés a la realitat objecte d'estudi. En aquest procés s'haurà d'explicar tot i oferir el màxim de dades possible per negociar, implicant no deixar res a l'atzar: explicar el marc de la negociació, la confidencialitat i anonimat de les persones implicades, l'accessibilitat de l'informe final, quins instruments s'utilitzaran per recollir dades, etc també s'ha de destacar que la recerca parteix de criteris ètics com són: la confidencialitat abans esmentada, la col·laboració voluntària ja que ningú està obligat a participar-h i la imparcialitat de l'estudi.

Per tant l'estudi de casos és el mètode seleccionat en la recerca envers el Cos de la Inspecció educativa, per les seves característiques, per les seves avantatges, pel propòsit que ofereix i totes les referències que s'han desenvolupat en aquest apartat, avalen la selecció d'aquest mètode.

7.4. Procés metodològic

Quan s'ha fet referència a la metodologia mixta, s'entén que aquesta compren multitud de mètodes a desenvolupar com pot ser el mètode biogràfic, l'etnogràfic, la fenomenologia, etnometodologia o la investigació-acció. Tots tenen trets característics diferents, avantatges i inconvenients, aplicacions, contextos, etc. Tots els mètodes mencionats requereixen d'un procés metodològic per poder desenvolupar-los i ficar-los en pràctica

Com s'ha mencionat anteriorment, s'elegeix l'estudi de casos amb caràcter interpretatiu, que és el que s'adapta millor a les característiques del nostre estudi. I per tant també requereix d'aquest procés que ens ajuda a desenvolupar el marc pràctic de manera raonada, ordenada, seqüenciada i flexible, per arribar a la nostra finalitat de la investigació. Per aquesta qüestió s'ha revisat el treball de diferents autors (Fox, 1981; Latorre et al., 1996; Ballester, 2001 i Silva, 2008), que presenten les fases del procés metodològic i que es sintetitzen en aquesta taula:

Fox (1981)	Latorre et al. (1996)
<ul style="list-style-type: none"> • Disseny del pla d'investigació • Execució del pla d'investigació • Aplicació dels resultats 	<ul style="list-style-type: none"> • Fase exploratòria i de reflexió • Fase de planificació • Fase d'entrada a l'escenari • Fase de recollida i anàlisi de la informació • Fase de retirada de l'escenari • Fase d'elaboració de l'informe
Ballester (2001)	Silva (2008)
<ul style="list-style-type: none"> • Fase preparatòria • Fase de treball de camp • Fase analítica • Fase informativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Fase exploratòria • Fase de planificació • Fase de treball de camp

Taula 59. Fases del procés metodològic (a partir de Fox, 1981; Latorre et al., 1996; Ballester, 2001; Silva, 2008)

Del treball realitzat i analitzat d'aquests autors, es decideix per la recerca fer una aposta eclèctica pròpia del revisat fins ara. Es considera que és el disseny que millor s'adapta per arribar a l'objectiu marcat. Quatre són les fases elegides en aquest treball, i aquesta és la proposta que ens ja d'ajudar a desenvolupar de manera estructurada la part pràctica, quedant de la següent manera:

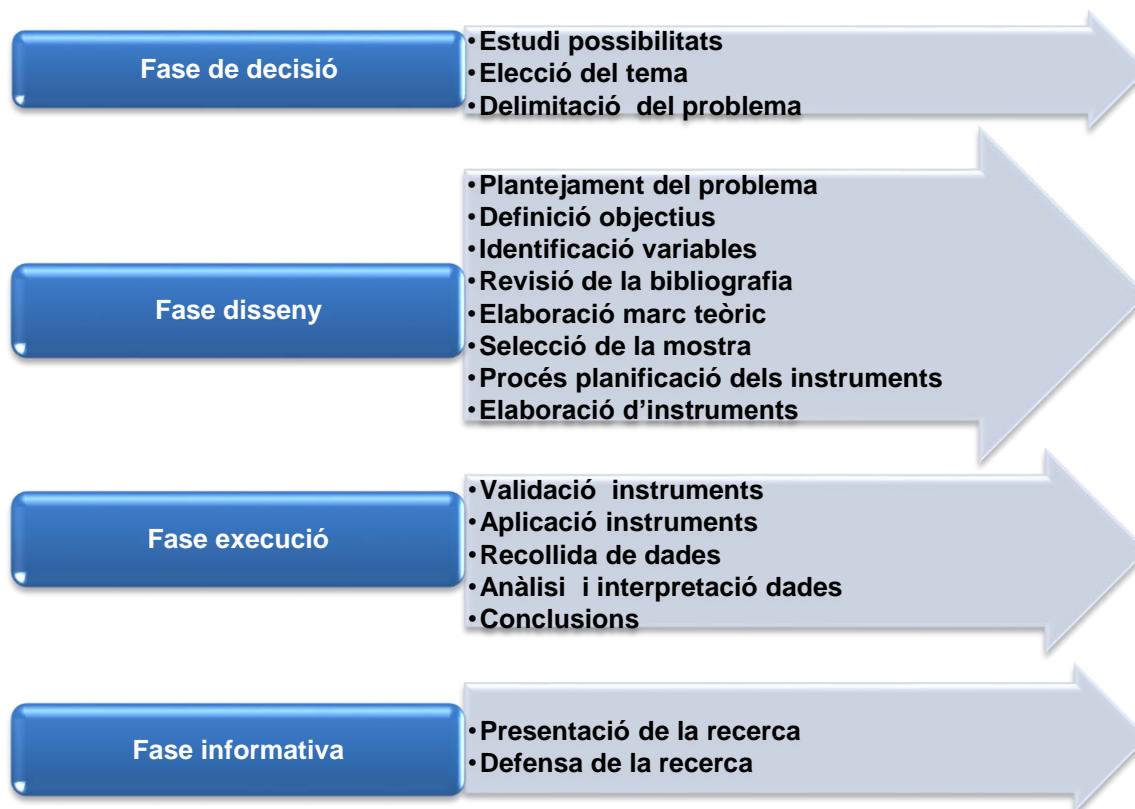


Figura 53. Desenvolupament del procés metodològic

Es considera que aquest procés metodològic s'ajusta a les passes que es pretén desenvolupar per la realització de la investigació. Possiblement 6 fases eren massa i 3 fases es quedava una mica curt. S'han concentrat totes les accions finalment en 4 fases que es creu que estan suficientment definides, seqüenciades i justificades:

La primera fase va ser de presa de decisió: elegir el tema, quines possibilitats tenia el tema i com s'havia de delimitar el problema va ser el nostre plantejament. Quan es van trobar les respostes a les nostres preguntes el camí va ser molt més fàcil de recórrer.

Seleccionat el tema, el següent pas era dissenyar la recerca, objectius, marc teòric, mostra, instruments,... s'havia de definir molt bé tots aquests elements que ajudaven en el nostre desenvolupament següent. Ja s'estava en la fase dos.

La tercera fase fa referència a la part practica, s'ha d'executar tot el que s'havia previst prèviament en l'anterior fase, validar, recollir dades, interpretar-les i treure conclusions posteriorment. I finalment i arribat al final de la recerca es tanca amb una fase informativa, es projecta de comunicar de dues maneres, la primera presentant-la i la segona defensant-la.

Aquestes fases s'incorporen a un calendari que ens va ajudar a regular i marcar el temps de realització de la recerca. Aquest es va convertir en un cronograma que es va intentar respectar sempre i que va ser molt útil durant tot el temps de treball.

La primera fase de decisió està totalment explicada en diferents capítols de la Tesi, es va realitzar un estudi de les possibilitats del tema, es va seleccionar i posteriorment vam

delimitar la problemàtica. Part de la segona fase de disseny ja està també argumentada com és el plantejament del problema, revisió bibliogràfica, elaboració del marc teòric, però ens queda definir i concretar molt més altres aspectes que pertanyen a aquesta segona fase i que es passa a definir en aquest capítol i seguidament la tercera fase d'execució que es farà en els següents capítols com és la recollida i anàlisi de dades o les conclusions de la tesi. La pretensió és donar resposta a tot aquest procés metodològic presentat i desenvolupat fins ara que ens ajudi a arribar al final i tancament de la Tesi i posterior defensa d'ella.

7.5. La selecció de la mostra

El nostre disseny de la recerca requereix de la selecció de la mostra que es considera adient pel nostre estudi. Per tant pel desenvolupament de la nostra tesi un dels aspectes claus és determinar quins són els subjectes seleccionats per l'estudi. Per aquesta raó és important definir la població. Aquesta s'entén segons Latorre, Del Rincón i Arnal (1996), com "el conjunt dels individus (objectes, persones, esdeveniments, etc) en els que es desitja estudiar el fenomen. Aquests han de reunir les característiques del que és l'objecte d'estudi" (p.78).

Seguint Silva (2008), per seleccionar la mostra es plantegen preguntes com: Quantes persones s'han d'entrevistar? Com seleccionar els participants? Quins seran els lectors principals de l'informe? Qui poden estar interessats en els resultats? Quins temes es tracten en l'estudi i quines persones poden aportar informació suficient? Alguns autors com Maykut i Morehouse (1999); Taylor i Bogdan (2010), Pérez Serrano (1994) recomanen identificar acuradament a les persones, perquè, d'aquesta manera, és possible tenir un major coneixement sobre el tema d'estudi.

S'ha de tenir en compte que la nostra metodologia és mixta, per tant la selecció de la mostra haurà de correspondre tant a trets característics qualitius com quantitius. O sigui, el concepte adquireix significats diferents segons la direcció de l'enfoc.

Segons Bisquerra (2009), des de la perspectiva quantitativa la mostra requereix conèixer quines són les unitats d'anàlisi, on estan ubicades i en quin moment. La definició i delimitació clara de la població permet concretar on es vol arribar de la recerca. En la pràctica no s'analitzen tots els individus de la població, sinó que tal com afirmen Cohen i Manion (1990), a causa de factors de despeses, temps i accessibilitat, no sempre és possible l'obtenir totes les dades d'una població en el seu conjunt; per això l'investigador es veu obligat a reunir informació d'un grup o subgrup d'aquesta població, de tal manera que el coneixement obtingut sigui representatiu d'aquesta població en estudi.

Pel que fa a la perspectiva qualitativa la mostra és una unitat d'anàlisi o un grup de persones, contexts, esdeveniments o successos sobre el qual es recol·lecten les dades sense que sigui necessàriament representativa de la població que s'estudia. (Hernández Sampieri et al., 2010). Aquesta es sent més còmode treballant amb mostres que aportin dades rellevants i de qualitat per generar el coneixement des d'una perspectiva inductiva. Per Bisquerra (2009), per seleccionar la mostra s'han de garantir dos condicions bàsiques:

- La representativitat, o sigui que la mostra ha de ser el fidel reflex del conjunt de la població
- La mida, aquesta ha de tenir una mida suficient per garantir aquesta representativitat.

Per la selecció de la nostra mostra es respecten aquestes dues condicions. A més, per conèixer de manera simple i senzilla quina és la mida necessària de la mostra ens guiem per cinc idees que ens proposa Cardona (2002):

- A major població, menor percentatge es requereix per obtenir una mostra representativa.
- Per a poblacions petites (N menor de 100) millor prendre tota la població.
- Si la mida de la població és entorn a 500, prendre el 50% de la població.
- Si la mida de la població és de 1500, prendre el 20% .
- Població major de 5000 amb 400 la mida de la mostra resulta adequada.

Per Bisquerra (2009); Latorre, Del Rincón, & Arnal (2003); Sierra Bravo, (2002) consideren que els principals mètodes de mostreig segueixen el principi de equiprobabilitat, segons el qual els subjectes de la població tenen les mateixes possibilitats de formar part de la mostra. Seguint aquest principi trobem el mostreig probabilístic, que respecta aquest principi anomenat. També trobem el mostreig no probabilístic que en aquest cas no respecta la base del principi comentat sinó que segueix altres criteris relacionats amb la investigació i per tant no depenent de la probabilitat. La seva selecció dependrà de l'enfoc de la investigació, dels objectius i la metodologia. En la següent taula es pot observar els dos tipus de mostreig.

Mostrejos probabilístics	Mostrejos no probabilístics
Aleatori simple	Casual o per accessibilitat
Sistemàtic	Intencional o opinàtic
Estratificat	Per quotes
Conglomerats o grups	Bona de neu
Poliètic	Atzarós o al tun-tun

Taula 60. Mostrejos (Alvira Martín, 2011)

Pel que fa al tipus de mostreig seleccionat, aquest és totalment no probabilístic com es pot comprovar en els següents apartats. Seguint a Bisquerra (2009) aquest afirma i entén que la recerca educativa generalment no utilitza el mostreig probabilístic ja que no es viable en el seu procés de selecció de la mostra.

La nostra selecció de la mostra varia depenent de la perspectiva qualitativa i quantitativa i del instrument escollit per la recollida de la informació. Com a conceptes i dades generals que ens interessa conèixer es troben:

El nostre univers són els Inspectors i Inspectores d'educació. Pel que fa a la població s'acota a tots aquells Inspectors/es que desenvolupen les seves tasques en Catalunya, que és el centre d'estudi. A més per la realització de les entrevistes en profunditat s'ubiquen més concretament en el territori lleidatà. També es selecciona aquesta part de territori català pels grups de discussió, on també incorporem a les Direccions escolars per contrastar les percepcions de la Inspecció educativa. Es compren que els directors/es ofereixen la possibilitat d'aportar visions diferents a més de donar la seva resposta envers la relació professional entre Inspecció educativa i Direccions escolars.

El fet d'ubicar-se en territori lleidatà es justifica perquè s'ofereix major disponibilitat d'accés i a més s'entén que la geografia del territori no hauria de suposar una variació en les seves respostes ja que el funcionament és el mateix. A partir d'aquesta població i depenent de l'instrument que utilitzem es selecciona una mostra major o menor sempre justificant el perquè d'aquesta decisió i amb l'objectiu que la informació recollida sigui representativa i vàlida

Per tot aquest procés s'ha partit de diferents dades que es creu que són necessàries de conèixer: A Catalunya exerceixen 243 Inspectors d'Ensenyament, pel que fa a Lleida tenim 23 Inspectors, i situats en la Direcció escolar es compta amb 216 Directors

d'educació primària en la pública, 31 Directors ZER i 46 Directors de Secundària Públics. En aquesta figura es pot observar quin és el procés que és segueix per la mostra seleccionada per l'estudi.

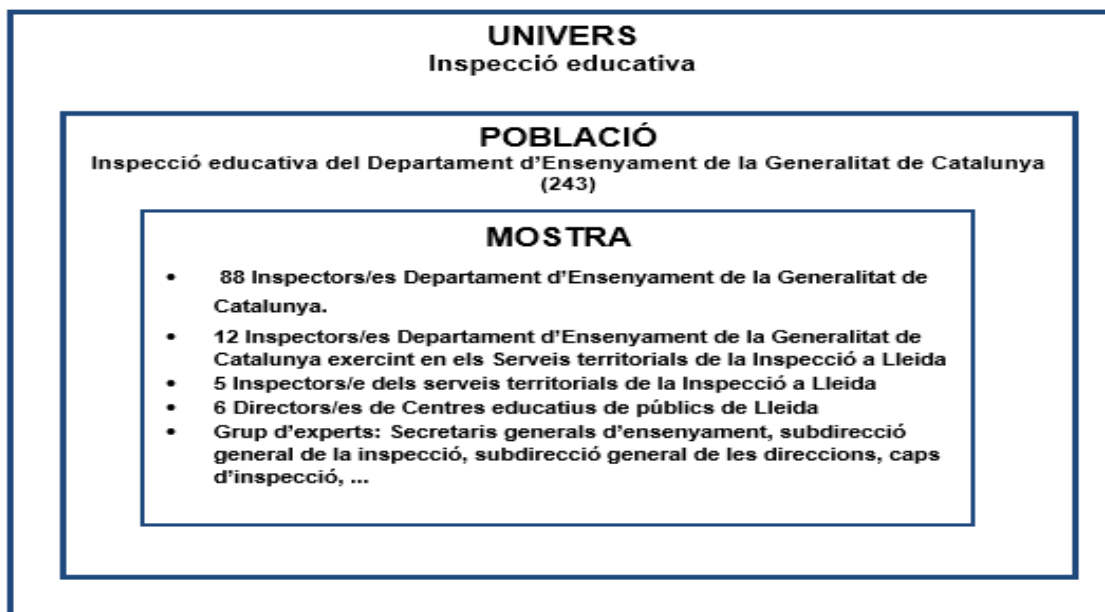


Figura 54. Representació de la mostra (Elaboració pròpia a partir de Latorre, Del Rincón i Arnal, 1996)

La mostra que es visualitza en aquesta figura, s'ubica de manera diversa depenent de l'instrument utilitzat per la recollida de dades. Per tant, es té en compte la fase en la que es troba i l'eina que s'utilitza per justificar quina mostra es selecciona. La següent figura és una continuïtat de la primera i ens serveix per justificar en cada fase de la recollida de la informació quina selecció de la mostra s'ha utilitzat i el tipus de mostreig (Bisquerra, 2009; Hernandez Sampieri et al., 2010; Alvira Martín, 2011) emprat en l'aplicació de cada instrument.

Fase	Instrument	Tipus d'informació	Tipus de mostreig	Mostra
Descriptiva	Qüestionari	General	Mostreig no probabilístic atzarós	Tots els Inspectors/es de d'Educació a Catalunya (243)
	Entrevista en profunditat	Complementària	Mostreig no probabilístic casual i intencional	Inspectors/es d'Educació a Lleida (12)
		1r informe		
Interpretativa	Grup de discussió	De contrast	Mostreig no probabilístic de tipus casual i intencional	Inspectors/es d'Educació a Lleida (5) Directors/es de centres educatius públics (6)
		2n informe		
De proposta	Grup d'experts	Suggestiment	Mostreig no probabilístic intencional	Secretaris generals d'ensenyament, subdirecció general de la inspecció, subdirecció general de les direccions, caps d'inspecció, ...

Figura 55. Descripció de les fases de l'estudi

En els següents punts es justifica tot el procés representat en aquesta figura. S'argumenta la selecció de la mostra i el tipus de mostreig fase per fase tal com es procedeix en el decurs de la recerca de la Tesi.

7.5.1. Mostra de la fase 1: descriptiva

En aquesta primera fase s'utilitzen dos instruments per la recollida de la informació. El primer és el qüestionari, que pertany a la metodologia quantitativa, i el segon és l'entrevista en profunditat de tall qualitatiu.

A. Qüestionari

Pel que fa al primer instrument, es decideix d'accedir a tots els inspectors/inspectores de Catalunya (243) a través del qüestionari on-line que es va fer arribar a partir del seu correu electrònic amb l'objectiu obtenir informació general dins de la fase descriptiva de l'estudi. El tipus de mostreig que es va seleccionar va ser no probabilístic atzarós (Alvira Martín, 2011), ja que el criteri proposat era convidar a tota la població.

Sobre una població de 243 inspectors, la mostra reclutada va ser de 88 participants, un 36.2% del total. Aquesta mostra es va considerar com estadísticament representativa de la població d'estudi, amb un nivell de confiança del 95% i un marge d'error del $\pm 8.34\%$, en el supòsit més desfavorable de variància màxima ($P = Q = 0.50$).

B. Entrevista en profunditat

El segon instrument a desenvolupar és l'entrevista en profunditat. Aquesta ens ajuda a profunditzar i complementar la informació que ens ofereix el qüestionari de manera més específica. Es realitzen 12 entrevistes a Inspectors de Lleida. Fox (1981), afirma que "és més important la representativitat que el volum de la mostra" (p. 396). Però considera que ha de ser suficientment gran perquè garanteixi la representativitat de la mostra. Es considera que 12 és una mostra prou suficient per la consecució del nostre objectiu, i així ho justifiquem en les següents línies.

Pel que fa a la validesa de la informació s'entén que la normativa i el context és igual per tots els Inspectors/es de Catalunya. Per aquesta raó seleccionar la mostra a Lleida no hauria d'alterar la informació recollida. Pel que fa al tipus de mostreig al principi és casual o per accessibilitat, o sigui s'utilitza com a mostra aquells individus als que es té major facilitat d'accés, depenent de diverses circumstàncies. Posteriorment es realitza un mostreig intencional, que vol dir que quan ja s'ha accedit als participants que s'ofereixen com a voluntaris, es seleccionen aquells que compleixen amb uns criteris prèviament establerts (Bisquerra, 2009).

Per l'accés als participants, primer de tot es va demanar reunió amb el Cap de la Inspecció educativa a Lleida i el cap adjunt. Aquests els va semblar molt interessant l'estudi i es van comprometre a ajudar. Aquest suport suposava que el Cap de la Inspecció dels serveis territorials de Lleida en una de les reunions que convoca regularment informava a tots els inspectors/es de l'estudi que s'estava realitzant sobre la Inspecció educativa i la seva predisposició a participar en l'entrevista. S'obtenen les direccions de correu electrònic per concertar cita amb les persones voluntàries i d'aquest grup es seleccionen als inspectors i inspectores que seguien els criteris prèviament marcats. Aquests criteris que es van seguir per la selecció van ser:

Criteri 1. Variables seleccionades per la representativitat de la mostra.

S'ha de partir que el nostre objectiu vol aprofundir en el coneixement de la Inspecció educativa a través d'experiències heterogènies per aquesta raó es tria aquestes 3 variables per la selecció:

- **Paritat**, es vol inspectors tant homes com dones, encara que no es va poder complir al 100% aquest criteri per diferents causes.
- **Situació laboral en la Inspecció**: es pretén conèixer l'opinió tant de la Inspecció que ha aconseguit la plaça mitjançant un procés d'oposició com aquells que es troben en comissió de serveis
- **Temps treballat**: es considera de recollir les percepcions tant de la Inspecció que porta molts anys exercint; per tant amb molta experiència, com aquells que s'han iniciat recentment.

Criteri 2. Multiplicar per 2 el resultat del criteri 1 per garantir una major mostra dels entrevistadors en cas que ens fallessin alguns.

Criteri 3. Voluntat de les persones que volguessin realitzar la entrevista en profunditat.

En aquesta figura es representa la selecció de la mostra aplicant els criteris anomenats:

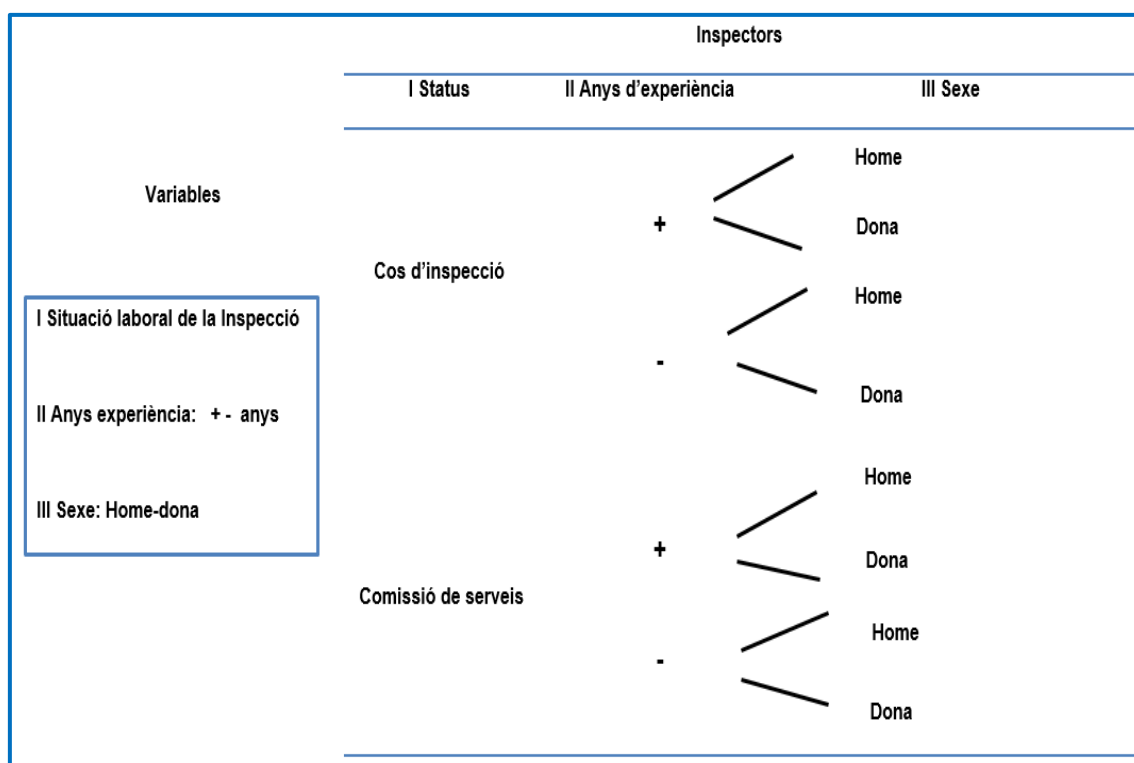


Figura 56. Característiques de la mostra de l'entrevista en profunditat

L'aplicació d'aquestes variables dona com a resultat la realització de 8 entrevistes a Inspectors/es d'educació. Situats en el criteri 2 marca que s'ha d'augmentar a 16 les entrevistes en profunditat a realitzar a la Inspecció educativa.

Posteriorment sorgeix una de les problemàtiques durant el procés en referència a les entrevistes i és que va coincidir amb oposicions d'accés a la Inspecció educativa a Catalunya. Això va suposar que molt participants que s'havien ofert en un principi com a voluntaris van recular en la seva decisió. Per tant el criteri 3 quedava mancat. Finalment van ser 14 els voluntaris i es va seleccionar 12 per no repetir la participació d'entrevistats que coincidien en variables.

La pregunta que ens faltava respondre era si la mostra era suficientment representativa per considerar que la informació que ens aportava era prou significativa pel nostre estudi. O sigui, si les 12 entrevistes realitzades eren suficients. Segons Lincoln i Guba (1985) consideren que un estudi de les nostres característiques pot arribar a la saturació amb dotze participants i un màxim de vint. Per tant, la nostra mostra respectava aquest criteri

En la següent taula es passa a mostrar les característiques generals dels 12 entrevistats que es van seleccionar:

Entrevistat	Status laboral	Anys d'experiència	Gènere
Inspector 1	Funcionari Inspecció educativa	Més de 15 anys	Home
Inspectora 2	Comissió de serveis	Menys de 5 anys	Dona
Inspector 3	Funcionari Inspecció educativa	Més de 25 anys	Home
Inspector 4	Comissió de serveis	Més de 10 anys	Home
Inspector 5	Comissió de serveis	Menys de 5 anys	Home
Inspector 6	Funcionari Inspecció educativa	Més de 15 anys	Home
Inspector 7	Funcionari Inspecció educativa	Mes de 25 anys	Home
Inspectora 8	Comissió de serveis	Més de 10 anys	Dona
Inspectora 9	Comissió de serveis	Més de 5 anys	Dona
Inspector 10	Funcionari Inspecció educativa	Més de 25 anys	Home
Inspector 11	Funcionari Inspecció educativa	Més de 25 anys	Home
Inspector 12	Comissió de serveis	Menys de 5 anys	Home

Taula 61. Característiques generals dels entrevistats

Com abans s'ha remarcat, va faltar una mica més de col·laboració per part de les inspectores, i aquest fet no va ajudar a aconseguir l'objectiu de la paritat que estava subratllat des del principi. Si és cert que s'havia tancat entrevistes amb inspectores que s'havien ofert de voluntàries, però finalment van recular a l'obrir-se el procés d'oposició al Cos de la Inspecció educativa. Pel que fa a les altres característiques, es va poder entrevistar a la meitat dels inspectors/es que eren funcionaris i a l'altra meitat que es trobaven en situació de comissió de serveis. També es va poder arribar a la diversitat de respostes tenim en compte l'experiència professional de la Inspecció.

7.5.2. Mostra de la fase 2: Interpretativa

La primera fase es tractava de fer una descripció de la Inspecció educativa a través de l'obtenció d'una informació general per després obtenir una més específica. Ara es vol interpretar aquesta informació recollida i es fa a través de contrastar tot el que es tenia fins ara conjuntament amb la informació que ens ha d'aportar els grups de discussió. En un dels grups s'incorpora la figura de la Direcció escolar ja que es considera que ofereix la possibilitat d'aportar visions diferents a més de conèixer les percepcions que tenen sobre la seva relació amb la Inspecció educativa.

El tipus de mostreig és igual que a l'entrevista, casual a l'hora d'accedir a la població, però intencional per seleccionar-los pel grup de discussió. La selecció dels grups busca la diversitat seguint criteris com l'experiència, edat, sexe, etapa educativa, entre d'altres dependent del grup.

El primer grup va estar format per 5 inspectors. Com en l'entrevista, per poder generar aquest grup ens van donar suport des de la Inspecció educativa, en aquest cas l'Inspector en cap adjunt. Facilitant les característiques de la Inspecció que s'havia ofert de voluntària per seleccionar les persones que reunien els criteris prèviament establerts. Aquests criteris que ens va ajudar a formar el grup van ser: la realització de l'entrevista, càrrec en la inspecció, gènere, estatuts laboral i els anys d'experiència. Com en l'anterior

instrument va fallar una inspectora per motius personals que hagués ajudat a trobar un major equilibri en la paritat.

GRUP DISCUSSIÓ INSPECCIÓ EDUCATIVA CENTRES EDUCATIUS					
Nº	Càrrec	Situació	Anys	Gènere	Entrevista
1	Inspector en cap	Funcionari	29	Home	Si
	Inspector en cap adjunt	Funcionari	29	Home	Si
	Inspector	Comissió de serveis	10	Home	No
	Inspector	Comissió de serveis	4	Dona	No
	Inspectora	Comissió de serveis	8	Home	Si

Taula 62. Característiques generals del grup de discussió de la Inspecció educativa

El segon grup estava format per directors/es, en total 6. Aquí l'accés a la Direcció va ser personal, pel meu anterior càrrec de coordinador de secundària a l'ICE i com a tutor d'un postgrau de Direccions escolars s'està en contacte amb molts directors i directores. Per tant, tenint en compte els criteris que es van establir en la seva selecció, es va triar un primer grup de discussió i un segon grup per si fallava gent del primer i en més d'un cas es va recorre a aquest segon grup. Els criteris establerts van ser: càrrec, etapa educativa, entorn, anys d'experiència com a director/a i gènere.

GRUP DISCUSSIÓ DIRECTORS CENTRES EDUCATIUS					
Nº	Càrrec	Centre	Entorn	Anys	Gènere
1	Director	Escola pública ed. infantil i primària	Poble	2	Home
	Representant de directors	Escola pública ed. infantil i primària	Ciutat	18	Home
	Director	Institut públic de secundària	ESO i FP	12	Home
	Director	Institut públic de secundària	Alta complexitat	6	Home
	Directora	Escola pública ed. infantil i primària	Alta complexitat	12	Dona
	Directora	Escola pública ed. infantil i primària	Escola rural	10	Dona

Taula 63. Característiques generals del grup de discussió de Directors/es

La diversitat que es va trobar entre les Direccions escolars i les seves experiències amb la Inspecció va ser molt profitosa pel nostre estudi. Es va poder complir amb tots els criteris prèviament establerts, encara que una vegada més no es poder aconseguir arribar a la paritat establerta en la creació dels grups que s'havia suggerit.

7.5.3. Mostra de la fase 3: de proposta

Després de recollir i analitzar la informació de tots els instruments, exposar les conclusions i realitzar les diferents propostes de millora es va crear un grup d'experts de l'Administració educativa. (Secretaris generals d'ensenyament, subdirecció general de la inspecció, subdirecció general de les direccions, caps d'inspecció, ...) per contrastar els resultats obtinguts en la mostra seleccionada i acabar de definir les propostes de millora sorgides de les conclusions. Per tant el tipus de mostreig emprat per la selecció de la mostra va ser totalment intencional. Els criteris seleccionats van ser el de la responsabilitat en el càrrec desenvolupat i la relació amb la Inspecció. La informació que ens ofería era de suggeriment i ens va ajudar a acabar de donar resposta alguns dels objectius de la Tesi

Entrevistat	Càrrec	Relació amb la Inspecció
Expert 1	Director dels serveis territorials de Lleida	Treball de coordinació amb la Inspecció educativa
Expert 2	Director General de Professorat i Personal de Centres Públics	Treball coordinat amb Inspecció educativa i ha treballat en la Inspecció
Expert 3	Ex Director General de Professorat i Personal de Centres Públics	Treball coordinat amb Inspecció educativa
Expert 4	Ex secretari general ensenyament	Treball coordinat amb Inspecció educativa
Expert 5	Inspector en cap adjunt	Inspector
Expert 6	Inspector jubilat	Ex inspector amb més de 30 anys d'experiència

Taula 64. Característiques generals del grup d'Experts sobre la Inspecció educativa

Es vol estudiar en profunditat la situació actual de la Inspecció educativa a través d'experiències heterogènies, en centres educatius on es desenvolupi l'autonomia. Els subjectes han de portar un temps considerable en aquest treball. La mostra seleccionada a part dels qüestionari que es seleccionen tots/es, la majoria de casos és intencional, s'elegeixen els subjectes que es creu que són representatius de la població, s'afegeixen criteris i finalment es seleccionen els subjectes que ens aporten la informació que es considera necessària.

Es pot afirmar que la mostra ha estat prou representativa. En el qüestionari van participar 88 inspectors/es i entre les entrevistes i grups de discussió 23 participants. La informació que ens van aportar tots va ser molt significativa pel posterior anàlisi i redactat de les conclusions. Destacar la bona predisposició de tots els participants i la implicació en les respostes i el debat que es va produir moltes vegades.

7.6. Els Instruments i tècniques per la recollida de dades

Un cop definit el problema, desenvolupat el disseny d'investigació i seleccionada la mostra corresponent, el següent pas en el procés d'investigació consisteix en l'aplicació dels instruments seleccionats per la posterior recollida de la informació. Per arribar a aquest punt prèviament s'ha de planificar tot el procés de recollida de dades i estudiar quines són les tècniques més adequades, en funció del problema, les característiques de les dades i la metodologia a utilitzar. Sense aquesta obtenció de dades no és possible donar resposta als objectius marcats en la nostra recerca.

Els procediments i tècniques de recollida d'informació permeten obtenir les dades necessàries per arribar a establir les conclusions pertinents sobre la situació analitzada. La importància d'utilitzar bons procediments i tècniques de recollida d'informació en la recerca radica que d'elles depèn la qualitat de les dades que es manegin per establir conclusions adequades o vàlides sobre el tema investigat i per, si escau, prendre decisions eficaces sobre com intervenir sobre la situació analitzada. (Martínez González, 2007, p.53)

La part pràctica de l'estudi de camp compta amb la utilització de tècniques i instruments tant qualitatiu com quantitativ. Segons Álvarez (2011), els mètodes qualitatiu solen tenir estructures flexibles que permeten que els subjectes tinguin totes les oportunitats per comportar-se i expressar-se de manera natural. En canvi, els mètodes quantitativ són més estructurats i controlats i en general inclouen l'ús d'algun instrument formal que permet obtenir la mateixa informació de cada subjecte. En molts estudis es solen combinar aquestes dues dimensions de la realitat, tot i que prevalgui un o altre en determinat cas.

En el nostre cas aquesta combinació que s'anomena s'ha convertit en un enfoc mixt, de predominança qualitativa. Aquesta metodologia aporta una sèrie de dades de la recerca molt més complertes pel seu anàlisi i interpretació a través del creuament de les bases de dades recollides.

Destacar que per trobar l'instrument que donés resposta a la formulació de les nostres preguntes ens van ajudar del tòpics. Seguint autors com Hernandez Sampieri et al. (2010); Sandin (2003); Taylor & Bogdan (2000), aquests són els continguts objecte d'estudi que ens podem formular com a pregunta i que ens ajudaran a seleccionar l'instrument que es considera que ens generarà la resposta. La selecció de tòpics va desenvolupar una matriu que ens va aportar una sèrie de beneficis com:

- Visualitzar la panoràmica de l'objecte d'estudi i dels instruments de recollida de la informació
- Racionalitzar la informació
- Triangular la informació (contrastar)
- Garantir aquesta informació

Es van generar 3 grans conceptes com era l'Autonomia, Inspecció educativa i Direcció escolar amb un llista d'objectes d'estudi extrets de la formulació de les qüestions plantejades en la tesi. Aquest és un exemple del procés que es va realitzar amb el concepte de la Inspecció educativa:

Objecte d'estudi	Instruments				
	Tòpics	Qüestionari	Entrevistes	Grups de discussió	Anàlisi de documents
La figura de la Inspecció educativa en l'actualitat	X	X	X	X	
La Inspecció educativa en Europa i la seva influència en l'autonomia de centres					X
Origen i funcions de la inspecció a partir de les lleis educatives espanyoles					X
La situació actual de la inspecció catalana	X	X	X	X	X
Les funcions de la inspecció a partir de la LEC i el procés d'autonomia de centres	X	X	X	X	X
Canvis que s'han produït en les funcions de la Inspecció educativa	X	X	X	X	X
El canvi d'escenari amb el desenvolupament de l'autonomia	X	X	X	X	X
Paper de la inspecció en tot aquest procés de millora de la qualitat educativa en l'autonomia de centres	X	X	X	X	X
Aportacions de la Inspecció educativa en tot aquest procés	X	X	X	X	X
La relació entre direcció i Inspecció educativa en Catalunya en el nou marc d'autonomia de centres	X	X	X	X	X
La dualitat de funcions entre Direcció escolar i Inspecció educativa	X	X	X	X	X
Les necessitats de la Inspecció educativa	X	X	X	X	X
Propostes per millorar la Inspecció educativa	X	X	X	X	X
Cap a on va la Inspecció educativa i els seus reptes de futur	X	X	X	X	X

Taula 65. Tòpics objecte d'estudi en relació a l'elecció dels instruments

La utilització de les tècniques i instruments que es seleccionen per la recollida de dades es desenvolupen en 3 moments de l'execució, tal com s'observa en la següent figura i s'explica en les següents línies:

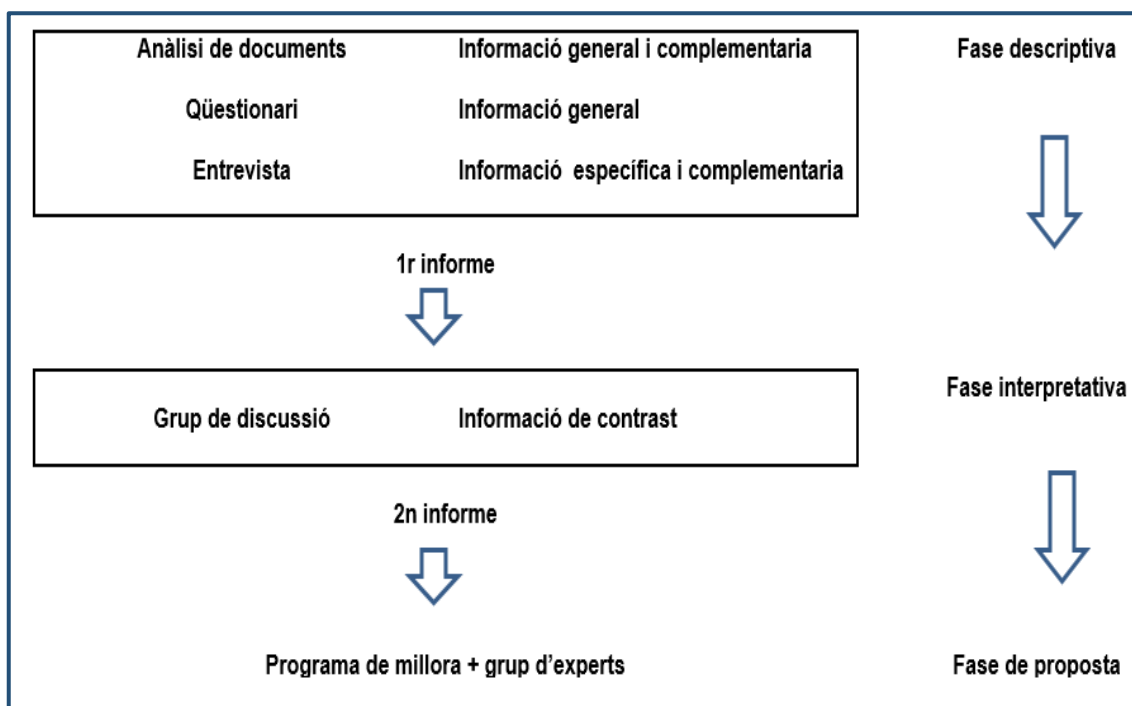


Figura 57. Instruments de recollida de la informació en les diferents fases

Ens les següents taules es desenvolupa la figura comentada de manera resumida en les seves diferents fases i amb les corresponents visions.

Visió general.

Anàlisi de documents: Per la caracterització general dels inspectors es va consultar documents diversos i bases de dades. La finalitat d'aquest anàlisi de documents era conèixer l'organització, funcionament, legislació i estructura de la Inspecció a Catalunya que ens va ajudar a marcar les següents passes a donar. Entre aquests documents es van disposar de diferents Decrets, Plans directors de la Inspecció educativa, diferents Lleis educatives, bases de dades, etc.

Qüestionari: Per poder quantificar i universalitzar la informació es va utilitzar l'eina del qüestionari als diferents agents implicats en l'autonomia de centres. Ens va permetre arribar a un major nombre de persones i la possibilitat de sondejar gran quantitat d'opinions. Es va enviar a tots els Inspectors de Catalunya que estaven exercint el curs 16-17.

Taula 66. 1a Fase descriptiva. Visió general

Visió específica.

Entrevista en profunditat: La nostra pretensió era entrar a l'agent que ens interessava estudiar de manera particular i específica, juntament amb la xarxa de comunicacions que actua. Va ser molt útil per conèixer l'opinió, percepcions i concretar la informació que ens havia ofert l'eina del qüestionari sobre la Inspecció Escolar. Per aquesta raó es van realitzar entrevistes qualitatives amb Inspecció del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Va ser molt útil de l'anàlisi de documents i les notes de camp per acabar de recollir tota la informació.

Taula 67. 1a Fase descriptiva. Visió específica

Visió de contrast.

Grup de discussió: Per identificar, validar i triangular informació, es va voler crear diferents grups de discussió amb els agents educatius (inspecció, Direcció escolar). El propòsit era contrastar les opinions dels participants i conèixer l'experiència dels participants sobre els temes tractats en les entrevistes i el qüestionari. Ens va donar suport les notes de camp per acabar de recollir tota la informació.

Taula 68. 2a Fase Interpretativa. Visió de contrast

Visió de suggeriment

Entrevista: Es va treballar amb un grup d'experts de la matèria per contrastar els resultats obtinguts en la mostra seleccionada. Es va fer a través d'un qüestionari de validació i suggeriment als agents de l'Administració educativa amb molta experiència i alts càrrecs. Un altre criteri va ser que en el seu anterior o actual treball tinguin o hagin tingut molta relació amb el Cos de la Inspecció educativa.

Taula 69. 3a Fase de proposta. Visió de suggeriment

Com s'ha anat comentant durant tot el procés és van anar prenent notes de camp en la part qualitativa de la recollida de dades. Aquestes es van realitzar sense realitzar cap tipus de judici de valors.

Per Rodríguez & Valldeoriola (2009), aquesta combinació de tècniques i instruments per la recollida de dades coneguda com estratègia de triangulació, va permetre confrontar-les i comparar-les, ajudant així a la recerca de major rigor i qualitat. També és important mencionar que per l'elaboració d'aquestes tècniques i instruments es van tenir en compte 2 qualitats bàsiques pel bon desenvolupament de la recerca i per assegurar-se de la qualitat de les dades recollides abans mencionades com són la validesa i la fiabilitat. En les següents línies es passa a explicar el procés de fonamentació, d'elaboració i aplicació dels diferents instruments i la seva justificació corresponent:

7.6.1. Anàlisi de documents

La primera pregunta que es realitza per aquest punt és, què vol dir analitzar documents?

“L'anàlisi de documents és una font de gran utilitat per obtenir informació retrospectiva i referencial sobre una situació, un fenomen o un programa correcte.” Del Rincon et altres (1995, p.342). Una alta definició es troba amb Bisquerra (2004, p.349) quan diu que “és una activitat sistemàtica i planificada que consisteix en examinar documents ja escrits que envolten una àmplia gamma de modalitats. A través d'ells és possible captar informació valuosa.” I seguint la mateixa línia que els altres autors Hernandez Sampieri et al. (2010) afirma que aquesta tècnica de recollida d'informació, consisteix a detectar, obtenir i consultar bibliografia i altres materials que parteixen d'altres coneixements i / o informacions recollides moderadament de qualsevol realitat, de manera que puguin ser útils per als propòsits de l'estudi

Totes les definicions defineixen amb poques paraules però d'una manera molt clara que suposa aquesta tècnica de recollida de la informació en la nostra recerca. Aquesta eina ajuda a afirmar que ens ha sigut de gran utilitat per la construcció dels primers capítols de la tesi doctoral, a més ha ajudat a ampliar el nostre coneixement sobre l'autonomia de centres present i la relació amb la Inspecció educativa i ha sigut de gran utilitat per l'elaboració tant del qüestionari com de l'entrevista en profunditat.

Per Vallès (1999), quan utilitzem aquesta eina, s'haurà de tenir en compte tant les avantatges que ens ofereix com les seves limitacions. En la present taula es poden observar aquestes recomanacions:

Avantatges	Inconvenients
<ul style="list-style-type: none"> Baix cost, considerant la gran quantitat d'informació que ofereixen. Per les seves característiques aquest tipus de tècnica, prescindeix de les possibles reaccions dels subjectes investigats. El material documental té sempre una dimensió històrica, especialment en la investigació social. 	<ul style="list-style-type: none"> Durant la seva elaboració es poden realitzar retallades, seleccions i fragmentació de la informació. La pròpia naturalesa de la informació documental requereix que aquesta es prengui com dades secundàries i que sigui un complement a les dades primàries. Parts d'un arxiu documental poden ser sotmeses a falses interpretacions i ser llegits de forma oposada a la que el seu autor va pretendre comunicar.

Taula 70. Avantatges i inconvenients de l'anàlisi de documents (Vallès, 1999)

Pel que fa al procés, per una part ha suposat un benefici a l'hora d'estalviar temps en la nostra recerca. Ha sigut fàcil de gestionar i com s'ha dit abans ens ha proporcionat informació molt útil que difícilment s'hagués obtingut per una altra via. Per tant es pot dir que ens ha ofert moltes avantatges durant l'estudi. Encara així s'ha tingut en compte que alguns documents, sobre tot els articles de revistes educatives ens oferien opinions des de l'òptica del qui redactava, oferint-nos en alguna ocasió una veritat limitada.

Per aquest procés d'anàlisi documental s'ha seguit les 5 fases que presenta Bisquerra (2009):

1. Rastrear i inventariar els documents existents.
2. Classificar aquest documents.
3. Seleccionar els mes significatius pel nostre estudi.
4. Lectura en profunditat dels documents seleccionats.
5. Lectura creuada i comparativa dels documents en qüestió.

Realitzada aquestes 5 passes que es van desenvolupar en tots els documents, entre la tipologia d'aquests que es van treballar i que tanta utilitat ens vam oferir, es troben:

- Lleis, Decrets i ordres educatives.
- Documents interns de la Inspecció educativa.
- Informes educatius d'organitzacions contrastades.
- Memòries avaluatives, plans directors de la Inspecció educativa.
- Llibres i revistes referents a la Inspecció i l'autonomia de centres.
- Documents webs del Departament d'ensenyament de la Generalitat.
- Actes de congressos educatius referents al nostre estudi.
- Documents d'organitzacions sindicals educatives i de la Inspecció.

La referència a tot aquest conjunt de documents es troba comentada i localitzada durant tota la recerca educativa. Per tant, com s'ha dit, aquest és el primer instrument que ens ajuda no només a recollida de la informació tant necessària en la nostra recerca, sinó també en l'elaboració del marc teòric i dels instruments de recollida de dades. A més també ens va ser molt útil en tot el procés de discussió per arribar a les conclusions finals de la Tesi. Aquesta és una petita mostra d'alguns documents que es van analitzar:



Figura 58. Exemples de documents analitzats

Analitzat tot el gruix de documents seleccionats, el següent pas era desenvolupar un qüestionari per obtenir informació general i descriptiva del nostre objecte d'estudi.

7.6.2. El qüestionari

El qüestionari segons Bisquerra (2009) s'utilitza molt en l'àmbit educatiu, segurament per la seva aparent facilitat. Són útils per descriure i predir un fenomen educatiu, però també mostren la seva eficiència per una primera aproximació a la realitat, i és, en aquesta situació, on ens interessa.

En aquesta mateixa línia, Ballester (2004), considera que el qüestionari està dissenyat per poder quantificar i universalitzar la informació i és el més emprat en investigació. S'entén com una forma d'enquesta caracteritzada per a l'absència de l'enquestador.

Quan s'utilitza un instrument s'ha de tenir molt clar les avantatges que t'aporta però també les limitacions que et pots trobar. Partint de Hopkins (1989), s'ha volgut representar en aquest quadre aquesta situació prèvia que es va saber preveure:

Avantatges	Inconvenients
<ul style="list-style-type: none"> • Fàcil de realitzar. • Fàcil de valorar. • Compara directament grups i individus. • La retroalimentació sobre actituds, adequació de recursos, adequació del professor, ajuda, preparació per a la següent sessió i dades quantificables. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'anàlisi requereix força temps. • Es necessita gran preparació per aconseguir preguntes clares i rellevants. • És difícil aconseguir preguntes que explorin en profunditat. • L'eficàcia depèn molt de la capacitat lectora. • Els subjectes poden tenir inconvenient a contestar sincerament. • Els enquestats intentaran donar respostes «correctes».

Taula 71. Avantatges i inconvenients del qüestionari (Hopkins, 1989)

Des del primer moment es va entendre la utilitat del qüestionari per recerca. L'elecció d'aquest instrument va ser per diferents raons, entre les quals es destaquen les més significatives:

- Era l'instrument que ens permetia arribar a tots els Inspectors/es del territori català. És el que reunia les millors condicions per poder accedir a tota la població seleccionada.
- Era el menys costos en inversió de temps. El desplaçar-se per tota Catalunya i poder concertar una entrevista amb Inspecció educativa de cada Servei territorial era una missió molt difícil per les dues bandes, a més de la inversió de temps que requeria.
- Oferia la possibilitat de sondejar gran quantitat d'opinions. En el qüestionari trobem preguntes obertes on s'ofereix la possibilitat d'opinar sobre el tema tractat, això ens permetia arribar i conèixer l'opinió d'un major nombre d'inspectors, que amb un altre instrument no s'hagés pogut arribar.
- No exigia una profunda reflexió de l'entrevistador, amb l'obtenció d'un mateix tipus de resposta. Un dels problemes que podem remarcar quan es va parlar amb la inspecció via telefònica o presencial era la quantitat de treball que se'ls acumulava, contestar el qüestionari per ells era una dificultat menor pel poc marge de temps que els quedava. Trobar temps per agafar el telèfon o reunir-nos per una possible entrevista era moltes vegades complex. El qüestionari escurçava el temps que no tenien, a l'evitar una profunda reflexió de l'entrevistador.
- Ens servia per l'elaboració dels següents instruments a desenvolupar. Va ser el primer instrument en ficar en pràctica i ens oferia una visió general i descriptiva que d'altra manera no haguéssim pogut obtenir aquesta informació. Aquesta primera recollida d'informació ens va ajudar moltíssim per la construcció dels següents instruments i poder anar recollint dades molt més específiques pel nostre interès.

Encara així s'ha de destacar que aquest instrument, com d'altres, a més d'avantatges també ens vam trobar amb limitacions, com per exemple:

- Reducció de moltes de les preguntes que volíem formular per por a corre el risc de fer-ho massa llarg.

- Dificultats per aconseguir les adreces electròniques de la Inspecció educativa.
- Problemes de disponibilitat per respondre als qüestionaris enviats.

Aquestes situacions durant el transcurs de la investigació es van intentar preveure i contrarestar amb estratègies ja planificades. Com elaborar el qüestionari va ser el següent pas.

7.6.2.1. Procés de realització del qüestionari

Segons Martínez (2002), considera que hi ha 4 punts significatius en l'elaboració del qüestionari i que sempre es tenen en compte durant el procés:

Passes a realitzar per la construcció d'un qüestionari

1. Descriure la informació que es necessita.
2. Redactar les preguntes i escollir el tipus de preguntes.
3. Redactar un text introductori i les instruccions.
4. Dissenyar l'aspecte formal del qüestionari.

Taula 72. Construcció del qüestionari (Martínez, 2002)

Sierra Bravo (2001), també de manera molt resumida aposta per diferents passes a realitzar per la construcció d'un qüestionari:

Passes a realitzar per la construcció d'un qüestionari

1. Formulació d'hipòtesis.
2. Determinació de variables a observar, amb les seves dimensions i indicadors.
3. Planificació del contingut del qüestionari.
4. Elaboració forma, redacció formal de les preguntes i determinació dels criteris formals.
5. Judici crític.
6. Reformulació.
7. Qüestionari definitiu.

Taula 73. Passes per la realització d'un qüestionari (Sierra Bravo, 2001)

I finalment, si s'ha de parlar de planificació d'un qüestionari triant a Chiavenato, 2005; Rodríguez, 2005; Robinson i Pearce, 1984 que realitzen una sèrie de recomanacions:

PLANIFICACIÓ D'UN QÜESTIONARI

1. Definir objectius
2. Decidir la informació que volem obtenir
3. Revisar la informació sobre el tema a tractar
4. Decidir dades a recollir i anàlisi de la mostra
5. Avaluar recursos personals, temps,...
6. Elecció de la mostra
7. Elecció del mètode d'enquesta
8. Estructura de les preguntes
9. Disseny del qüestionari
10. Elecció del mètode de recollida de dades
11. Aplicació pilot
12. Rectificar el qüestionari i la mostra
13. Aplicació del qüestionari
14. Tabular i analitzar
15. Escriure l'informe

Taula 74. Planificació d'un qüestionari (a partir de Chiavenato, 2005; Rodríguez, 2005; Robinson i Pearce, 1984)

Partint d'aquestes recomanacions, el procediment de construcció i aplicació del qüestionari s'ha elaborat seguint tres grans etapes: Fonamentació del qüestionari, elaboració del qüestionari i aplicació del qüestionari, pel que fa a la codificació de la respostes aquesta pertany a un altre capítol de la Tesi. En la següent taula es pot visualitzar tot aquest procés:

A. FONAMENTACIÓ	
Revisió bibliogràfica sobre la Inspecció educativa, Autonomia de centres i direccions escolars	A.1. Delimitar la necessitat.
	A.2. Propòsit del qüestionari.
	A.3. Seleccionar dades de fonts d'informació significatives.
B. ELABORACIÓ	
Estructura i redacció dels ítems del qüestionari	B.1. Selecció dels diferents blocs.
	B.2. Elaboració dels ítems.
	B.3. Redactar un text introductor i les instruccions.
	B.4. Dissenyar l'aspecte formal del qüestionari.
	B.5. Relació de les preguntes amb els objectius de la recerca.
	B.6. Construcció del qüestionari.
	B.7. Validació.
	B.8. Versió final del qüestionari.
	B.9. Carta de difusió.
C. APLICACIÓ	
C. Posada en funcionament del qüestionari	C.1. Elecció de l'eina comunicativa.
	C.2. Prova pilot.
	C.3. Recerca de les direccions de correus electrònic.
	C.4. Enviament online.
	C.5. Seguiment del procés .
	C.6. Recepció dels qüestionaris.
	C.7. Recollida de la informació.

Taula 75. Procés del qüestionari

A. Fonamentació del qüestionari

A.1. Delimitar la necessitat

L'objectiu del qüestionari era obtenir informació descriptiva del tema d'estudi, en aquest cas de les implicacions de la Inspecció educativa en el marc autonòmic. Per tant era molt important poder accedir a tots ells. El fet de poder arribar als 243 Inspectors/es de tota Catalunya, era una de les avantatges que ens ofería aquest instrument i que es va valorar de manera molt positiva.

A.2. Propòsit de la recerca

Per l'elaboració del qüestionari partim del propòsit i dels objectius que ens hem marcat en la nostra recerca: Analitzar els canvis que s'estan produint en les funcions de la Inspecció educativa en la seva relació i implicació amb els centres educatius i la direcció escolar a partir del desplegament del Decret d'autonomia de Centres.

A.3. Revisió bibliogràfica

El marc teòric ajuda a realitzar una revisió bibliogràfica de la informació que es requeria. Entre els documents que s'analitzen; estudis sobre la Autonomia de centres, Inspecció

Educativa, normatives, Lleis educatives, congressos, etc. Posteriorment una segona revisió on es van recercar altres investigacions sobre la Inspecció educativa que utilitzàvem qüestionaris com a instrument de recollida de dades. Tot aquest procés ens va donar suport i la informació necessària per iniciar la construcció del qüestionari.

B. Elaboració del qüestionari

B.1. Selecció dels diferents blocs o dimensions

Revisada la bibliografia, i basant-nos en els objectius, es van seleccionar els diferents blocs o dimensions relacionats en el tema d'estudi. Això ens ajudaria per fer una primera distribució i ordenació de les diferents preguntes que ens havíem plantejat. En aquesta graella es pot observar que a partir de les preguntes ens vam marcar els objectius per donar-nos una primera selecció de dimensions que dividirien el qüestionari. La primera posada ens va donar 7 dimensions, les quals aniríem acompanyades de preguntes en el qüestionari.

DIMENSIONS	OBJECTIUS	PREGUNTES
I. Situació actual de l'autonomia de centres.	Conèixer la situació actual de la Inspecció educativa i l'autonomia de centres en Catalunya.	Quina és la situació actual de la Inspecció educativa i l'autonomia de centres en Catalunya?
II. Situació actual de la inspecció educativa.		
III. Dualitat de funcions entre les direccions escolars i la inspecció educativa.	Analitzar les percepcions de la Inspecció educativa i la direcció escolar en referència a les funcions de la Inspecció davant els nous canvis que ha incorporat el Decret d'Autonomia en els centres.	Quines són les percepcions de la Inspecció, direcció escolar i professorat en referència als canvis que incorpora l'autonomia de centres i la relació entre ells?
IV. Funcions de la Inspecció educativa en el procés d'autonomia de centres.	Valorar la funció inspectora en relació al treball que desenvolupen a partir del Decret d'Autonomia de centres.	Quines modificacions s'han produït en les tasques i el treball de la pròpia Inspecció a partir del desplegament del Decret d'Autonomia?
V. Aportacions de la Inspecció educativa en el marc d'autonomia.	Conèixer l'aportació de la Inspecció educativa en el procés de la millora de la qualitat educativa en els centres que desenvolupen l'autonomia.	Quines aportacions realitza la Inspecció educativa en el procés de la millora de la qualitat educativa?
VI. Necessitats de la Inspecció educativa en el marc autonòmic.	Identificar propostes de millora per l'exercici de la Inspecció, donant resposta a les necessitats que han sorgit durant l'estudi.	Quins canvis s'haurien de produir en la inspecció educativa per millorar en el seu exercici?
VII. Propostes per millorar la Inspecció educativa en el marc autonòmic.		

Taula 76. Dimensions del qüestionari

B.2. Elaboració dels ítems.

El següent pas era la redacció de preguntes i l'elecció del tipus de preguntes. Per la elaboració d'aquest procés es va partir de la Guia per l'elaboració d'un qüestionari (Selltiz, Wrightsman & Cook, 1980, p. 728-751), com es representa en la taula:

A. Decisions sobre el contingut de les preguntes

1. És necessària la pregunta? Serà útil?
2. Es necessiten diverses preguntes sobre aquesta qüestió?
3. Necessita la pregunta ser més concreta, específica i íntimament lligada amb l'experiència personal de l'informant?
4. Compten els informants amb les dades necessàries per contestar la pregunta?
5. És el contingut de la pregunta prou general i està lliure de concrecions i especificitats falses?
6. Expressen les respostes actituds generals i només semblen ser tan específiques com sonen?
7. Està el contingut de la pregunta polaritzat o carregat en una direcció sense preguntes acompanyants que equilibrin l'èmfasi?
8. Donaran els informants la informació que se'ls demana?

B. Decisions sobre la redacció de les preguntes

1. Es pot mal interpretar la pregunta? Conté fraseologia difícil o poc clara?
2. Expressa la pregunta adequadament l'alternativa pel que fa al punt?
3. És enganyosa la pregunta per culpa d'assumpcions no establertes o d'implicacions que no es veuen?
4. Està polaritzada la redacció? Està carregada emocionalment o inclinada cap a un tipus particular de contestació?
5. Pot ser objectable per l'informant la redacció de la pregunta?
6. Produiria millors resultats una redacció més personalitzada de la pregunta?
7. Pot preguntar-se millor la qüestió, de manera més directa o més indirecta?

C. Decisions sobre la forma de resposta de la pregunta

1. Pot contestar millor la pregunta amb un imprès que exigeixi la contestació per una marca (o contestació curta d'una o dues paraules, o un nombre), de resposta lliure o per una marca amb contestació ampliada?
2. Si es fa servir la contestació per una marca, quin és el millor tipus de qüestió: dicotòmica, d'elecció múltiple o d'escala?
3. Si es fa servir una llista de comprovació, cobreix adequadament totes les alternatives significatives sense solapar i en un ordre defensable? És d'una longitud raonable? És la redacció dels ítems imparcial i equilibrada?
4. És fàcil, definida, uniforme i adequada per a la finalitat, la forma de resposta?

D. Decisions sobre la ubicació de la pregunta en la seqüència

1. Es pot veure influïda pel contingut de les qüestions precedents la contestació a la pregunta?
2. Està dirigida la pregunta en una forma natural? Està en correcte ordre psicològic?
3. Apareix la pregunta massa aviat o massa tard des del punt de vista de despertar interès i rebre l'atenció suficient, evitant resistència, etc.?

Taula 77. Guia per l'elaboració d'un qüestionari (a partir de Selltiz, Wrightsman & Cook (1980))

A partir d'aquest document es va reflexionar sobre diferents aspectes: el contingut dels ítems, el seu nombre, l'ordre dels ítems, la dificultat de cadascun, la seva definició, la neutralitat, la seva correspondència amb els objectius de la investigació, etc. També es va considerar important el tipus de preguntes. Es decanta per preguntes tancades majoritàriament i amb algunes d'obertes. Entre les tancades es combinen les de l'escala Likert, amb les de resposta múltiple i valoració numèrica. Tenint en compte aquests trets, es va realitzar la construcció d'un primer qüestionari.

B.3. Redactar un text introductor i les instruccions.

Per motivar i informar els enquestats, el qüestionari comença amb un text introductor que implica un breu text explicant l'objectiu o propòsit de l'estudi, fent al·lusió a la importància de la seva col·laboració i amb agraïments pel temps que han invertit en respondre el qüestionari, sempre remarcant la rellevància del tema de la investigació (León i Montero, 2003; Martínez, 2002, Salkind, 1999).

Aquest text introductor garanteix l'anonimat i la confidencialitat de les respostes. Alliberant a l'enquestat i potenciant i facilitant la seva resposta (León i Montero, 2003; Martínez, 2002). A més el qüestionari aporta instruccions clares i explícites de com omplir-lo, el seu retorn i el temps estimat en contestar. (Hernández et al, 2003; Salkind, 1999).

El redactat es va anar seguint a partir dels suggeriments dels autors anomenats. Per tant, es va intentar donar el màxim d'informació possible amb les instruccions corresponents, sempre amb la intenció de facilitar i donar confiança a l'enquestat.

B.4. Dissenyar l'aspecte formal del qüestionari

Arribats a aquest punt, era necessària la realització d'una bona presentació del qüestionari. Per aquesta raó es va tenir en compte diferents aspectes formals per complir aquest objectiu (Blaxter et al, 2000; León i Montero, 2003; Martínez, 2002; Salkind, 1999). Aquests són alguns dels aspectes que se li va donar més importància en el nostre disseny: Partir d'un format atractiu, professional i fàcil d'entendre, distribució per blocs, agraïments al finalitzar el qüestionari, no excedir en el nombre de preguntes, crear un ordre de preguntes, les respostes que tinguin un mateix format de resposta, donar informació per situar al enquestat en la pregunta, etc

B.5. Relació de les preguntes amb els objectius de la recerca

Un dels criteris que es va marcar és que les preguntes del qüestionari donessin resposta als objectius que s'havien proposat en la recerca. Per poder comprovar que aquest fet es produïa es va crear una graella. En la banda horitzontal es marquen els objectius de la investigació i en la banda vertical les 28 preguntes del formulari. Les 7 primeres preguntes corresponen a les dades personals dels enquestats.

Objectius	OG	OE1	OE2	OE3	OE4	OE5
Preguntes						
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8		X				
9		X				
10	X	X				
11		X				
12		X				
13		X				
14		X				
15	X	X				
16			X			
17	X		X		X	
18			X			
19			X			
20	X			X		
21	X			X		
22	X			X		
23					X	
24			X		X	
25	X					X
26	X					X
27	X					X
28	X					X

Taula 78. Relació de preguntes del qüestionari amb els objectius corresponents

B.6. Construcció del qüestionari

Es presenta un primer qüestionari o esborrany, amb les opinions, suggeriments i orientacions dels directors de la tesi doctoral. Aquestes indicacions ens va ajudar a modificar alguns aspectes del qüestionari com la distribució dels apartats, el nombre de preguntes o la seva neutralitat. Realitzades aquestes modificacions es genera un segon qüestionari, que ja estava preparat per a la seva corresponent validació.

B.7. Validació.

El judici d'experts és un mètode de validació útil per verificar la fiabilitat d'una investigació que es defineix com "una opinió informada de persones amb trajectòria en el tema, que són reconegudes per altres com experts qualificats en aquest, i que poden donar informació, evidència, judicis i valoracions. (Escobar-Pérez i Corb-Martínez, 2008, p.28)

Aquesta validació es va dur a terme amb 6 jutges teòrics (professorat universitari experts en organització d'un centre escolar, Inspecció educativa i recerca educativa) i 6 de pràctics (Inspectors d'educació, directors/es de centres educatius i administració educativa) els quals emetien judicis de valor sobre la pertinença (si el que es pregunta és rellevant) i la univocitat (si s'entén o interpreta només d'una sola manera). A més s'oferia la possibilitat d'efectuar propostes dels ítems o de manera global.

La demanda és realitza a 12 persones de les quals van respondre les 12. En la següent taula es mostra les característiques dels validadors:

Expert	Jutge	Càrrec	Institució
1	Teòrica	Professora Titular - Coordinadora EDO-UdL	UDL
2	Teòric	Catedràtic d'Universitat del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la UB	UB
3	Teòrica	Professora Titular - Coordinadora DEMOS	UAB
4	Teòrica	Professora Titular - Coordinadora CUCC	UAB
5	Teòric	Professor Titular Col·laborador EDO-UAB	UAB
6	Teòric	Professor associat UAB	UIB
7	Pràctic	Director General de Professorat i Personal de Centres Públics	Generalitat de Catalunya
8	Pràctic	Cap de la Inspecció educativa	Generalitat de Catalunya
9	Pràctic	Cap adjunt de la Inspecció educativa	Generalitat de Catalunya
10	Pràctic	Inspector educatiu	Generalitat de Catalunya
11	Pràctic	Inspectora educativa	Generalitat de Catalunya
12	Pràctic	Inspector educatiu	Generalitat de Catalunya

Taula 79. Característiques dels validadors del qüestionari

Per la validació del qüestionari es va sol·licitar als experts que valoressin cada ítem del qüestionari menys els 7 primers que corresponien a les dades personals. Aquesta valoració es realitzava a partir de 2 criteris:

- La univocitat, aspecte formal i expressió del ítem.
- La importància; pes de l'ítem en referència a l'objecte de l'avaluació.

S'inclou un apartat de tall qualitatiu per a realitzar les observacions, suggeriments o incorporacions de nous ítems que els validadors estimessin oportunes. Comentar que la pertinència no s'introdueix en aquesta validació ja que en un principi estava justificada a partir del marc teòric i la matrius que s'havien realitzat. Aquest és un exemple d'un dels ítems a valorar pel grup dels experts:

I. SITUACIÓ ACTUAL DE L'AUTONOMIA DE CENTRES

1. Existeixen moltes raons (filosòfiques, econòmiques, pedagògiques, socials, entre d'altres) per les quals es va decidir de dotar d'autonomia als centres. Considera que aquest pas era necessari en els centres educatius per millorar la qualitat educativa?

<input type="checkbox"/>	Gens d'acord					
<input type="checkbox"/>	Poc d'acord	Univocitat		Importància		Observacions
<input type="checkbox"/>	Bastant d'acord	SI	NO	SI	NO	
<input type="checkbox"/>	Totalment d'acord					

Taula 80. Exemple de validació del qüestionari

B.8. Versió final del qüestionari

Revisada la validació, i seguint els criteris, es realitzen els canvis necessaris a les propostes rebudes pels experts, juntament amb la correcció lingüística corresponent. El resultat d'aquest procés va ser una versió final del qüestionari. Aquest ja estava en disposició de fer-lo arribar a la mostra de la població seleccionada.

El qüestionari final va constar de 28 preguntes de diferent tipologia de continguts: preguntes d'identificació, obertes, tancades, de fets, d'informació, d'intenció o d'opinió,... i estan realitzades en elecció múltiple, escala, elecció d'una llista,...dividides en 8 blocs contant el de dades personals i es va estructurar de la següent manera com es mostra en la següent taula:

Blocs del qüestionari	
I.	Dades identificatives
II.	Situació actual de l'autonomia de centres
III.	Situació actual de la inspecció educativa
IV.	Funcions de la inspecció educativa en el procés d'autonomia de centres
V.	Dualitat de funcions entre les direccions escolars i la inspecció educativa
VI.	Aportacions de la inspecció educativa en el marc d'autonomia.
VII.	Necessitats de la inspecció educativa en el marc autonòmic
VIII.	Propostes per millorar la Inspecció educativa en el marc autonòmic

Taula 81. Blocs del qüestionari

B.9. Carta de difusió

Quan s'envia el correu electrònic a cada Inspector/a amb l'enllaç corresponent per respondre el qüestionari, aquest va acompanyat d'un text. Aquest informava de: el recercador, la universitat on estudia la tesi, els doctores que dirigeixen la tesi, l'objectiu de la recerca i el del qüestionari, entre d'altres aspectes més significatiu. En el següent quadre es pot observar com queda definida aquesta carta de difusió:

Benvolgut Inspector/a d'educació:

El meu nom és Joan Segura i estic realitzant un estudi que porta el nom de: "Implicacions per a la Inspecció Educativa a Catalunya en el desenvolupament de l'autonomia de centres", aquest pertany a la meva Tesi doctoral que es desenvolupa en la UAB, tutoritzat pel Doctor Joaquim Gairin i la Doctora Patrícia Silva

El qüestionari que els presento forma part dels instruments que utilitzaré per poder recollir informació sobre aquesta recerca i va dirigit únicament als Inspectors i Inspectores que desenvolupen les seves tasques en Catalunya.

L'objectiu que pretén és: Analitzar els canvis que s'estan produint en les funcions de la Inspecció educativa en la seva relació i implicació amb els centres educatius i la direcció escolar a partir del desplegament del Decret d'Autonomia de Centres

Es tracta d'un qüestionari anònim, de 28 preguntes, referides a qüestions sobre l'autonomia de centres, la relació amb les direccions escolars davant aquest augment de competències i les implicacions de la Inspecció en tot aquest canvi d'escenari educatiu que ens trobem.

El temps de resposta es preveu entre 15 -20 minuts

Els hi estaria molt agraït pel desenvolupament de la investigació si pugessin contestar aquest qüestionari.

Únicament han de clicar a Empleneu el formulari, contestar i posteriorment clicar a submit (enviar)

Moltes gràcies per la seva col·laboració.

Joan Segura

Taula 82. Carta de difusió del qüestionari

C. Aplicació del qüestionari

C.1. Elecció de l'eina del qüestionari

Entre els aspectes que considera per la seva elecció van ser la simplicitat, la facilitat de maneig, el format que ens oferia i que era una eina reconeguda per la comunitat científica. Finalment l'aplicació que es decideix de treballar és el qüestionari del Google Drive, un altre dels trets a valorar és que era una eina gratuïta.

C.2. Prova pilot

Abans de fer l'enviament massiu a tots els Inspectors d'educació del territori català es va fer una prova pilot per comprovar que tot el procés era correcte. Per aquesta raó es va decidir d'enviar-ho als meus directors de tesi doctoral. Es va rebre i contestar, i posteriorment es comprova a través del recull de les dades i les gràfiques els resultats que proporcionava l'aplicació.

C.3. Recerca de les direccions de correus electrònic

Aquest va ser un dels processos més costosos, ja que les direccions de correus personals no són públiques. Les direccions que si són públiques són les dels serveis territorials corresponents de cada territori. L'opció que es va decidir per poder obtenir aquestes direccions va ser fer una sol·licitud al Departament d'Ensenyament de la

Generalitat de Catalunya , exposant el meu estudi i fent la demanda corresponent. A partir d'aquestes dades es va poder fer arribar el qüestionari a tota la Inspecció educativa catalana.

C.4. Enviament online

Amb les direccions dels correus electrònic de la població seleccionada es fa un enviament massiu del qüestionari als 243 Inspectors que exerceixen en Catalunya el curs 2016/2017.

C.5. Seguiment del procés

Amb l'enviament dels qüestionaris no era suficient, s'havia de fer un seguiment amb l'objectiu d'aconseguir el màxim de respostes possibles per donar major significat als resultats obtinguts.

El primer enviament que es va realitzar van contestar 27 Inspectors/es. Al cap de 10 dies es va tornar a fer un segon reenviament de recordatori i per si algun enquestat no l'havia rebut fins llavors. En aquesta segona volta va arribar la resposta de 62. Amb un últim intent de recollir més respostes es van fer trucades telefòniques a la Inspecció educativa de diferents serveis territorials explicant-los la importància de l'estudi i si volien col·laborar contestant el qüestionari. Finalment la resposta final va venir per part de 88 Inspectors/es.

C.6. Recepció dels qüestionaris

El procés de recollida de respostes del qüestionari va finalitzar el 15 d'agost de 2017. La durada des de l'inici fins a l'acabament va ser d'un mes i mig. La resposta més intensa va ser el primer mes, els últims 15 dies va ser en degoteig.

C.7. Recollida de la informació

Previ a l'enviament dels qüestionaris ja es va tenir en compte que el procés seria costos i complex, per aquesta raó es va planificar la realització d'un 1r i 2n enviament, l'acte de presència en algun serveis territorial i el contacte telefònic.

Tal com contestaven, i s'ha de remarcar que el procés va ser molt lent, les dades es rebien en l'aplicatiu i aquest passava els resultats a graelles i gràfiques, amb els percentatges corresponents. Amb tota la informació recollida, el següent pas va ser el seu anàlisi, tant important pels resultats finals de la Tesi doctoral.

7.6.3. Entrevista en profunditat

Realitzat el qüestionari, aquest ens obria i ens oferia molta informació que posteriorment es necessitaria concretar i tancar-la. S'havia recollit informació general necessària per la nostra Tesi, però el següent pas que es requeria era obtenir informació complementària a aquesta i que ens resolgués dubtes de la primera eina. Per aquesta raó es pretenia elaborar el disseny d'una entrevista en profunditat per continuar recollint informació significativa que ens aportés respostes a la nostra recerca.

Aquesta és una de les tècniques referents de la investigació qualitativa, de les més completes i la que ens permet un apropament directe al individu de la realitat. Segons Mc Millan i Shumacher (2005) "són preguntes amb resposta oberta per obtenir dades

sobre els significats del participant: com conceben el seu món els individus i com expliquen i donen sentit als esdeveniments importants de les seves vides.”(p.458)

Per Taylor i Bogdan (2010, p.101), les entrevistes en profunditat s'entenen com aquelles situacions “reiterades de trobades cara a cara entre l'investigador i els informants, trobades dirigides cap a la comprensió de les perspectives que tenen els informants respecte de les seves vides, experiències o situacions, tal com les expressen en les seves paraules.” Per tant, serà un instrument que segons Ballester (2004, p.297), “tracta de ficar al descobert on arriba i la intensitat dels sentiments i les motivacions dels entrevistats, anant més enllà de les seves respostes racionals a preguntes estructurades”

Queda molt clar que l'aportació de l'entrevista en profunditat ajuda a complementar tota la informació primera que ens oferien els qüestionari. Moltes qüestions que s'oferien en la primera eina quedaran resoltes amb la utilització d'aquest segon instrument. Aquest van ser alguns dels motius pels quals es va decidir elegir l'entrevista juntament amb altres avantatges partint de Albert Gómez (2007), com són:

- El vincle interpersonal que ens permetia generar un gran valor empàtic.
- La flexibilitat, adaptant-nos a les necessitats de l'entrevistat.
- La possibilitat de poder observar a l'entrevistador.
- Generar grans quantitats d'informació.

Com en el qüestionari es va tenir present que aquest instrument presentava les seves dificultats. Segons Mc Millan & Schumacher (2005), destaquen que:

- Pot ser un procés costós.
- Lentitud en el seu desenvolupament.
- Biaix de l'entrevistador.
- Requereix preparació.

Per tant, el cost de temps que es necessitava era molt alt, la recerca de dates per coincidir en l'entrevista seria difícil, la voluntat dels entrevistadors per voler reunir-se i altres qüestions ens alentia tot aquest procés. El procés d'oposicions a la Inspecció educativa que es va obrir per les dates de la realització de les entrevistes va ser un factor no previst que també va comportar els seus problemes. Encara així les avantatges que ens oferien eren més atractives que les dificultats que presentava.

7.6.3.1. Procés de realització de l'entrevista en profunditat

Amb l'elecció de l'entrevista en profunditat com a instrument de recollida de la informació, el següent pas era planificar-la. S'entenia que aquesta fase del procés era fonamental perquè la informació que ens aportés fos útil per la nostra recerca. Preguntes com a qui hem d'entrevistar, la formulació de les qüestions, la preparació prèvia, el contacte amb l'entrevistador, amb quina aplicació enregistrar-la, quin tipus de notes s'han de prendre o com valorar l'entrevista van ser aspectes a tindre molt en compte. Per aquesta raó en l'elaboració d'aquest disseny es va partir del guió que ens aporta Bisquerra (2004) sobre la planificació de l'entrevista en profunditat. Aquest la divideix en 3 grans moments.

1. Moment de preparació	2. Moment de desenvolupament	3. Moment de valoració
<p>S'ha de considerar les següents accions:</p> <p>a) Determinar els objectius de l'entrevista.</p> <p>L'investigador ha de documentar-se sobre els aspectes que es van a tractar i ser capaç de descriure en funció dels referents teòrics que consideri oportú per a la seva investigació.</p> <p>b) Identificar les persones que van a ser entrevistades.</p> <p>S'ha de concretar un perfil personal, el lloc que ocupa el subjecte dins del context a estudiar i la informació que es vol obtenir d'ell.</p> <p>c) Formular les preguntes i seqüenciar-les.</p> <p>Especial atenció en la terminologia i en el vocabulari que s'utilitzi, que ha de resultar significatiu i familiar per a l'interlocutor. Les preguntes han d'estar contextualitzades, evitar ambigüitats, confusions o dobles sentits.</p> <p>d) Localitzar i preparar el lloc on va a realitzar-se l'entrevista.</p> <p>Ha de ser un espai adequat per dur-la a terme, còmode per als participants i preparar el material de recollida de dades (gravadora, vídeo, ...).</p>	<p>a) Crear un clima de familiaritat i confiança.</p> <p>L'entorn en el qual es realitzi ha de caracteritzar-se per resultar al entrevistat còmode i acollidor (mobiliari, il·luminació i ventilació adequats, no sorolls ...).</p> <p>b) Mantenir una actitud oberta i positiva que afavoreixi i faciliti la comunicació.</p> <p>Caldrà posar l'accent en la forma de vestir de l'entrevistador, utilitzar un llenguatge que resulti familiar i significatiu per l'entrevistat.</p> <p>c) Facilitar la comunicació, adoptant una sèrie de formalismes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar-nos professionalment. • Indicar l'objectiu i motiu de l'entrevista. • Establir les condicions de fiabilitat i difusió de la informació. • Puntualitzar la durada, nombre de trobades necessaris, etc. <p>d) Registrar la informació de l'entrevista.</p> <p>Quan s'utilitza la gravadora es recomana prendre nota per escrit dels aspectes rellevants de l'entrevista. Opció d'enregistrament en vídeo.</p>	<p>La valoració se centra en el procés de planificació de l'entrevista. Aquesta fase inclou dos aspectes:</p> <p>a) La valoració de les decisions preses per la planificació de l'entrevista.</p> <p>Es tracta que l'entrevistador s'autoqüestioni sobre les decisions que ha pres, com ara:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La pertinència dels objectius. • La qualitat de les preguntes. • La qualitat de la seqüència de les preguntes. • L'entorn utilitzat. • La durada de l'entrevista. • El tipus de registre utilitzat. <p>b) La valoració del desenvolupament de l'entrevista.</p> <p>L'entrevistador ha de revisar i analitzar la quantitat (si les preguntes s'orienten cap a si la informació rebuda és suficient per descriure i comprendre la situació d'estudi i qualitat de la informació obtinguda) i la qualitat (Si la informació és superficial o profunda, si proporciona altres vies de indagació, si és fiable i creïble).</p>

Taula 83. Planificació de l'entrevista en profunditat (Bisquerra, 2004)

Aquest quadre ajudava a situar en el temps la planificació de l'entrevista, també ens recolzem en aquesta construcció de l'entrevista en les recomanacions de Ruiz Olabuénaga (1999, p.170), aquest parla de l'entrevista no estructurada com entrevista en profunditat. Els objectius dels quals parteix són:

- Comprendre més que explicar.
- Maximitzar el significat.
- Aconseguir un resposta subjectivament sincera més que objectivament veritable.
- Captar emocions passant per alt la racionalitat.
- L'entrevistador porta el control absolut de l'entrevista encara que sembli que el protagonista sigui l'entrevistat pels seus lliures intervencions.

A més ofereix un llistat de tasques a tenir en compte:

Recomanacions
<ul style="list-style-type: none"> • Controlar el ritme de l'entrevista en funció de les respostes del entrevistat. • Explicar l'objectiu i motivació de l'estudi. • Alterar amb freqüència l'ordre i forma de les preguntes, afegint noves si cal. • Permetre interrupcions i intervencions de tercers si es permeten. • Explicar el que faci falta del sentit de les preguntes. • Amb freqüència improvisar el contingut i la forma de les preguntes. • Establir una relació equilibrada entre familiaritat i professionalitat. • Adopta l'estil d'oient interessat però no avaluar les respostes, que han de ser obertes per definició. • Gravar i registrar les respostes d'acord amb un sistema de codificació flexible i obert a canvis en tot moment

Taula 84. Recomanacions per la construcció de l'entrevista en profunditat (Ruiz Olabuénaga, 1999)

A partir de les recomanacions d'aquests autors juntament amb Albert Gomez (2009), Patton (1990), Ballester (2004), Mc Millan i Shumacher (2005), es va desenvolupar a l'igual que es va fer en el qüestionari, el procés construcció per arribar a crear aquest instrument. S'havia de fer de manera precisa, ordenada i seqüenciada, per arribar fins a l'objectiu marcat. Es partia de 3 fases ben definides com es mostra seguidament. En la següent taula podem visualitzar tot aquest procés que vam portar a terme:

A. FONAMENTACIÓ	
Revisió bibliogràfica sobre la Inspecció educativa, Autonomia de centres i direccions escolars i revisió del qüestionari.	<ul style="list-style-type: none"> A.1. Delimitar la necessitat. A.2. Determinar els objectius de l'entrevista. A.3. Revisió bibliogràfica. A.4. Seleccionar els dubtes més significatius que deixava obert el qüestionari.
B. ELABORACIÓ	
Estructura i redacció de les preguntes de l'entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> B.1. Tipologia d'entrevista. B.2. Formulació de les preguntes i seqüenciació. B.3. Tipologia de preguntes. B.4. Dades de la persona entrevistada. B.5. Nombre de preguntes. B.6. Durada. B.7. Validació. B.8. Versió final de l'entrevista en profunditat.

C. APLICACIÓ	
Posada en funcionament de l'entrevista	C. 1. Contacte amb els entrevistats. C.2. Lloc on realitzar l'entrevista. C.3. Explicació del projecte. C.4. Quantitat de sessions. C.5. Confidencialitat. C.6. Conversació. C.7. Establiment d'un rapport amb l'entrevistat. C.8. Enregistrament de la informació de l'entrevista. C.9. Prova pilot. C.10. Realització de l'entrevista. C.11. Recollida de la informació.

Taula 85. Procés de l'entrevista en profunditat

A. Fonamentació de l'entrevista en profunditat

A.1. Delimitar la necessitat

La finalitat de la entrevista era obtenir informació complementaria a les dades obtingudes pel qüestionari; a més de la visió més específica que ens oferia del tema d'estudi. Per tant era molt important poder accedir a concretar entrevistes personals amb els principals protagonistes de la recerca.

A.2. Determinar els objectius de l'entrevista

Per l'elaboració de la entrevista, com tots els instruments és partia del propòsit i dels objectius que ens havíem marcat en la nostra Tesi.

A.3. Revisió bibliogràfica

A l'igual que es va fer amb el qüestionari, es va tornar a revisar el marc teòric perquè ens ajudés a contextualitzar la redacció de les preguntes.

A.4. Seleccionar els dubtes més significatius que deixava obert el qüestionari

La majoria de preguntes que es proposen en el qüestionari eren tancades, moltes ens oferien dades que es necessitava concretar i entendre. Per aquesta raó els dubtes que ens deixava o la necessitat de definir algunes informacions obtingudes en l'anterior eina s'havien de resoldre. L'entrevista en oferia el desenvolupament de preguntes obertes, ajudant a complementar les respostes obtingudes en el qüestionari

B. Elaboració de l'entrevista en profunditat

B.1. Tipologia d'entrevista

Les entrevistes en profunditat poden adoptar diferents formes. Partint de la classificació que ofereix Bisquerra Alzina (2009), sobre els tipus d'entrevista, es va triar l'entrevista semiestructurada.

Tipus d'entrevista	Descripció
Entrevista estructurada	Es planifica prèviament la bateria de preguntes en relació amb el guió establert, seqüenciat i dirigit
Entrevista semiestructurada	Parteixen d'un guió que es determina prèviament per conèixer la informació que es rellevant d'obtenir,
Entrevista no estructurada	Es realitzen sense guió previ, el que obliga a l'entrevistador a documentar-se prèviament.

Taula 86. Tipus d'entrevista (Bisquerra, 2009)

Com s'ha dit, encara seguint una estructura seqüenciada, es va ser flexible en tot el procés i les preguntes que es formulaven eren obertes, ja que permetien obtenir una informació més rica en matisos. Es seguia un ordre previst però s'estava predisposat a variar-lo i ampliar-lo a través de la resposta de l'enquestat.

B.2. Formulació de les preguntes i seqüenciació

Per la formulació de preguntes es va seguir les recomanacions de Ruiz Olabuénaga (2012):

- S'evitaran preguntes que donin lloc a respostes com si o no, dates o llocs concrets, etc. ja que són preguntes que no permeten el desenvolupament de l'entrevista.
- No s'utilitzaran preguntes que comencin per què, com, quan ja que l'entrevistat/a pot respondre un aspecte concret amb el perill de bloquejar l'entrevista.
- La primera pregunta o tema que es llança a l'entrevistat/a no poseu cap tipus de problema o conflicte; no ha d'introduir a l'entrevistat/a bruscament en el tema.

Aquestes preguntes perseguien el donar resposta als objectius plantejats en la recerca i havien de resoldre dubtes o informació inacabada que ens oferia el qüestionari. Per la redacció d'aquestes es va tenir en compte la terminologia i el vocabulari utilitzat, evitant ambigüitats o que creessin confusió. Les preguntes a formular van distribuir-se en els blocs temàtics prèviament seleccionats, respectant els mateixos i el mateix ordre que es van utilitzar en el qüestionari.

BLOCS	PREGUNTES
I. Situació actual de l'autonomia de centres.	1,2,3
II. Situació actual de la inspecció educativa.	4,5,6
III. Funcions de la inspecció educativa en el procés d'autonomia de centres.	7, 8
IV. Dualitat de funcions entre les direccions escolars i la Inspecció educativa.	9,10,
V. Aportacions de la Inspecció educativa en el marc d'autonomia.	11,12,
VI. Necessitats de la Inspecció educativa en el marc autonòmic.	13,14,
VII. Propostes per millorar la Inspecció educativa en el marc autonòmic.	15

Taula 87. Blocs i preguntes de l'entrevista en profunditat

B.3. Tipologia de preguntes

Seguint a Patton (1990), les preguntes es formulen per obtenir respostes sobre l'experiència de l'entrevistat, la seva pròpia opinió, els seus sentiments, el seu coneixement, les sensacions i el seu passat.

Per Peláez i Rodríguez (2014), en la redacció d'aquestes s'haurà de tenir en compte el tipus de pregunta, la seva ordenació i el seu objectiu. Les classifiquen en:

Tipologia	Descripció
Preguntes principals	Amb el guió de l'entrevista, el tema principal es reparteix en diverses preguntes relacionades i flexibles que poden canviar segons el desenvolupament de l'entrevista.
Preguntes exploratòries	Tenen bàsicament tres funcions: 1. Especificar el nivell de profunditat / detall que es busca amb preguntes de continuació, de clarificació o d'aprofundiment. 2. Demanar que l'entrevistat acabi una explicació 3. Mostrar l'entrevistat l'interès de l'entrevistador.
Preguntes de seguiment	Es tracta d'aconseguir més detalls, més profunditat seguint temes i subtemes que van apareixent, elaborant el context de les respostes i explorant les implicacions. Normalment les preguntes de seguiment sorgeixen en una entrevista i s'afegeixen al guió per a les següents.

Taula 88. Tipologia de preguntes en l'entrevista en profunditat

Basant-se en aquestes classificacions es va triar diferents tipus de preguntes pel nostre redactat. Per exemple les preguntes de seguiment; a mesura que s'anaven fent entrevistes ens donem compte que sorgien aspectes interessants que encara es podien aclarir molt més i això feia reflexionar en afegir alguna pregunta més en l'entrevista que acabés d'obtenir la informació desitjada.

B.4. Dades de la persona entrevistada

Les úniques dades que es van demanar als entrevistats eren el càrrec que desenvolupava en el Cos, anys d'experiència en la Inspecció i en la docència i el seu estatus laboral, o sigui si pertanyen al cos de la Inspecció amb plaça d'oposició o pel contrari si es trobava en comissió de serveis al cos de la Inspecció.

B.5. Nombre de preguntes

El nombre final de preguntes van ser 15, s'entenia que era un quantitat suficient pel temps que teníem programat i a més donàvem resposta als objectius que ens havíem marcat. Aquestes 15 van sorgir d'una plantilla de 25, que posteriorment es van anar concretant i reduint.

B.6. Durada

L'entrevista en profunditat es recomana que tingui una durada entre 60 i 90 minuts, aspecte que va tenir en compte en l'elaboració. En la carta de presentació s'informava d'aquest fet. Les entrevistes finalment van tenir una durada entre 55 i 80 minuts.

B.7. Validació

Com s'ha dit anteriorment l'objectiu de l'entrevista és partir dels resultats del qüestionari poder ampliar informació que no ha quedat prou resolta o informació que requereix augmentar pel nostre interès, a més de poder aprofundir una mica més en l'obtenció de les dades. Per aquesta raó el procés de validació va ser més simple que al primer instrument.

Es va enviar una primera versió de la entrevista en profunditat als nostres directors de Tesi i dos més a un expert teòric i un expert pràctic. El procés va ser exactament igual que en el qüestionari valorant el mateixos conceptes: la univocitat i la importància i un apartat de tall qualitatiu per a realitzar les observacions, suggeriments o incorporacions de noves preguntes que els validadors estimessin oportunes.

B.8. Versió final de l'entrevista en profunditat

Una vegada resolta la validació i amb les modificacions que ens havien proposat els experts es va elaborar la versió final de l'entrevista en profunditat. Aquesta estava llesta per la seva posada en marxa. El següent pas era la seva aplicació per la posterior recollida de dades.

C. Fase aplicació

C.1. Contacte amb els entrevistats

El Cap de la Inspecció dels serveis territorials de Lleida en una de les reunions que convoca va informar a tots els inspectors/es de l'estudi que s'estava realitzant i la seva predisposició a realitzar una entrevista.

Es van obtenir les direccions de correu electrònic per concertar cita amb les persones voluntàries i d'aquest grup es van seleccionar als inspectors i inspectores que seguien els criteris prèviament marcats. Finalment de 14 voluntaris/es de la Inspecció es van seleccionar 12.

C.2. Lloc on realitzar l'entrevista

Totes les entrevistes es van fer al Departament d'Ensenyament, per tant sempre el desplaçament va ser nostre. Els requisits que es demanaven era que fos un lloc còmode per poder portar una conversa, que no fos distorsionador i que no es trobéssim amb sorolls de fons en aquell espai. Algunes vegades era el despatx propi de la Inspecció i d'altres una sala de reunions. La majoria de vegades va ser en horari de tarda quan hi ha havia molt poc moviment de personal.

C.3. Explicació del projecte

Al començament de cada entrevista es va informar als participants una altra vegada del motiu de la Tesi i els objectius a desenvolupar, juntament amb la finalitat de l'entrevista.

C.4. Quantitat de sessions

Als entrevistadors se'ls informava de la possibilitat de fer més d'una entrevista. S'entenia que el fet de fer-ho en una única sessió podia crear pressió en les respostes, per tant es deixava obert a la realització de més d'una sessió. Finalment aquest fet es va produir únicament en 3 en ocasions per acabar d'aclarir alguna resposta que no s'acabava d'interpretar.

C.5. Confidencialitat

Des del primer moment es va informar a l'entrevistat que la informació obtinguda seria tractada amb discreció, anònima i confidencial. Vam deixar molt clar perquè no tinguessin dubtes que la tècnica de l'entrevista, les dades que s'utilitzaven eren totalment confidencials. Això significa que aquestes dades aportades per la persona entrevistada només s'utilitzen per l'objectiu del treball.

C.6. Conversació

El model de conversa que es va portar a terme va ser entre iguals, en cap moment es va plantejar el model formal de pregunta - resposta. Es donava continuïtat a les reflexions de l'entrevistat i introduint les preguntes que eren del nostre interès i que prèviament teníem plantejades.

C.7. Establiment d'un rapport amb l'entrevistat

Un dels objectius que ens vam marcar en les entrevistes era crear un clima en el qual els entrevistats es sentissin còmodes per parlar lliurement sobre elles mateixes. Durant la entrevista es va intentar generar confiança i empatia amb l'entrevistat que ajudaria a facilitar les respostes. Per aquesta raó es va seguir les recomanacions de Taylor & Bogdan (2000), com són no obrir judici, deixar que l'entrevistat s'expressi, prestar atenció i ser sensible.

C.8. Enregistrament de la informació de l'entrevista

La entrevista sempre va ser gravada amb 2 aplicacions de mòbil, a més també s'anaven agafant notes de tota la informació significativa que sorgia durant la conversa. El fet de fer-ho amb 2 gravacions era per assegurar qualsevol tipus d'incident. En cas que es produeix algun error en l'aplicació tenir una segona còpia. Totes les gravacions realitzades van ser exitoses.

C.9. Prova pilot

Abans de realitzar les entrevistes als Inspectors d'educació es va fer una prova pilot per posteriorment avaluar-la (durada, acomodació, conversa, dubtes en la formulació de les preguntes, espai, gravació, entre altres) i fer una valoració de tot el procés per possibilitat de canvis. Tot va ser correcte i no va caldre realitzar cap modificació significativa.

C.10. Realització de l'entrevista

Després de donar validesa a la prova pilot, es va passar a la realització de les entrevistes. Ens vam adaptar als horaris que ens proposàvem i es van realitzar en un marge de 40 dies, des de la primera a la última. Realitzades les entrevistes amb la seva gravació, aquestes es transcrivien en document Word pel seu retorn a l'entrevistat. Aquest ho revisava i donava la conformitat o afegia modificacions en les seves respostes.

C.11. Recollida de la informació

Amb el retorn de l'entrevista transcrita totes aquestes dades es passarien a l'aplicació de l'Atlas-TI pel seu posterior anàlisi.

7.6.4. Grup de discussió

La primera fase de la part pràctica era totalment descriptiva. Ara amb les dades obtingudes s'havia de fer un segon pas i per aquesta raó es passava a una segona fase interpretativa. La informació fins ara obtinguda era necessària de contrastar. El grup de discussió era l'instrument seleccionat i idoni per aquesta fase per tot el que ens oferia, a més de complementar les eines anteriorment utilitzades i oferir-nos autèntica validesa

al nostre estudi. La idea era la realitzar dos grups de discussió: Un primer grup d'inspectors i inspectores d'educació i un segon de directors/es de centres educatius.

Per dissenyar aquests dos grups prèviament es va plantejar una sèrie de qüestions pel desenvolupament d'aquest: Quantes persones haviem de formar els grups? Quin seria el lloc per desenvolupar el treball? Quins criteris seguiríem per seleccionar aquest grup de persones? Quines dificultats s'havien de preveure pel bon desenvolupament? Quines passes s'havien de marcar per realitzar el grup de discussió?

Les preguntes necessitaven resposta i per aquesta raó ens haviem de documentar. Es va recercar autors (Ibañez,1986,1990,1994; Krueger,1991; Gil, 1992, Alonso, 1998; Ruiz Olabuénaga, 1999; Calleja, 2001; Ballester, 2004; Suarez,2005) experts en grups de discussió i a partir d'aquesta informació s'anirien trobant respostes als nostres dubtes que ens ajudarien a construir l'instrument. La definició, els trets característics, els avantatges i inconvenients, les fases a desenvolupar, entre altres van ser aspectes a tenir en compte pel seu desenvolupament.

Una definició senzilla i introductòria ens l'aporta Bisquerra (2000) quan afirma que "és una tècnica qualitativa que recorre a l'entrevista realitzada a tot un grup de persones per recopilar informació rellevant sobre el problema de la investigació" afegeix a més, com aquella "discussió acuradament dissenyada per obtenir les percepcions sobre una particular àrea d'interès." (p. 343)

Altres definicions que es troben interessants per entendre que és un grup de discussió ens l'aporta Ibañez (1994), quan afirma que és un dispositiu analitzador on el seu procés de producció és la col·lisió dels diferents discursos i el producte és la posada de manifest dels efectes de col·lisió en els discursos personals, i Alonso (1998, p.5) considerant-lo "un projecte de conversa socialitzada en el que la producció d'una situació de comunicació grupal serveix per a la captació i anàlisi dels discursos ideològics i les representacions simbòliques que s'associen a qualsevol fenomen social."

Per tant, s'entén el grup de discussió com aquella tècnica de recerca qualitativa que requereix d'un grup de persones que ens aportaran una sèrie d'informacions a través d'una conversa col·lectiva dissenyada i controlada en referència a una àrea d'interès prèviament establerta pel recercador.

La finalitat d'aquest instrument com s'ha comentat abans, no era únicament de recollir la informació que pròpiament ens aportava, sinó que ens ajudava a interpretar les dades que prèviament ens havia ofert els altres instruments. Això ens portava a la triangulació i la validació de la informació a partir de les eines que prèviament haviem desenvolupat (qüestionari i entrevista en profunditat)

En la conversa cada participant busca influir en els demés, convèncer els altres, però alhora s'admet ser influït i convençut pels altres. El consens pot ser considerat així com l'objectiu, o si es vol l'horitzó, de qualsevol conversa. D'aquesta manera, mitjançant l'intercanvi i la influència recíproca entre els participants i la tendència a l'acord implícita en qualsevol conversa, en el grup de discussió es propicia la producció d'un discurs compartit. (Callejo, 2002, p. 96)

Això seria una de les avantatges que ens ofereix aquest instrument, altres beneficis que ens aporta ho defineix Vallés (1999):

- És un mètode bastant econòmic (estalvia temps i diners)
- És flexible, ja que és possible adaptar-lo a diferents camps d'estudi, persones i en ambients diversos.
- Promou interacció grupal: bola de neu, efecte audiència, sinergia, estimulació, seguretat i espontaneïtat en grup

Coneguda l'eina, la finalitat, que proporcionava i els seus beneficis seleccionant aquest instrument, el següent pas era planificar tot el procés i per tant donar respostes a les qüestions que es feien al principi de l'apartat.

7.6.4.1. Fases per construir el grup de discussió

Per la construcció del grup de discussió es va partir dels estudis de Garcia Ferrando, Ibáñez i Alvira (1994), Vallés (1999), Hernández Sampieri i altres (2003). En la següent figura es representa tot el procés en les 3 fases.



Figura 59. Fases per construir el grup de discussió (Elaboració pròpia a partir de Garcia Ferrando, Ibáñez i Alvira, 1994; Vallés 1999; Hernández Sampieri i altres, 2003)

1ª Fase. Explorària

1.a. Realitat estudiada

En aquesta 1a fase el primer que es fa, és ajudar-se una vegada més del marc teòric. Es torna a fer una revisió bibliogràfica de la informació que es necessitava conjuntament amb tota la informació que fins llavors s'havia obtingut de l'aplicació dels altres instruments com eren el qüestionari i l'entrevista en profunditat. Aquest era el primer pas que es donava amb l'objectiu de la construcció del grup de discussió.

1.b. Apropament a l'objecte d'estudi

Com en els anteriors casos el desenvolupament del grup de discussió tenia una sèrie de propòsits. El principal era donar resposta als objectius marcats en la Tesi, però per arribar a aquesta situació es marquen altres objectius també significatius com recollir informació i coneixements de 2 tipologies de població (Inspecció educativa i Direcció

escolar) i que aquests ens portessin a trobar diferents perspectives de treball per poder triangular la informació obtinguda.

2a Fase. Disseny del grup de discussió

Aquest era necessari, ja que ens ajudaria a visualitzar les nostres intencions i el full de ruta de l'instrument des del principi fins al final abans de desenvolupar-ho a la pràctica. Es va dividir aquesta fase en diferents aspectes que ajudarien a concretar i evitar improvisacions d'última hora.

2.a. Determinar el nombre de grups i sessions

El més habitual és que el nombre de grups estigui prefixat en el disseny, sempre tenint en compte algun tipus de diferenciació entre els subjectes que componen la població estudiada. (Lederman, 1990).

Es va partir de la idea prèvia de fer dos grups de discussió: un de director/es de centres educatius públics i un segon d'inspectors/es. El nombre de sessions que es van concretar va ser d'una per grup. Es considerava que es tenia molta informació prèvia i que no seria necessari la realització de més sessions. Per tant, en una única sessió s'havia d'establir un inici de contacte i de desenvolupament d'aquesta per acabar amb un tancament i reflexió.

2.b. La selecció dels actors

Seguint a Ibáñez (1992), ell considera que s'ha d'incloure en el grup a tots els que reproduïen mitjançant el seu discurs relacions rellevants. La majoria dels autors defensen la homogeneïtat en la composició dels grups de discussió (Greenbaum, 1988; Krueger, 1991; Morgan, 1988).

El criteri que es seguir va ser formar grups homogenis en el càrrec però de diversitat en la gestió, context, etapes i especialitat. O sigui es va buscar directors/es d'educació primària, secundària i cicle formatius, però també de contextos diferents: centres de justícia juvenil, adults, d'alta complexitat o escoles rurals i relacionant-ho amb els anys d'experiència. Pel que fa a la Inspecció, es va basar també amb els anys d'experiència, professionals que portaven poc temps i els que portàvem molt temps, afegint que fossin de diferents especialitats i amb diferents càrrecs de coordinació.

2.c. Elaboració del guió de preguntes

Per la construcció del guió de preguntes es va revisar els resultats de la primera fase de la part pràctica basant-se en tres criteris:

- Contradiccions
- Aprofundiment d'aspectes que havien sorgit en l'entrevista o qüestionari, que no ho contemplàvem però que consideràvem interessants per la recerca
- Respostes que no havien acabat de tancar-se amb els altres instruments.

Partint d'aquests criteris es va generar una graella que va servir per l'elaboració del 1r guió de preguntes:

Contradiccions	<ul style="list-style-type: none"> • Passem de “el centre s’adapta a les necessitats del Departament” a “el Departament s’adapta a les necessitats de cada centre”. • Formació específica de la inspecció per la implantació de l'autonomia • Falta d'estabilitat en la inspecció (65%-35%). • Les funcions de la Inspecció educativa no estan ubicades ni actualitzades en el nou marc d'autonomia.
Aprofundir en aspectes que han sorgit en l'entrevista o qüestionari i que no es contemplava	<ul style="list-style-type: none"> • Necessitat de temps per poder planificar les actuacions / intervencions en centres amb prou temps perquè puguin ser efectives. • Caldria prioritzar actuacions personalitzades (cada centre és diferent i cada centre passa per un moment concret). Sovint hem d'actuar de forma extensiva (perdigonades) quan el que caldria seria una actuació "gota a gota". • Excés de temps i energies a resoldre queixes i reclamacions (sovint relacionades amb l'escolarització). • Avaluar als inspectors. • Més treball en equip i de coordinació. • Plantejament internacionalitzador per la major innovació dels projectes educatius. • Disposar d'espais de reflexió conjunta sobre les actuacions (crear criteri comú). • Major formació. • Crec que no és un problema de dotació ("augmentar el nombre d'inspectors") sinó de focalització ("deixar de fer el que no toca"). • Especialització de la Inspecció. • S'ha d'acabar amb l'actual situació d'inspectors accidentals. Potenciar la formació a través de màster dissenyats ad hoc pels inspectors/inspectores. • De la mateixa manera que de la inspecció d'hisenda, d'indústria o de sanitat no esperem que assessori les empreses ni que faci avaluacions genèriques, sinó que faci complir la norma, persegueixi el frau i que garanteixi els drets dels usuaris, la inspecció d'educació hauria de seguir el mateix camí. • Creació de la Subdirecció general de la Inspecció. • Accés a la inspecció.
Respostes que no han acabat de tancar-se	<ul style="list-style-type: none"> • Valoració fa del procés d'implantació de l'autonomia de centres educatius en Catalunya tal com preveia i temporalitzava la LEC des de l'any 2010 fins al 2017. Que falta per millorar? • Fortalesa de la Inspecció. • Relació amb el professorat (depèn de cada inspector). • Canvis en l'organització i funcionament de la Inspecció educativa. • Visibilitat i percepció de la inspecció en el professorat i les famílies.

Taula 89. Elaboració del guió de preguntes del grup de discussió

Segons Gutiérrez (2008), el guió és l'instrument que ens ajuda a ordenar les preguntes i temàtiques d'interès per l'objectiu de la investigació, que seran discutides durant la sessió

En cap moment es va pensar en la construcció d'un guió específic de preguntes, com si podia passar amb les entrevistes en profunditat. La metodologia era generar una conversa entre diferents persones que fos espontània i lliure, en cap cas es buscava respostes estàndards. Per aquesta raó es va plantejar temàtiques de l'estudi que obrissin el debat, sempre seguint les línies que interessaven per la nostra recerca.

GRUP DE DISCUSSIÓ		
Dimensions	Que volem conèixer?	Guió de preguntes
Autonomia	Conèixer la situació actual de l'autonomia de centres en Catalunya	Hi ha entesa que l'autonomia és bona pels centres, però realment s'està exercint-se, hi ha direccions que no exerceixen el poder assignat? Amb l'autonomia passem de "el centre s'adapta a les necessitats del Departament" a "el Departament s'adapta a les necessitats de cada centre"? Es així? Que falta per millorar de l'autonomia?
Cos de la Inspecció	Conèixer la situació actual de la Inspecció educativa	La inspecció es individualista? Hauria mecanismes per què fos més col·laborativa? Es troba fort, consolidat i reconegut el cos de la inspecció?
Visibilitat de la Inspecció	Valorar la funció inspectora en relació al treball que desenvolupen	Com considera que es percep i es valora el treball que exerceix la inspecció en el direccions, professorat i les famílies?
Funcions de la inspecció	Analitzar les percepcions de la Inspecció educativa en referència a les seves funcions	La inspecció s'hauria d'especialitzar en les seves funcions? Hi ha excés de funcions i tasques i de centres i falta de temps? Per què les seves funcions no es desenvolupen com en altres inspeccions d'altres cossos on només supervisen i controlen (sanitat, empresa, treball, hisenda)? Les funcions de la Inspecció educativa s'han d'actualitzar?
Aportacions de la inspecció	Conèixer l'aportació de la Inspecció educativa en el procés de la millora de la qualitat educativa en els centres que desenvolupen l'autonomia	Que està aportant per la millora de la qualitat educativa la inspecció educativa als centres educatius amb l'autonomia que abans no aportava. I que podria aportar que no aporta? Valoració
Millores de la Inspecció	Identificar propostes de millora per l'exercici de la Inspecció	En que ha de millorar la inspecció per millorar el servei que ofereix als centres? S'ha de produir canvis en l'organització i funcionament de la inspecció? Hi ha elements a millorar de la formació de la inspecció La inspecció es individualista? Hauria mecanismes per què fos més col·laborativa? Tot el que no s'avalua es devalua. S'hauria d'avaluar la inspecció educativa?
Utilitat	Valorar la funció inspectora en relació al treball que desenvolupen	Per a que la inspecció?

Taula 90. Preguntes grup de discussió

El primer guió sorgeix dels criteris prèviament explicats i consta de 7 preguntes, i es dividia en diferents dimensions.

Finalment realitzada la revisió, aquesta es va acabar escurçant-se a 5 preguntes. Com en les altres eines es necessitava la validació de professionals experts. Es va decidir aquesta vegada que aquest procés únicament el realitzessin els 2 directors de la Tesi doctoral. Després de les seves recomanacions el guió de preguntes va quedar de la següent manera:

1. L'autonomia és bona pels centres? Les direccions realment estan exercint aquesta autonomia?
2. Per a què la inspecció?
3. Com considera que es percep i es valora el treball que exerceix la inspecció i la seva relació amb les direccions?
4. Amb l'autonomia de centres, què està aportant per la millora de la qualitat educativa la inspecció educativa als centres educatius que abans no aportava. I que podria aportar que no aporta?
5. En què ha de millorar la inspecció?

Taula 91. Guió de preguntes del grup de discussió

2.d. Temps

La durada d'una discussió de grup sol ser d'entre una i dues hores, depenent de les possibilitats del tema que es va a discutir i de la disponibilitat de temps amb què compten els participants. En qualsevol cas, tant l'hora de començament com la de finalització han de ser conegudes prèviament pels subjectes, ja que "només un coneixement anticipat del temps de concloure precipita el consens (Ibáñez, 1986, p 274).

Respectant aquest suggeriment la durada de cada sessió no va de ser més de 90 minuts i totes les sessions es van desenvolupar fora de l'horari de treball i en horari de tarda.

2.e. Espai

Per Callejo (2001), la selecció del lloc és un element d'especial importància en el disseny del grup, donada la seva influència sobre les dinàmiques d'interacció entre els participants.

Els grups de discussió van ser formats per 5 Inspectors/es (Grup Inspecció educativa) i 6 directores/es (Grup de direccions escolars). Es va buscar un lloc neutre on no es generés sorolls o percepcions d'activitat al voltant.

2.f. Coordinadors per dirigir la sessió

Canales i Peinado (1994), consideren que donada la responsabilitat en la gestió de la producció de discurs i de l'homogeneïtat i heterogeneïtat dins del grup, el moderador es converteix en la figura principal del grup de discussió. En el nostre cas el grup va ser coordinat per dos persones (principal i secundària), d'aquesta manera va ser més fàcil poder dirigir al grup i poder agafar notes de tot el que succeïa.

3ª Fase. Aplicació del grup de discussió

El disseny estava definit, el següent pas era posar-lo en pràctica. Pel seu desenvolupament es va tenir en compte aspectes com no anticipar resposta com a coordinadors, oferir informació adequada, controlar possibles conflictes durant la conversa que no es atuessin el debat, entre d'altres. La seqüència que vam establir va ser aquesta:

3.a. Contacte amb els entrevistats

Per contactar amb els Inspectors es va tenir el suport de l'Inspector en cap de la Inspecció a Lleida i el seu cap adjunt. En una reunió es va explicar les necessitats i els trets que es buscaven en la composició del grup i es va rebre el seu assessorament per l'elecció de les persones.

Per la selecció dels directores/es es va fer exactament el mateix, però de manera combinada. Es va aprofitar el coneixement que tenien sobre les Direccions escolars per fer l'elecció i el contacte amb els directores/es dels centres educatius. Pel meu anterior càrrec de coordinador de secundària a l'ICE i com a tutor d'un postgrau de Direccions escolars estava en contacte amb molts directores i directores. Per tant tenint en compte els criteris que es van establir en la selecció es va triar un primer grup de discussió i un segon grup per si fallava gent del primer i en més d'un cas vam recórrer a aquest segon grup.

Fet el contacte i la confirmació dels seleccionats es feia una última trucada telefònica per confirmar la seva assistència a la reunió.

3.b. Estratègies per desenvolupar les sessions

Es va tenir en compte diferents estratègies perquè la discussió no s'estanqués i els participants intervinguessin: participació activa del moderador, en alguns moments o inici de temàtiques torns rotatius de paraules, provocar desacords per estimular la discussió, entre d'altres.

3.c. La sessió

Aquesta es va dividir en 3 moments importants:

a) Inici de la sessió

Es va presentar el grup, posteriorment el moderador va establir les normes i l'objectiu de la sessió per finalment presentar les temàtiques que es treballarien.

b) Desenvolupament

Durant la sessió es va dirigir al grup amb l'objectiu d'incentivar que fessin aportacions i opinions de la temàtica treballada. Es va crear un clima de confiança entre els participants i es va estar atent a que el grup no desvies la conversa cap un tema que no fos de l'interès propi de l'estudi.

c) Final de la sessió

Per finalitzar la sessió es van fer unes valoracions generals, una síntesis de tots els temes tractats, amb les conclusions pertinents.

3.d. Interpretació i anàlisi

Durant la discussió era necessari interpretar i analitzar tot el que es deia. Això va ajudar a generar més informació i també detectar quan hi havia un esgotament del discurs i advertir que s'havia d'introduir la següent temàtica.

3.e. Enregistrament de la informació del grup de discussió

Com en l'anterior instrument, també es va utilitzar l'ús de la gravadora dels mòbils. Una de les normes més definides és que dos o més participants no parlessin a l'hora ja que seria molt complex que es pogués posteriorment transcriure.

3. f. Confidencialitat

Les dades que es van demanar als presents van ser per la prèvia selecció. En cap moment va ser necessari el nom de l'assistent ni el centre al que representava, cap dada que els pogués relacionar ni ubicar. Al finalitzar les sessions es va informar als presents que tota la informació que s'havia originat en el grup rebria un tractament discrecional i totalment confidencial.

3.g. Recollida de la informació

Realitzades totes les passes, l'objectiu final era la recollida de la informació per la seva posterior interpretació i anàlisi i que ens ajudés a triangular la informació prèvia i validar-la. Com aspecte més conflictiu per recollir la informació va ser que en alguns moments et podies trobar dos persones parlant a la vegada. Aquest aspecte es va tenir en compte com s'ha comentat anteriorment des d'un primer moment i es va intentar evitar durant les sessions. Igual que amb l'entrevista, l'eina que ens ajudaria en aquest procés seria ATLAS-TI versió 7.

7.6.5. Notes de camp

Durant tot el procés empíric es va partir d'uns instruments seleccionats per obtenir i recollir la informació per la Tesi. Però també s'entenia que podia haver aspectes i

informacions que encara seguint correctament els processos es podien perdre. Per aquesta raó es va decidir des d'un primer moment treballar amb notes de camp, que ajudés a entendre millor, ampliar i fins i tot no perdre informació que ens arribava i que es corria el risc de no registrar-la. Els moments on es van realitzar més notes va ser durant tot el procés de l'aplicació dels instruments com el qüestionari, entrevistes i grups de discussió. S'entén les notes de camp a partir d'una definició de Evertson i Green (2008), quan diu que són registres amb continguts teòrics, punts de vista i reflexions originades de l'observació d'una situació o de les conversacions amb els participants de l'estudi.

Pel desenvolupament de tot aquest procés va ser molt important l'observació. Segons Ruiz Olabuenaga (1999), aquesta pot transformar-se en una potent eina de recerca per recollir informació si s'efectua entenent els problemes que comporta amb qüestions de validesa i fiabilitat, de biaixos per part de l'observador i dels observats, efectes de l'observador i d'absència de controls.

Les anotacions que es van realitzar van ser descripcions del que s'estava observant, comentaris i interpretacions personals, preguntes que anaven sorgint a mesura que s'avançava amb la recerca o sentiments, sensacions i percepcions pròpies nostres. Segons Taylor i Bogdan (2010, p.76-78) és necessari l'aportació d'aquestes anotacions bàsicament per dos raons:

1. La fragilitat de la memòria, és fàcil oblidar-se de les coses, sobretot de qüestions menors. És molt important proveir-se d'un temps per les anotacions
2. La dificultat, de vegades, de realitzar les anotacions a l'escenari que s'està observant.

Un altra de les dificultats va ser la falta d'experiència en la realització d'aquesta eina, per aquesta raó es qüestionen una sèrie de dubtes que amb la seva resposta van ajudar a la realització del procés de manera correcta i profitosa:

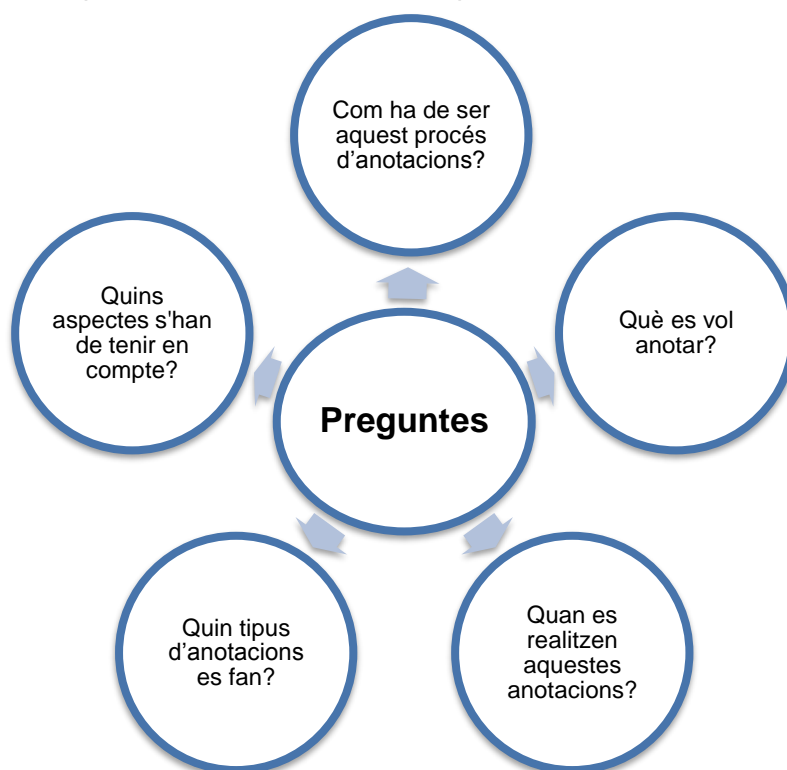


Figura 60. Preguntes pel procés d'anotacions

1a pregunta. Com ha de ser aquest procés d'anotacions?

Molts eren els aspectes que havien de preveure, observar i d'actuar. Per aquesta raó es va partir de la guia de Spradley (1980), on es desenvolupen una sèrie d'ítems mots útils i que es van tenir molt en compte per tot el procés.

1. Espai (llocs físics que eren considerats d'observar i planificar).
2. Actors (Inspecció educativa i direcció escolar).
3. Activitats (seguiment que es va fer a tasques del dia a dia).
4. Objectes (presents en l'escenari).
5. Temps (dedicació, inversió, planificació, ...).
6. Sentiments (emocions expressades, implicacions, ...).

Es necessitava saber que anotar, el temps invertit, que observar, com anotar, on actuar, com anotar-ho o observar-ho, preveure els sentiments o fins i tot empatitzar amb els agents. Per aquesta raó aquesta guia ajudava si més no a situar-nos i a continuar responnent a les preguntes.

2a pregunta. Què es vol anotar?

La dificultat possiblement no venia pel que es volia anotar, venia pel que no s'havia d'anotar. En tot el procés sempre ha hagut molt aspectes a considerar i anotar, però s'havia de tenir la capacitat de seleccionar el que ens seria útil per la nostra recerca, el que ens ajudaria a interpretar, complementar i contrastar la informació que ja s'havia recollit. Per tant, s'havia de ser capaç de sintetitzar durant el mateix procés d'anotació. Tot això incloïa definir que es volia registrar dels esdeveniments, sentiments, conversacions, descripcions de persones, situacions, contexts,... que s'observava. Ens guiava moltes vegades situacions, converses que no s'entien i si no s'anotaven es corria el risc que s'acabés oblidant i perdés sentit posteriorment.

3a pregunta. Quan es realitzen aquestes anotacions?

En un principi sempre es realitzaven finalitzada l'observació, encara que moltes vegades si era possible també s'agafaven abans i durant el procés. Cada situació era diferent i depenia del context i de l'instrument:

- **Qüestionari:**

A mesura que arribaven respostes, s'anaven observant-les i s'anotava els aspectes més anecdòtics que interessava, també la freqüència en que arribava, o dels territoris on responien majoritàriament. Moltes vegades aquest control ajudava a fer recordatoris. Es volia supervisar tot aquest procés diàriament.

- **Entrevistes**

Durant l'entrevista i al finalitzar, es feien anotacions que es creia que serien importants per la recerca. Aspectes com el context, l'escenari, com s'implicava o la comparativa d'opinions amb altres entrevistes eren aspectes a tenir molt presents.

- **Grups de discussió**

Aspectes com la posició dels assistents, comentaris anecdòtics, o preguntes que sorgien durant la sessió eren elements que ens interessava anotar aspectes d'on es dibuixava la posició dels integrants del grup, i alguns comentaris que es trobaven significatius.

Un dels aspectes que cal remarcar era el fet de donar-li molta importància a aquestes anotacions i per aquesta raó es va dedicar un temps raonable i de qualitat.

4a pregunta. Quin tipus d'anotacions es fan?

A més de registrar-les, s'havien de classificar, hi ha havia diferents classificacions per guiar-nos com són les de Schatzman y Staruss (1973), Spradley (1980),... seleccionant la classificació de Grinell (1997, p.382) com a guia per ordenar i classificar les anotacions. Aquest les dividia en 4 tipus:

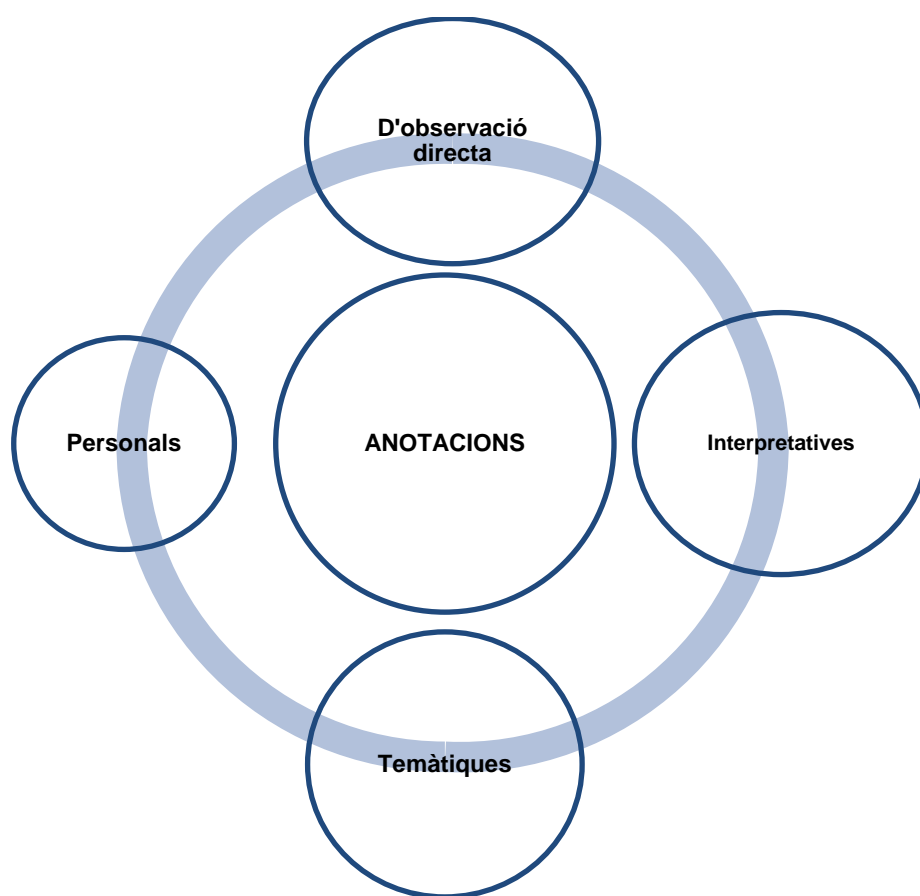


Figura 61. Tipus d'anotacions (Grinell, 1997, p.382)

Aquesta classificació oferia ordre i seqüenciació davant de la multitud d'inputs que ens arribava contínuament.

5a pregunta. Quins aspectes s'han de tenir en compte?

A més de tot el que es va planificar, es considerava que per aquest procés de notes de camp s'havia de tenir en compte una sèrie d'aspectes a seguir i com a guia per aquest instrument de recollida de la informació.

- Una caràtula amb la data, lloc, nom de la persona que observa, horari.
- Un diagrama / croquis de l'espai observat.
- Un detall de tot el que s'ha observat: el que es va veure i va escoltar, incloent si és possible les converses entre cometes.
- Deixar en clar les llacunes o dubtes en el que s'ha vist o escoltat.
- Utilitzar pseudònims de les persones incloses en el registre,...

7.7. Criteris de rigor

Partint de Prats (2004), el rigor es refereix a la propietat i exactitud del contingut. Aquest contingut parteix de tres dimensions:

- Extensió: abasta tots els aspectes del tema.
- Profunditat: es busquen els fonaments últims de les qüestions.
- Serietat científica: cura a demostrar les nostres afirmacions, aportant proves o bases en què ens vam fundar per afirmar alguna cosa.

La qualitat d'una investigació dependrà dels criteris de rigor amb el que es realitza aquesta, condicionant la seva credibilitat. Per Sampieri et al. (2010), la validesa dels mètodes mixtes en les investigacions es treballa de manera independent per als enfocaments quantitatiu i qualitatiu, buscant validesa interna i externa per al primer, i la dependència i altres criteris per al segon.

Autors com Onwuegbuzie i Johnson (2006), Hernández Sampieri i Mendoza (2008) i Teddlie i Tashakkori (2009), incorporen diversos elements per a la validesa i la qualitat dels dissenys mixtos, dels quals destaquen: 1) rigor interpretatiu, 2) qualitat en el disseny i 3) legitimitat. Encara així, aquests mateixos autors partint d'aquests elements, es plantegen tres qüestions que generen debat sobre la validesa dels mètodes mixtes i que encara avui no s'han resolt com són:

- Quins criteris es requereixen per avaluar els estudis mixtes?
- Quina conceptualització de la legitimitat es troben en les investigacions híbrides?
- Com s'identifiquen els diferents tipus de legitimitat?

Per tant es pot afirmar que la validesa mixta és complexa. Per Sampieri et al. (2010), considera que per una part la investigació quantitativa és d'ús comú i té a veure en que la teoria reflexa la "realitat". En canvi, en la investigació qualitativa alguns autors rebutgen perquè consideren que no hi ha realitat, sinó múltiples realitats, la veritat és en aquest sentit arbitrària, d'acord amb el que l'individu percepí en la seva interacció amb el món.

Tenint en compte aquesta complexitat i que els conceptes de rigor, validesa o legitimitat dins dels mètodes mixtes es troba en ple desenvolupament i no hi ha argumentaris fermes en l'actualitat s'ha decidit centrar-se en Guba, (1981). Aquest exposa uns criteris molt clars i definits de manera separada en qualitatiu i quantitatiu dels quals es partiran per gestionar aquest rigor tan necessari en el l'estudi tal com es mostra en la següent taula:

Criteri		Valor de veritat		Aplicabilitat	
Definició	Es tracta de com establir confiança en la veritat d'una determinada recerca pels subjectes i el context en que va ser realitzada.		Es tracta de com determinar el grau on els descobriments d'una investigació poden ser aplicables a altres subjectes i contexts.		
Investigació	Qualitativa	Quantitativa	Qualitativa	Quantitativa	
Es busca	Credibilitat	Validesa Interna	Transferibilitat	Validesa externa	
Perill	Factors que encobreixen i interactuen	Factors que interactuen i encobreixen la realitat	Irrepetibilitat de la situació	Hi ha canvis degut al context o participants	
Volem evitar	Dificultats d'interpretació	Confusió	Dificultats de comparació	Singularitat	
Estratègies	Treball durant períodes llargs Judici crític d'experts Triangulació Material d'adequació referencial Comprovació entre els participants	Control i aleatorització	Mostreig teòric Recollir abundants dades descriptives Descripcions denses i minucioses	Mostres de probabilitat	
Criteri		Consistència		Neutralitat	
Definició	Repetició dels resultats quan es realitzen investigacions.		Garantia de que els resultats d'una investigació no estiguin esbiaixats per motivacions, interessos, i perspectives de l'investigador.		
Investigació	Qualitativa	Quantitativa	Qualitativa	Quantitativa	
Es busca	Dependència	Fiabilitat	Confirmabilitat	Objectivitat	
Perill	Canvis instrumentals	Inestabilitat	Preferències de l'investigador	Ser influenciat per les preferències de l'investigador	
Volem evitar	Inestabilitat	Deteriorament de l'instrument de mesura	Prejudicis	Prejudicis	
Estratègies	Solapament de mètodes Pistes de revisió (quaderns de camp, notes, etc.) Investigador extern	Realitzar mesures i comprovar que es repeteixin	Triangulació Rigor metodològic Reflexió epistemològica	Replicar amb diferents investigadors	

Taula 92. Criteris de rigor (Guba, 1981)

S'entén que aquests principis són de gran ajuda durant tot el procés. Com diu Bisquerra (2009), el rigor de la investigació consisteix en el grau de certesa dels seus resultats. Per aquest motiu s'ha volgut seguir aquests principis durant el desenvolupament de la nostra recerca. L'objectiu era molt clar; els resultats de la investigació havien de ser el més fiables possible i per tant s'havia de preveure qualsevol cas de desviació i error.

A part d'aquestes principis comentats, es van seguir altres criteris desenvolupats per Tashakkori i Teddlie (2008) i Teddlie i Tashakkori (2009), per justificar el rigor de la nostra recerca entre els quals es vol destacar:

- **Fonamentació:** es va fer una revisió de la literatura de manera extensiva i pertinent
- **Aproximació:** des d'un punt de vista metodològic, la contundència amb què es van explicitar els judicis i lògica de l'estudi. En tota la nostra tesi s'ha argumentat de manera específica la seqüència que es va anar seguint en la investigació i els raonaments que la van conduir.
- **Representativitat de veus:** es va incloure a tots els grups d'interès o almenys a la majoria (Inspecció educativa i Direccions escolars)
- **Capacitat d'atorgar significat:** es va aprofundir amb la presentació dels nous descobriments i enteses del problema d'investigació a través de les dades i el mètode utilitzat.

7.8. A mode de síntesi

La metodologia és l'estratègia d'investigació que s'elegeix per respondre a les preguntes que es planteja en la recerca. Depèn tant d'aquestes com del marc teòric de la investigació. Es tracta d'optar per una investigació general d'àmbit quantitatiu, qualitatiu o mixt, juntament amb el mètode i aquest ens porta a la seleccions d'eines o instruments de recollida de la informació. Aquestes requereixen de les preguntes, el marc teòric i ser coherents amb la metodologia

El disseny de la investigació inclou en primer lloc la selecció de la metodologia de l'estudi i el mètode, en segon lloc la operativitat de les preguntes d'investigació, convertint-la en variables, en 3r lloc el mostreig i per acabar la tècniques de recollida i anàlisi de la informació.

Partint de Onwuegbuzie i Leech (2006), s'escull la investigació amb model mixt amb preponderància qualitativa i el mètode l'estudi de casos, més concretament en l'estudi col·lectiu de casos (Stake, 2005). Aquest implica l'estudi de la Institució de la Inspecció educativa a partir de diferents casos en situacions diverses.

L'estudi de camp ha inclòs l'aplicació d'un qüestionari amb una mostra final de 88 inspectors/es dels 243 existents, 12 entrevistes en profunditat i 2 grups de discussió de 5 inspectors / es d'educació i de 6 directores / es de centres educatius . El qüestionari va ser validat per 12 especialistes d'educació vinculats a la Inspecció educativa i les Direccions escolars.

L'estudi quantitatiu realitza una anàlisi descriptiu i el qualitatiu aprofundeix en algunes dades i busca processos interpretatius per part dels implicats en la temàtica. El qüestionari es va aplicar amb Google Drive i l'explotació de la informació es va realitzar a través de l'aplicació estadística IBM-SPSS-22. Les entrevistes van buscar la identificació i tractament a través de categories, combinant processos de revisió reiterada i de saturació de la documentació amb l'eina computacional ATLAS-TI (versió 7). Les fases descriptiva i interpretativa es completen amb una tercera fase propositiva que és sotmesa a validació per 6 experts del món educatiu i la Inspecció.

Finalment la qualitat de la nostra recerca s'ha basat en uns criteris de rigor amb l'objectiu de certificar la credibilitat de la mateixa. Seguint Sampieri et al. (2010), la validesa dels mètode mixtes en els investigacions es treballa de manera independent per als enfocaments quantitatiu i qualitatiu, buscant validesa interna i externa per al primer, i la dependència i altres criteris per al segon. S'ha partit que els resultats de la recerca havien de ser el més fiables possible i per tant a partir dels criteris de rigor s'ha previst qualsevol cas de desviació i error.

Definit el disseny i desenvolupament de l'estudi, ja es pot avançar amb l'anàlisi de les dades quantitatives i qualitatives recollides pels instruments emprats en la recollida. Aquest següent pas és molt significatiu i valuós per arribar a donar totes les respostes als interrogants que s'han marcat al principi de l'estudi i com no a donar resposta també als objectius prèviament definits.

8

Capítol 8. Anàlisi i tractament de les dades recollides

8.1. Introducció

En el capítol anterior es descriu l'estratègia metodològica per al procés de recollida, organització i posterior anàlisi de la informació amb la finalitat de poder donar resposta als objectius plantejats de la investigació educativa. Definides les estratègies, el procés metodològic, l'elecció dels mètodes i els instruments de recollida de les dades, el següent pas és analitzar i tractar tota aquesta informació recollida durant tot aquest procés esmentat.

Per aquesta raó, en aquest capítol es pretén desenvolupar el procés metodològic que s'ha seguit en el tractament de les dades. Com la metodologia seleccionada per la nostra investigació és mixta, la manera que s'utilitzarà per presentar-ho és a través d'un anàlisi de les dades quantitatives i qualitatives de manera diferenciada.

La primera part s'introdueix l'estratègia d'emmagatzematge de les dades i la sistematització d'aquestes per seu posterior tractament; i la segona part les estratègies analítiques emprades per analitzar les dades qualitatives desenvolupades per fases.

8.2. L'anàlisi de dades, el seu tractament i les estratègies a desenvolupar

Amb tot el procés de recollida d'informació finalitzat, és important continuar avançant. El següent pas és donar sentit a aquestes dades obtingudes pels instruments emprats. Per aquesta raó s'ha de tractar i organitzar tota la informació per poder descriure i interpretar aquestes dades, i això es fa a través de l'anàlisi de la informació. Bisquerra (2009, p.152), afirma que "el propòsit fonamental de la fase d'anàlisi de dades consisteix en donar sentit a la informació obtinguda, tractant-la i organitzant-la per poder explicar, descriure i interpretar el fenomen objecte d'estudi i donar resposta al problema plantejat".

En aquesta mateixa línia Rodríguez Gómez, Gil Flores, et al. (1996), ho defineix de manera més completa com:

Un conjunt de mètodes, tècniques i procediments per al maneig de dades, la seva ordenació, presentació, descripció, anàlisi i interpretació, que contribueixen a l'estudi científic dels problemes plantejats en l'àmbit de l'educació i l'adquisició de coneixement sobre les realitats educatives, a la presa de decisions i la millora de la pràctica desenvolupada pels professionals de l'educació (p. 43) .

Per tant, es pot afirmar de manera resumida que amb l'anàlisi de dades, el nostre objectiu és transformar, organitzar, resumir i treure indicadors bàsics de la informació recollida, i en funció d'aquests indicadors extreure conclusions necessaris per donar significat a la recerca.

La nostra investigació es basa en un enfocament mixt, per tant aquest procés suposa analitzar i vincular dades tant quantitatives com qualitatives en el mateix estudi. Per una part, l'anàlisi quantitatiu ajuda a determinar els resultats numèrics que ens aporta l'eina del qüestionari i per un altra l'anàlisi qualitatiu ens ofereix expressar, ordenar, descriure, i interpretar les dades que ens arriba de les entrevistes i els grups de discussió a través dels conceptes, raonaments i paraules.

Per desenvolupar tot aquest procés d'anàlisi de dades es té en compte els seus trets característics seguint Rodríguez Gómez, Gil Flores, et al. (1996), entre els més significatius es troben:

- Caràcter teòric i aplicat.
- Estudi de conjunt de dades.
- Treball amb dades procedents d'observacions o mesuraments.

- Caràcter quantitatiu de les dades.
- Reducció de la informació.
- Generalització a col·lectius més amplis.

I també es basa en una sèrie de principis desenvolupats per Creswell (2014) que són de gran ajuda per definir les estratègies analítiques plantejades en la recerca, on de manera resumida es troben:

- **Transformació de dades:** La informació recollida s'ha de codificar per permetre quantificar les dades obtingudes i de manera simultània analitzar-los de manera transversal creuant les eines i les fonts d'informació. Aquesta quantificació de dades qualitatives permet a l'investigador comparar els resultats de dades quantitatives amb les dades qualitatives.
- **Exploració de valors atípics:** En un model seqüencial, una anàlisi de dades quantitatives en la primera fase pot produir casos extrems o atípics. Seguint les entrevistes qualitatives amb els casos atípics poden proporcionar informació sobre per que difereixen de la mostra quantitativa. Per tant aquest anàlisi previ sempre s'haurà de contrastar amb l'aplicació de nous instruments.
- **Desenvolupament d'instruments:** En un enfocament seqüencial, els resultats obtinguts amb l'aplicació del primer instrument ens han de ser útils com a punt de partida per al disseny de nous instruments a aplicar.
- **Examinar múltiples nivells:** En el transcurs de la recerca es poden plantejar diferents nivells que permetin una aproximació seqüencial i planificada a l'objecte d'estudi.
- **Creació d'una matriu:** Després del procés de transformació de dades, l'elaboració d'una matriu general ajudarà a la realització de comparacions entre el que s'ha recollit mitjançant l'aplicació dels diferents instruments als informants.

En els següents apartats es defineixen les diverses estratègies desenvolupades en el transcurs d'aquesta fase, diferenciant l'anàlisi de dades del quantitatiu i qualitatiu. S'argumenta i es justifica les decisions que es prenen amb l'objectiu de donar sentit a tota la informació aconseguida durant tot el procés de recerca i que aquesta ajudi a la resolució de les conclusions de la Tesi.

8.3. Anàlisi de les dades quantitatives

L'anàlisi de les dades quantitatiu està condicionat pels objectius que es marquen en la recerca, que són els que assenyalen què és el que es buscarà en la informació que s'ha recollit durant el procés. Segons Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, & Zúñiga (2006), aquest moment de la investigació consisteix en determinar -mitjançant tècniques estadístiques apropiades- les formes, magnituds i relacions que es troben en les dades construïdes. Això implica que l'investigador haurà de realitzar un conjunt d'operacions com ara categoritzar, ordenar, manipular i resumir les dades recollides, amb la finalitat de transformar-les en un material comprensible i interpretatiu.

Per tant, no únicament s'ha de tractar la informació obtinguda, sinó que també s'ha d'interpretar. Aquest procés requereix de les dades analitzades per la seva construcció basant-se en inferències, comentaris i conclusions pertinents.

El primer instrument que es desenvolupa en el procés de recollida de dades és el qüestionari. Aquest és la referència en la fase descriptiva, ens aporta una visió general

de tota la Inspecció educativa a través de la quantificació de les dades. Aquest procediment ens ofereix objectivitat en el procés de coneixement.

El primer que s'ha de fer amb les dades és tractar-les, o sigui revisar i depurar les dades obtingudes, codificar-les, processar-les o presentar-les. La segona fase passa a analitzar-les per poder obtenir uns resultats que ajudin a accedir a les conclusions de la recerca i per tant a l'objectiu final de tota investigació.

8.3.1. Tractament de les dades

Actualment, mitjançant els recursos informàtics, l'anàlisi quantitatiu de les dades poden agilitzar-se en gran mesura mitjançant la utilització de programes estadístics que permetin la realització de totes les tècniques de la estadística descriptiva i la estadística inferencial com és el IBM-SPSS-22. Tot això ha permès donar un pas molt gran en el tractament d'aquestes dades i facilitant la feina de l'investigador.

En la nostra recerca el qüestionari aporta una quantitat i volum de dades significatiu, i això obliga a sistematitzar, ordenar i relacionar la informació que ens ofereix. Quin era el primer pas a donar? Doncs abans d'analitzar les dades es considera que prèviament es requereix el tractament de les mateixes. Cappellacci et al. (2015), proposa 3 fases en aquest procés com són l'edició i codificació, el processament de la informació i la presentació de la mateixa.



Figura 62. Tractament de les dades

A. Edició i codificació

El procés d'edició es basa en la revisió del qüestionari una vegada tancat el procés de respostes. Aquesta edició implica la identificació de respostes il·legibles, incompletes, inconsistents i altres ambigüitats, especialment en les dos preguntes obertes que aporta el qüestionari. En un principi tot és correcte.

Com s'ha comentat abans gràcies a les noves tecnologies la càrrega més important de la informació es realitza a través de l'aplicació estadística IBM-SPSS-22, això facilita que el procés d'edició es resolgui a través dels propis processos de consistència interna dissenyats en el programa.

La codificació es considera com part del procés d'edició o una instància en si mateixa. És l'activitat per la qual a cadascuna de les respostes possibles se li adjudica un codi per així agilitzar el processament de la informació. En el nostre cas, en l'aplicació del qüestionari s'assigna en el disseny final del mateix un codi a cadascuna de les respostes

corresponents a les preguntes tancades, tenint en compte que l'aplicació informàtica facilita aquesta ordenació. Pel que fa a les preguntes obertes el procés és molt diferent com s'explica més tard.

Per exemple en referència a les preguntes tancades, en l'apartat de dades es pregunta als enquestats en referència al càrrec que ostenten com Inspectors d'educació. Per la seva resposta s'ofereix 3 categories com són 1.- Inspector/a en cap i adjunt; 2.- Coordinadors/es; i 3.- Inspectors/es sense cap càrrec. Per cadascuna de les possibles respostes s'assignava el número que posteriorment podia ser utilitzat com a codi.

Com s'ha dit anteriorment, en el cas de les preguntes obertes el tractament és diferent. Un exemple és la pregunta que demana: "Afegeixi altres necessitats que consideri que actualment alenteixen a la Inspecció educativa en la seva contribució per la millora del procés d'autonomia de centres". Totes les respostes rebudes pels enquestats s'introdueixen en l'aplicatiu del ATLAS-TI versió 7, com s'explica en el tractament de dades qualitatives. De manera molt simplificada el procés que es porta a terme és el d'assignar-li una unitat de significat, per posteriorment codificar-la, categoritzar-la per acabar de situar-la dins d'una metacategoria.

També afegir que els ítems del qüestionari ja estan distribuïts prèviament en 7 dimensions com per exemple les funcions de la Inspecció educativa o les aportacions de la Inspecció educativa en el marc d'autonomia que facilita la distribució i ordre de la informació rebuda pel seu posterior anàlisi. Establertes aquestes dimensions, cadascuna se li assigna un codi que s'inclou en la base o matriu de dades per al seu processament.

B. Processament de la informació

El processament i la tabulació ajuda a agrupar i sistematitzar la informació bolcada en la matriu de dades. Això genera un agrupament de casos d'acord a la seva similitud en relació als possibles valors per a cadascuna de les variables considerades. Per la realització d'aquest processament de la informació es continua treballant a partir de l'aplicació estadística IBM-SPSS-22. El procés de tabulació representa la primera acció que es realitza per obtenir una sortida descriptiva de la informació.

Seguint Cappellacci et al. (2015), destaca una sèrie de qüestions que es té en compte en la presentació de les taules:

- Títol i numeració de la taula corresponent al lloc on s'insereix dins de l'informe.
- Mostra totes les categories o valors de les variables.
- Esmentar les unitats que representen les xifres (absoluts, percentatges, taxes, coeficient, etc). Si la pregunta és de resposta múltiple s'ha d'assenyalar o esmentar si el percentatge es treu sobre la quantitat de respostes o persones.
- Incloure els totals corresponents.
- Notes al peu que siguin aclaridores en relació a les dades presentades.

En la següent taula, es procedeix a descriure com a exemple alguns ítems del qüestionari, agrupant-los per seccions de contingut. Per això, en les variables categòriques s'obté freqüència i percentatge, mentre que en les variables que es poden considerar com de tipus Likert, i per tant quantitatives, es va calcular el percentatge de resposta a cada valor de l'escala, al costat del seu mitjana, mediana i desviació estàndard. Aquests és un dels exemples obtinguts en aquest procés de la recerca.

ÍTEMS	N vàlid	% del Grau d'acord				Descriptius		
		1 Res	2 Poc	3 Bast.	4 Total	Mitjana	Mediana	Dev. Est.
8 – Necessitat de l'autonomia de centres per millorar la qualitat educativa.	87	0.0	4.6	33.3	62.1	3.57	4.00	0.58
9 – Punts defensant aprovació Decret 102/2010..								
9.1 – Reforça concepte de Servei Públic...	88	1.1	19.3	58.0	21.6	3.00	3.00	0.68
9.2 – Potencia els centres forts, ...	88	1.1	8.0	54.5	36.4	3.26	3.00	0.65
9.3 – Les direccions assumeixen àmbits de gestió...	87	0.0	12.6	55.2	32.2	3.20	3.00	0.64
9.4 – El Departament s'adapta a las necessitats...	87	6.9	35.6	50.6	6.9	2.57	3.00	0.72
9.5 – Més autonomia és més avaluació, ...	88	1.1	4.5	35.2	59.1	3.52	4.00	0.64
10 – Sobre las situacions ...								
10.1 – Aquestes situacions es poden produir	88	14.8	55.7	29.5	0.0	2.15	2.00	0.65
10.2 – La Inspecció eina per millorar, ...	88	0.0	10.2	55.7	34.1	3.24	3.00	0.62
10.3 – Té instruments per evitar ...	88	3.4	27.3	58.0	11.4	2.77	3.00	0.69

Taula 93. Anàlisi descriptiu. Situació actual de l'autonomia de centres

La taula 93, resumeix els tres ítems (8-9-10) de la dimensió: Situació actual de l'autonomia de centres. S'obtenen respostes en l'escala [1 - 4] de menor a major grau d'acord. Es pot visualitzar el nombre de respostes, el % de grau d'acord i els resultats descriptius definits en mitjana, mediana i desviació estàndard.

C. Presentació de la informació

El tercer pas dona resposta a la qüestió de com presentar la informació recollida facilitant el seu enteniment. Un dels recursos més emprats en les dades quantitatives i que s'utilitza molt en els qüestionaris és la graficació. Aquest format ens facilita l'objectiu que es marca, a més d'ajudar en la visualització i enteniment pel lector

Entre els diferents tipus de gràfics que es poden utilitzar (gràfic de barres, circulars, histogrames, escales gràfiques, etc.), en la nostra recerca es desenvolupa aquests com exemples. Afegir que l'ús d'un gràfic o un altre depèn del tipus de quantitat de variables a mostrar-se i del nombre de ítems que conté la pregunta.

Aquest són algunes de les mostres gràfiques que es desenvolupa en el procés de tractament de les dades. Destacar que els criteris i condicions que s'anomenen a les taules, també es respecta en la presentació de les gràfiques. També afegir que en la presentació de la informació es respecta una sèrie d'aspectes recomanats per Gil Pascual (2011) com són:

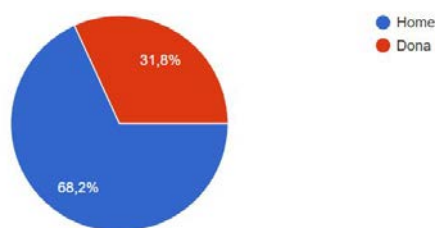
- Proporcionar la menor quantitat possible de dades
- Fer els comentaris i interpretacions al final de cada grup de resultats, diferenciant aquest amb la nostre interpretació personal.
- Utilitzar un llenguatge senzill
- No afegir informació voluminosa
- Preferència a la informació gràfica de les dades

Aquests criteris ajuden a resoldre de manera més senzilla el maneig d'aquesta presentació.

Ex.1. Gràfic circular: presenta el valor que aporta cada categoria al total

2. Sexe

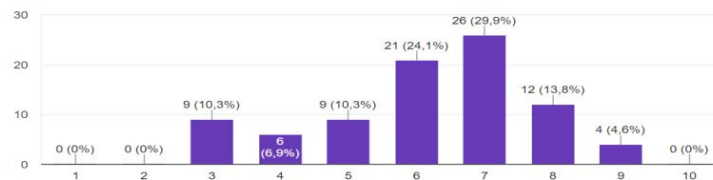
88 respostes



Ex.2. Gràfic de columnes separades: presenta la tendència de de cada valor

11. L'any 2009 es presentava la previsió del calendari de desplegament de la LEC (2009). Aquest constava de 8 anys i preveia que la Llei hauria d'estar desplegada en el curs 2016-2017. Quina valoració fa del procés d'implantació de l'autonomia de centres educatius en Catalunya tal com preveia i temporalitzava la LEC des de l'any 2010 fins al 2017? Valori com 1= Molt deficient a 10= Excel·lent

87 respostes



Ex.3. Gràfic de columnes agrupades: compara valors de diferents categories

22. Partint d'aquest enunciat expressi el seu grau d'acord. En alguns països d'Europa, no existeix la Inspecció educativa (entesa com a cos de funcionaris o empleats públics dedicats a la supervisió i control dels centres educatius) com a òrgan, de manera que la supervisió és responsabilitat d'altres òrgans administratius, encarregant d'aquesta activitat als directors dels centres, que són supervisats per les corporacions municipals. Aquesta només actua quan es produeix un problema en un centre educatiu. Valori cada aspecte de 1= Gens d'acord a 4= Totalment d'acord

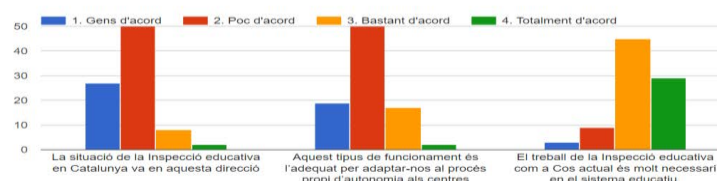


Figura 63. Exemples de gràfics per l'anàlisi de resultats

8.3.2. Anàlisi de les dades

De manera general, l'anàlisi de les dades recollides en una investigació pel que fa les unitats d'un col·lectiu consisteix a determinar, mitjançant tècniques estadístiques apropiades, les formes, magnituds i relacions que es donen en aquestes dades, les quals són buscades d'acord amb els objectius proposats. En altres paraules, els objectius indiquen què s'ha de buscar en les dades (Briones, 2002, p.71).

Recollides, revisades i tractades les dades aportades pel qüestionari, la següent fase és analitzar-les. Segons Albert Gómez (2007), l'elecció del tipus d'anàlisi a utilitzar dependrà de les dades que hem anar recollint durant el procés, del nivell de les variables, de la manera com s'hagin formulat les hipòtesis o de l'interès de l'investigador entre d'altres.

Entre les tècniques d'anàlisi de dades l'estadística ha ocupat el lloc més alt en l'escalafó. Albert Gómez (2007) la defineix "com aquell procediment per classificar, calcular, analitzar i resumir informació numèrica que s'obté de manera sistemàtica". (p.64)

Per complir en aquest objectiu i seguint el nostre procés d'anàlisi es parteix de Hueso & Cascant (2012), que considera que aquest ha d'incloure un anàlisi descriptiu entès com l'ús d'estadística descriptiva per resumir les dades d'una mostra i un anàlisi inferencial, que implica calcular amb quina precisió aquest resum és representatiu de tota la població.

Pel que fa a l'anàlisi de dades, el tractament estadístic del qüestionari es realitza amb la intenció de cobrir diverses finalitats, en funció dels propis objectius de la investigació. Així, es realitzen dos tipus d'anàlisis estadístiques: un descriptiu de les respostes recollides en el qüestionari, i un segon inferencial de les variables implicades.

Hernandez Sampieri, Fernandez, & Baptista (2010), afirmen que l'anàlisi de dades s'efectua sobre la matriu de dades que ens aporta l'aplicació informàtica i ens ofereix de manera esquemàtica tot el procés a desenvolupar per aquest anàlisi en diferents fases tal com es mostra en la figura següent:

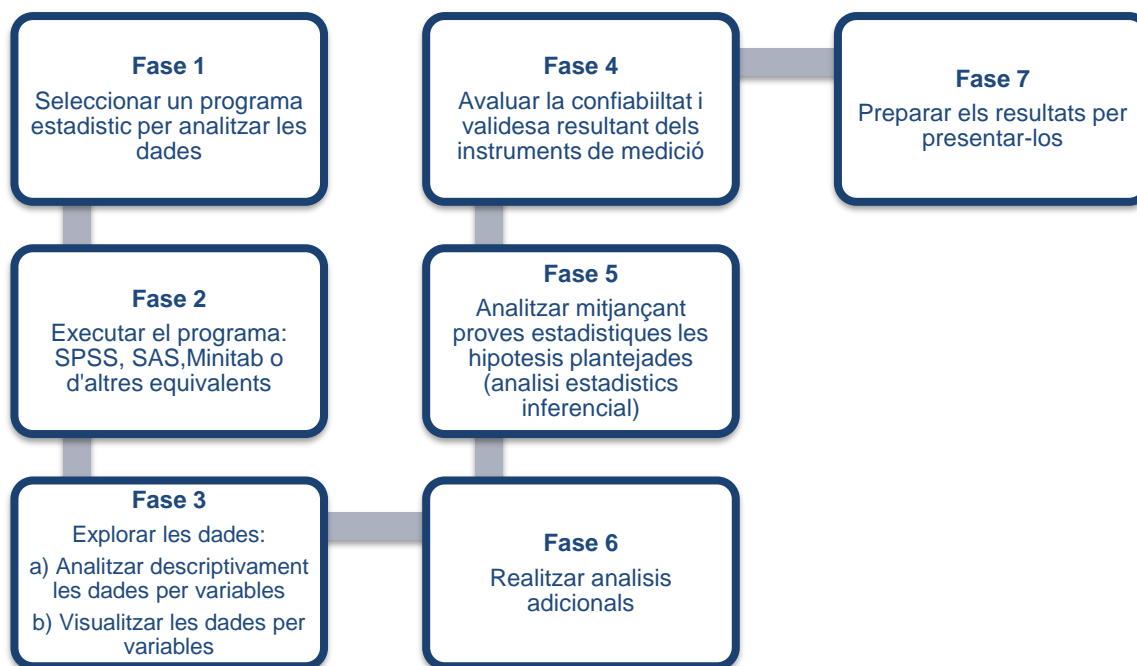


Figura 64. Fases anàlisi de dades (Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2010)

Partint d'aquest autor, el nostre disseny d'anàlisi es redueix a 4 fases tal com queda representat en la següent figura:

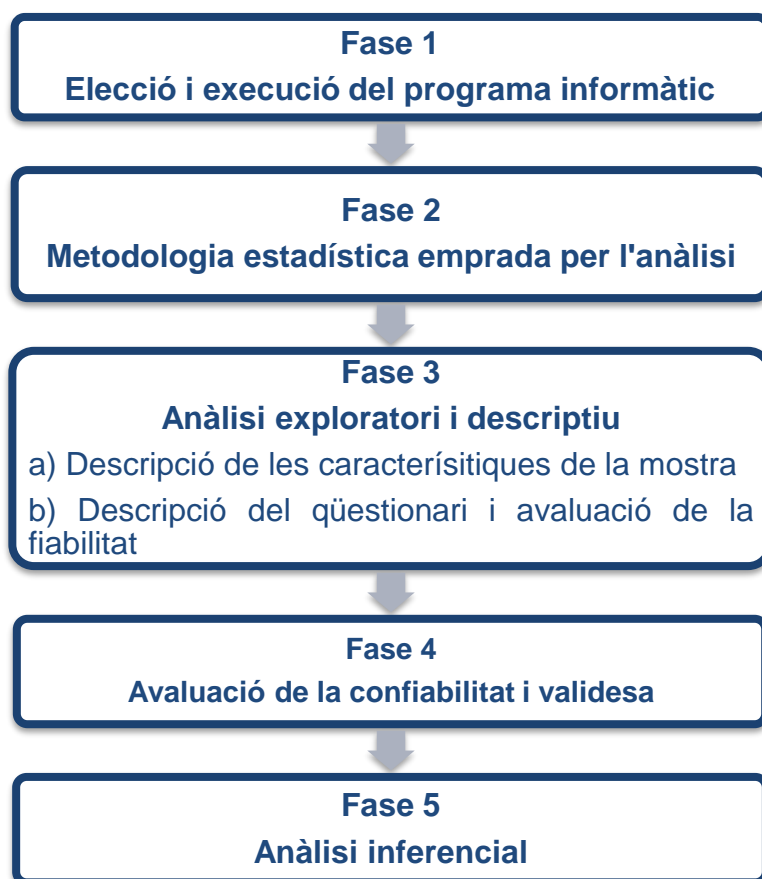


Figura 65. Disseny per analitzar les dades de la recerca

Aquest és el disseny que es segueix per analitzar totes les dades que ens ofereix l'eina del qüestionari. A partir d'aquest, es considera important explicar com es desenvolupa fase per fase de manera sintetitzada:

Fase 1. Elecció i execució del programa informàtic

Per a l'anàlisi de les dades quantitatives aportades pel qüestionari es va utilitzar l'aplicació estadística IBM-SPSS-22 (Referència: IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics v 22.0 per a Windows; Armonk. NY. USA). Segons Bisquerra (2009) aquesta eina ens pot ajudar a agilitzar i ens permet realitzar totes les tècniques de l'estadística descriptiva i l'estadística inferencial. Aquest és dels més utilitzats en la investigació aplicada a les Ciències Socials.

En el nostre cas, va ser de gran ajuda en l'anàlisi de dades especialment en l'elaboració de: mostres, sistema de captura, disseny de base de dades, transformacions de les dades, validació de dades, anàlisi, gràfics, taules i informes facilitant una anàlisi integral de la informació.

Fase 2. Metodologia estadística emprada per l'anàlisi

Pel que fa a les tècniques i test estadístics que s'utilitza en tot aquest procés es troben:

- En variables qualitatives (nominals): distribució de freqüències i percentatges.
- En variables quantitatives: Descripció a les eines habituals de centralitat (mitjana, mediana) i variabilitat (desviació estàndard).
- Test U de Mann-Whitney i Test H de Kruskal-Wallis de diferències per a grups independents entre si, en variables numèriques.

- Test Chi-quadrat de dependència entre variables categòriques.
- El nivell de significació fixat és l'habitual 5% (significatiu si $p < .05$)

Fase 3. Anàlisi exploratori i descriptiu

Segons Bisquerra (2009), aquesta fase consisteix en la depuració de la matriu de dades i és la primera aproximació a l'anàlisi descriptiu dels mateixos a través de distribucions de freqüència, representacions gràfiques univariades, mesures de tendència central, de variabilitat o dispersió, de posició, entre d'altres. Seguint Hernandez Sampieri et al.(2010), divideix aquesta fase en l'anàlisi descriptiu de les dades per variables i la visualització d'aquestes dades també per variables i destaca 6 passes a realitzar:

1. Formular la pregunta de recerca que pretenem respondre.
2. Visualitzem un abast (exploratori, descriptiu, correlacional i / o explicatiu).
3. Establir les nostres hipòtesis (o estem conscients que no les tenim).
4. Definir les variables.
5. Elaborar un instrument (coneixem que ítems mesuren que variables i que nivell de mesurament té cada variable).
6. Recollir les dades.

Aquesta fase es desenvolupa de manera més general. Es realitza a través de la descripció de les característiques de la mostra i del qüestionari i seguint les recomanacions comentades per l'autor.

a) Descripció de les característiques de la mostra

Sobre una població de 243 Inspectors, la mostra reclutada final va ser de 88 participants, un 36.2% del total. Aquesta mostra es considera com estadísticament representativa de la població d'estudi, amb un nivell de confiança del 95% i un marge d'error del $\pm 8.34\%$, en el supòsit més desfavorable de variància màxima ($P = Q = 0.50$). Aquest marge d'error es justifica tenint en compte que la població d'Inspectors a Catalunya no es pot ampliar, ja que es va comptar amb la població de tots els inspectors/es. S'entén que no tots van poder o van voler respondre al qüestionari i per tant la mostra final seleccionada és els inspectors/es que si van poder o voler respondre al qüestionari.

Sobre aquests 88 participants de la mostra s'analitza el sexe, l'edat, l'experiència educativa, el càrrec que ocupen en la Inspecció educativa i el servei territorial al qual pertanyen. Algunes d'aquestes variables posteriorment es va necessitar per l'anàlisi inferencial.

b) Descripció del qüestionari i avaluació de la fiabilitat

En primer lloc s'avalua el grau de fiabilitat que assoleix la nostra mostra en respondre a les preguntes / ítems que conté el qüestionari. S'exclouen les dues que són obertes i es considera que les altres tenen una escala similar (entre 1 i 4 punts) tot i que les respostes no estiguin etiquetades exactament igual en totes elles.

Per a l'estimació de la fiabilitat s'utilitza la clàssica equació "alfa" de Cronbach de consistència interna, molt similar a la correlació intraclasse, i que pren valors en el rang [0-1]. El resultat que s'obté (783; IC al 95%: 704-849) indica que la fiabilitat és alta i estadísticament significativa ($p < .001$). Si a més de les esmentades preguntes obertes, també s'exclouen les 5 amb diferent format de resposta (nº 11 a la 15) la fiabilitat es manté similar (778; IC al 95%: 697-846). En tot cas, es conclou d'aquest anàlisi, que és

possible confiar en les respostes emeses a les preguntes de l'instrument pels nostres participants.

Després d'això, es procedeix a descriure cada un dels ítems del qüestionari agrupant-los per seccions de contingut. Per això, en les variables categòriques s'obté freqüència i percentatge, mentre que en les variables que es consideren com de tipus Likert, es calcula el percentatge de resposta a cada valor de l'escala, al costat de la seva mitjana, mediana i desviació estàndard.

A partir d'aquesta descripció es realitza la interpretació descriptiva d'aquests resultats obtinguts. Aquesta es fa agrupant-la en les diferents dimensions en que es va dissenyar el qüestionari partint de la revisió bibliogràfica i la pertinent validació del mateix.

Fase 4. Avaluació de la confiabilitat i validesa. Criteris de rigor

Segons Hernandez Sampieri et al. (2010), la confiabilitat es calcula i avalua per a tot l'instrument de mesura utilitzat, o bé, si es van a administrar diversos instruments, es determina per a cada un d'ells. És normal que l'instrument contingui diverses escales per a diferents variables, llavors la fiabilitat s'estableix per a cada escala i per al total d'escales. Pel que va a l'evidència de la validesa de criteri es produeix al correlacionar les puntuacions dels participants, obtingudes per mitjà de l'instrument, amb els seus valors assolits en el criteri.

Per Guba & Lincoln (1994), el terme de fiabilitat i objectivitat estan inserits en els anomenats criteris paral·lels que estimen operin en forma anàloga als criteris de rigor que han estat usats dins del paradigma convencional durant molts anys. En aquest sentit, proposen els seus equivalents que són amb els que ens guiem. En les següents graelles es mostren les estratègies emprades i la seva aplicació en el nostre estudi amb la finalitat de mostrar la fiabilitat i objectivitat de l'anàlisi de dades quantitatives.

	Estratègia	Aplicació en l'estudi
VALOR DE VERITAT	Control i aleatorització	La nostra recerca no requeria d'un procés de control i aleatorització. Encara així a través del qüestionari vam poder accedir a tota la població. Això en va aportar uns resultats vàlids que ens van servir per donar credibilitat a aquests i poder generalitzar-los.
NEUTRALITAT	Replicar amb diferents investigadors	Els resultats es van contrastar amb experts en matèria d'ensenyament i Inspecció educativa a través d'entrevistes individuals que ens van ser útils per la validació dels mateixos.
APLICABILITAT	Mostres de probabilitat	El qüestionari ens va permetre poder accedir a tota la població a estudiar, en aquest cas la Inspecció educativa de Catalunya. Per tant, els resultats ens garantien en un alt grau de generalització a tot el territori català.
CONSISTENCIA	Realitzar mesures i comprovar que es repeteixin	Això no es va realitzar ja que el nostre estudi no es de tall quantitatiu però s'ha de destacar que per l'estimació de fiabilitat en el qüestionari es va emprar la clàssica equació "alfa" de Cronbach de consistència interna.

Taula 94. Estratègies de confiabilitat i validesa (Guba & Lincoln, 1994)

Fase 5. Anàlisi inferencial

Les estadístiques inferencials s'utilitzen per trobar diferències estadísticament significatives entre les respostes dels Inspectors/es diferenciant-los de la seva situació

professional i el càrrec que ocupa en la Inspecció educativa. Per tant aquesta fase de l'anàlisi està destinada a creuar algunes de les variables dependents generades per les preguntes i que s'acaben de descriure, amb aquests dos factors anomenats (variables independents) característics de la mostra: 1) Situació professional i 2) Càrrec en la Inspecció.

Els mètodes emprats van ser estat de tipus no-paramètric, principalment pel reduït N d'enquestats; però també per la dificultat de provar l'ajustament a la normalitat de les variables Likert.

a) Diferències en funció de la Situació professional.

Per als encreuaments del primer factor es parteix de dos nivells (Inspectors/es d'educació / Funcionaris docents que exerceixen com a Inspectors/es) i s'empra el test U de Mann-Whitney de contrast entre grups independents entre si quan les variables s'han mesurat en escala numèrica (ex .. Likert) i el Test Chi-quadrat de dependència, quan les variables s'han mesurat en format categòric nominal (ex .: si / no). Els resultats es presenten en taules on les VD es descriuen amb mitjana, mediana i desviació estàndard per a cada grup del factor en el cas de les quantitatives i amb percentatge i freqüència en el de les categòriques; al costat dels valors de les respectives proves de contrast.

b) Diferències en funció del càrrec en la tasca d'inspecció.

Aquest segon factor està definit amb 3 nivells o categories: Inspector/a en cap i adjunt / Coordinadors/es / sense càrrec actual. Per aquest motiu, el test de Mann-Whitney per a variables numèriques es substitueix pel test H de Kruskal-Wallis; mentre que per a la variable categòrica, es manté l'ús del procediment Chi-quadrat igual al de l'anterior punt.

8.4. Anàlisi de les dades qualitatives

Analitzades les dades quantitatives a partir de la informació que ens oferiria el qüestionari, la següent passa és analitzar les dades qualitatives. Aquestes sorgeixen de les diferents entrevistes en profunditat realitzades al Cos de la Inspecció educativa conjuntament amb els diferents grups de discussió que ajuden a complementar les dades ja recollides fins aquell moment, a més de les notes de camp.

S'ha de tenir en compte tal com diu Aravena et al. (2006), que les investigacions qualitatives proporcionen una gran riquesa de dades descriptives, ja siguin les pròpies paraules pronunciades o escrites per la gent, o els diversos escenaris i situacions observades. Per aquesta raó al finalitzar la recollida d'informació l'investigador es trobi amb un immens volum de registres escrits i / o gravats amb els quals haurà de treballar si vol avançar en la seva investigació. Per tant, en la línia de Varguillas (2006), s'entén que després de recopilada la informació mitjançant entrevistes, observacions, documents gravacions...l'investigador assumeix la responsabilitat d'interpretar el que s'escolta, veu o llegeix.

La quantitat d'informació recollida per una part és positiva, ja que es tenen moltes dades que ajuden a la finalitat de la recerca que és extreure conclusions que defineixin i donin resposta al nostre estudi. Però per un altra, aquest volum de referències s'han d'organitzar, classificar, sintetitzar, reduir, interpretar, etc., i donar-li significat per arribar a l'objectiu prèviament marcat. Això suposa un procés d'anàlisi, com es va fer anteriorment amb les dades quantitatives.

Es parteix de la definició Tojar (2006), quan diu que l'anàlisi qualitatiu implica tres moments. Per una part suposa ordenar i organitzar la informació disponible, a més d'orientar la seva recerca, elaborar patrons, categories i unitats d'anàlisi amb els que

reorganitzar les unitats seleccionades. Per un altra, compren interpretar, assignar significats, descriure i comprendre els patrons trobats i recercar connexions entre aquestes i altres categories. Per finalitzar també abasta valorar, elaborar i raonar judicis sobre criteris que s'han fet explícits, utilitzant claus internes d'interpretació.

D'aquest redactat es pot extreure la finalitat d'aquest procés. Ho sintetitza de manera molt simple Spradley (1980), quan explica que l'objectiu de l'anàlisi és partir d'una major comprensió de la realitat analitzada per posteriorment poder arribar a elaborar-se algun tipus de model explicatiu.

8.4.1. Marc metodològic de l'anàlisi qualitatiu.

Per determinar el marc metodològic prèviament es realitza una sèrie de qüestions en relació al procés d'anàlisi que ajuda a la presa de decisions. Creswell (2014), realitza 3 interrogants en referència a aquesta temàtica:

- S'esmenten les passes de l'anàlisi de dades de la codificació de la informació?
- S'esmenten les passes utilitzades en l'anàlisi de la informació a partir de l'ús de procediments d'anàlisi de dades proposades en dissenys específics? (ex. aproximacions etnogràfiques, teoria fonamentada, estudis de cas, fenomenologia).
- S'esmenten les passes preses per a la verificació de la informació (validesa i fiabilitat)?

Aquestes 3 preguntes també donen resposta a altres preguntes que es realitzen per part nostra com per exemple: Com reduïm les dades? Quina aplicació és la més adequada per aquest procés que es vol desenvolupar? Quin disseny es selecciona? De quins criteris es parteixen per tot aquest procés? Com es verifica la informació? Per tant, s'ha de començar a prendre decisions. Per poder donar respostes es parteix dels següents punts i del seu desplegament sintetitzats en la present figura:

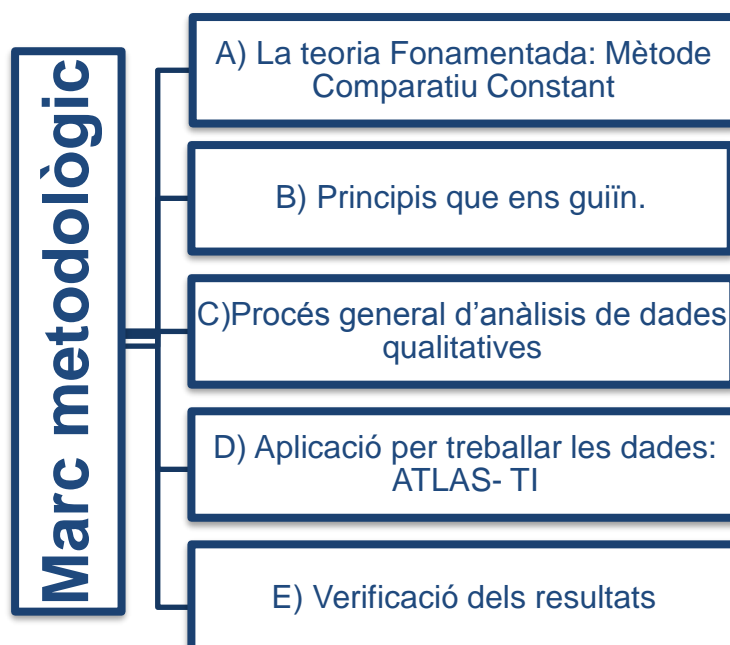


Figura 66. Marc metodològic

A) La teoria Fonamentada: Mètode Comparatiu Constant (Glaser i Straus,1967)

La primera decisió és decidir quin mètode s'utilitza per analitzar tota la informació recollida. Després de revisar la literatura pertinent, la teoria fonamentada, amb el mètode comparatiu constant (Glaser i Straus,1967), és la que es considera més adequada. Segons Glaser (2000) la utilització de la teoria fonamentada és apta específicament per fenòmens relacionats amb la conducta humana dins d'un determinat camp de estudi.

Per Strauss i Corbin (2002), la teoria fonamentada utilitza el mètode comparatiu constant; el qual consisteix en codificar i analitzar dades en forma simultània per desenvolupar conceptes. Realitzant una comparació contínua d'incident amb incident, identifica les seves propietats, explora les seves interrelacions i aconsegueix integrar-lo en una teoria que guarda una lògica raonable.

El Mètode Comparatiu Constant és la recerca de semblances i diferències a través de l'anàlisi dels incidents continguts en les dades. Comparant on són les similituds i diferències dels fets, l'investigador pot generar conceptes i les seves característiques, basades en patrons del comportament que es repeteixen. Cappellacci, Ros, & González (2015, p.83)

Aquest procediment consta de 4 etapes i serveix de guia durant el procés:



Figura 67. Etapes del Mètode Comparatiu Constant (Elaboració pròpia a partir de Glaser i Straus, 1967 i Maykut i Morehouse, 1999)

El que ens diu aquesta figura i seguint Silva (2008), és que l'anàlisi qualitatiu es pot desenvolupar en 3 grans moments: identificar temes i desenvolupar conceptes; codificar les dades i afinar l'objecte d'estudi i relativitzar la informació i comprenent-los en el context en el que van ser recollits. En resum, la importància del Mètode Comparatiu Constant segons Sarlé (2009, p.2), "consisteix a fer "visibles" i "explícits" processos d'anàlisi que són de difícil explicació."

B) Principis que ens guïïn.

Quan es parla d'analitzar dades qualitatives s'ubica amb molta varietat i dispersió de mètodes per poder desenvolupar el procés. Per aquesta raó és molt útil partir d'una sèrie de criteris generals que serveixen de referents en tota la part d'anàlisi d'informació qualitativa de la nostra recerca. Entre els més representatius i partint de la classificació de Gil Flores (1994) es troben en la figura 68. Aquests criteris combinats de diferent manera són molt útils com a eina per formar diferents estratègies per l'anàlisi de dades i les seves corresponents interpretacions i conclusions.

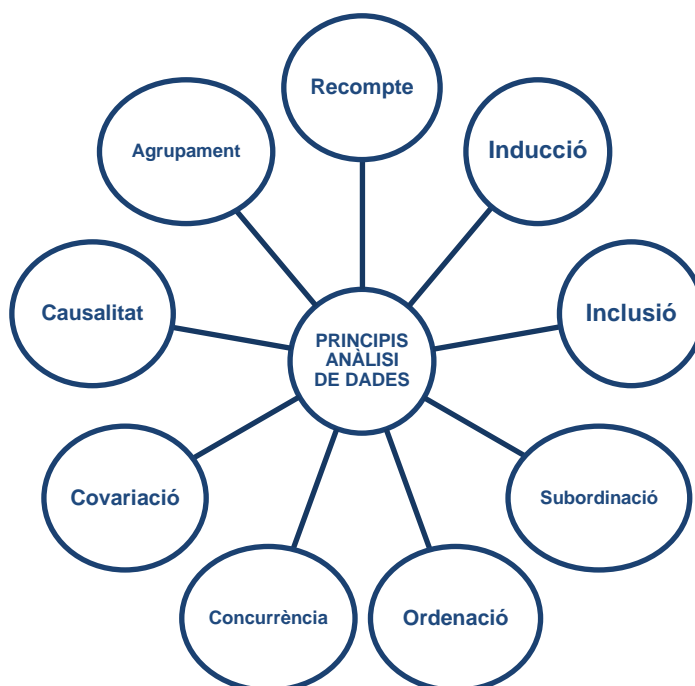


Figura 68. Principis d'anàlisi de dades (Gil Flores, 1994)

C) Procés general d'anàlisi de dades qualitatives

Per Gil Flores (1994), a més de partir d'uns principis comuns, s'ha de construir una sèrie de tasques o operacions que constitueixin el procés analític bàsic. Segons Tesch (1990), els procediments analítics es descriuen com mitjans sistemàtics de manipular dades, o sigui, la manera més externa de l'anàlisi. Per la tasca més pragmàtica de l'anàlisi es centra en el treball de Miles i Huberman (1984), que es pot resumir en la següent figura i que s'utilitza de guia per tot el nostre procés d'anàlisi de dades qualitatives: Partint d'aquestes orientacions es desenvolupa de la següent manera:

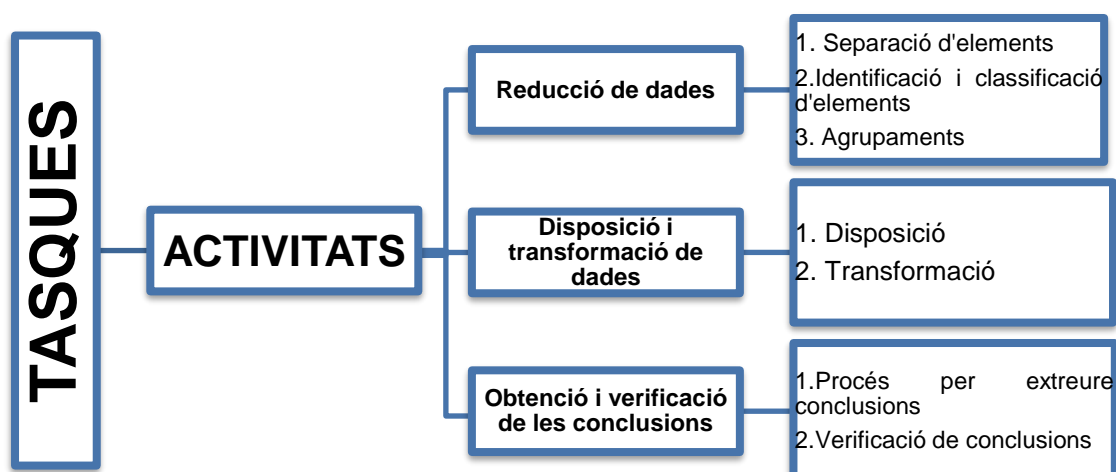


Figura 69. Tasques per l'anàlisi de dades qualitatives (Miles i Huberman, 1984)

Aquestes 3 activitats: reducció de dades, disposició i transformació de dades i obtenció i verificació de les conclusions són les que guien en tot el procés d'anàlisi de dades qualitatives. El seu desenvolupament dona resposta a l'obtenció de les conclusions de

l'estudi a partir de la manipulació de les dades per extreure i seleccionar la informació més significativa i de manera ordenada.

D) Aplicació per treballar les dades: ATLAS- TI

Per Patton (1990), la pretensió de la investigació qualitativa consisteix en donar sentit a grans volums de dades en un procés definit per la reducció d'informació, la identificació de pautes significatives i la construcció d'un marc que permeti comunicar el que revelen les dades. Partint de les paraules de l'autor es necessita una aplicació que ajudi en aquest procés de reduir i identificar dades i construir aquest marc de comunicació. Per aquesta raó la informació que s'obté i es registra durant tot el procés metodològic s'ha de transcriure a un processador de textos, per la seva posterior l'anàlisi de dades. La nostra recerca aposta per combinar aquest procés d'anàlisi d'informació amb l'eina computacional ATLAS-TI (versió 7).

ATLAS-TI és un programa d'anàlisi qualitativa assistit per ordinador (QDA) que permet a l'investigador: (a) associar codis o etiquetes amb fragments de text, sons, imatges, dibuixos, vídeos i altres formats digitals que no poden ser analitzats significativament amb enfocaments formals i estadístiques; (b) buscar codis de patrons; i (c) classificar (Lewis, 2004; Hwang, 2007).

La fonamentació teòrica del programa es basa en la Teoria Fonamentada (Grounded Theory) de Glaser i Strauss (1967). Per tant, aquest programa està dissenyat sobre la base d'aquest mètode. Aquesta aplicació ens va facilitar l'anàlisi qualitatiu de grans volums de dades textuales. Aquesta aplicació ens va ajudar a agilitzar considerablement moltes de les activitats implicades en l'anàlisi qualitatiu i la interpretació.

E) Verificació dels resultats

L'últim pas en tot aquest procés metodològic és definir els criteris de rigor, aquests condicionen la verificació de la informació i dels resultats. Seguint Guba (1981), entenent com principis que utilitza la recerca qualitativa per mostrar la autenticitat i validesa dels resultats. El nostre procés respecta aquests 4 criteris:

- Valor de la veritat: com determinar la confiança amb la veritat expressada en la investigació pels subjectes i el context en que ha sigut realitzada?
- Aplicabilitat: com establir que els resultats d'una investigació puguin ser aplicats i transferits a altres realitats?
- Consistència: es repeteixen els resultats si s'aplica la investigació amb el mateix col·lectius en diferent context?
- Neutralitat: tenim la garantia que els resultats obtinguts no estiguin influenciats per motivacions o interessos propis de l'investigador?

8.4.2. Tractament de les dades

Gil Flores (1994), considera les dades com una elaboració de major o menor nivell, realitzat per l'investigador o per qualsevol altre subjecte present en el Camp d'estudi, en la qual es recull informació a prop de la realitat interna o externa als subjectes i que és utilitzada amb propòsits indagatius. La dada suporta una formació sobre la realitat, implica una elaboració conceptual d'aquesta informació i una manera d'expressar-la que fa possible la seva conservació i comunicació.

Pel que fa al tractament d'aquestes dades, això implica ordenar i sintetitzar la informació durant el procés per finalment transferir les dades aportades pels instruments a sistemes

de codificació. Aquest procés tal com s'explica la figura es basa en organitzar preparar, i revisar la informació:

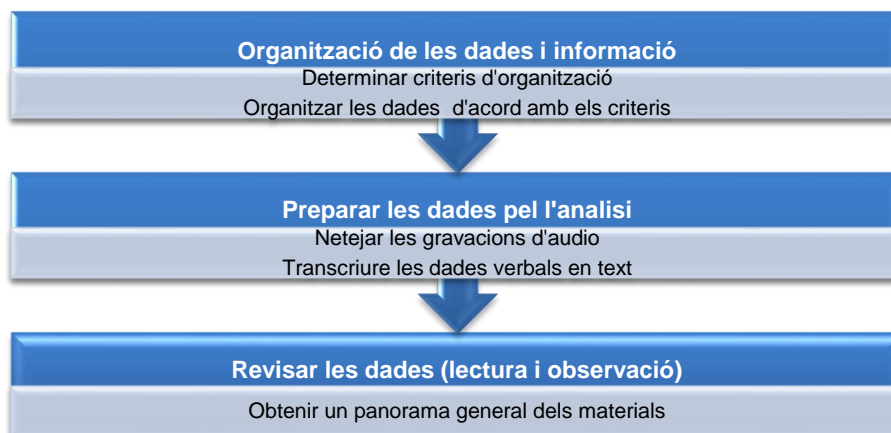


Figura 70. Procés de tractament de dades (Gil Flores, 1994)

Per tant, el nostre objectiu es reunir tota la informació obtinguda pels diferents instruments de recollida de dades (transcripcions, anotacions, registres,...) per classificar i dissenyar un sistema de d'identificació de tots els participants que ens facilités el posterior anàlisi. Aquest sistema ofereix la persona que ens aporta la informació i quina eina ens facilita aquestes dades.

Aquest és exemple pel que fa a les entrevistes en profunditat amb els codis que s'utilitzen per identificar els inspectors:

CODI ASSIGNAT	SIGNIFICAT DEL CODI
IE-01	Inspector/a d'educació – entrevista número 01
IE-02	Inspector/a d'educació – entrevista número 02
IE-03	Inspector/a d'educació – entrevista número 03
IE-04	Inspector/a d'educació – entrevista número 04
IE-05	Inspector/a d'educació – entrevista número 05
IE-06	Inspector/a d'educació – entrevista número 06
IE-07	Inspector/a d'educació – entrevista número 07
IE-08	Inspector/a d'educació – entrevista número 08
IE-09	Inspector/a d'educació – entrevista número 09
IE-10	Inspector/a d'educació – entrevista número 10
IE-11	Inspector/a d'educació – entrevista número 11
IE-12	Inspector/a d'educació – entrevista número 12

Taula 95. Codis assignats a les entrevistes de la Inspecció educativa

En referència als grups de discussió, aquests ofereixen una informació de contrast i de gran ajuda per interpretar la informació anterior, també s'utilitzen els següents codis. Destacar en aquest cas que per una part els participants són Inspectors/es d'educació i per l'altra directors/es de centres educatius públics.

GRUP DE DISCUSSIÓ DE DIRECTORS/ES DE CENTRES EDUCATIUS		GRUP DE DISCUSSIÓ D'INSPECTORS/ES D'EDUCACIÓ	
CODI	SIGNIFICAT DEL CODI	CODI	SIGNIFICAT DEL CODI
GDDCE-01	Grup de discussió amb directors/es de centres educatius 01	GDIE-01	Grup de discussió d'Inspectors/es d'educació

Taula 96. Codis assignats al grup de discussió

En aquest procés de tractament de les dades és important classificar i ordenar tota la informació que ens arriba dels diferents instruments i de la mostra definida per seu posterior anàlisi de dades. Això és mostra en el següent apartat de manera més detallada.

8.4.3. Anàlisi de les dades

Per Sarlé (2009), analitzar suposa realitzar una sèrie de procediments on es juga el procés creador i creatiu de l'investigador. Implica desenvolupar una sèrie d'habilitats intel·lectuals en on es posa en joc l'expertesa de l'investigador. Dins d'aquesta idea Rodríguez Gómez i altres (1996), complementa la definició com aquell conjunt de manipulacions, transformacions, operacions, reflexions, comprovacions que realitzen sobre les dades amb la fi d'extraure significat rellevant amb relació a un problema d'investigació. L'anàlisi de dades és l'últim pas abans d'interpretar i exposar els resultats de l'estudi.

Per arribar a aquest moment d'anàlisi en el nostre estudi, prèviament es recullen les dades, aquestes requereixen d'un tractament on s'organitza, prepara, revisa per finalment arribar a l'esmentat anàlisi. Tot aquest procés, des del seu inici fins al final permet arribar a la fase d'interpretació de la informació per generar les conclusions de l'estudi. De manera més visual i extensa es pot resumir en aquesta figura tota aquesta evolució partint d'Hernández Sampieri et al.(2010) :

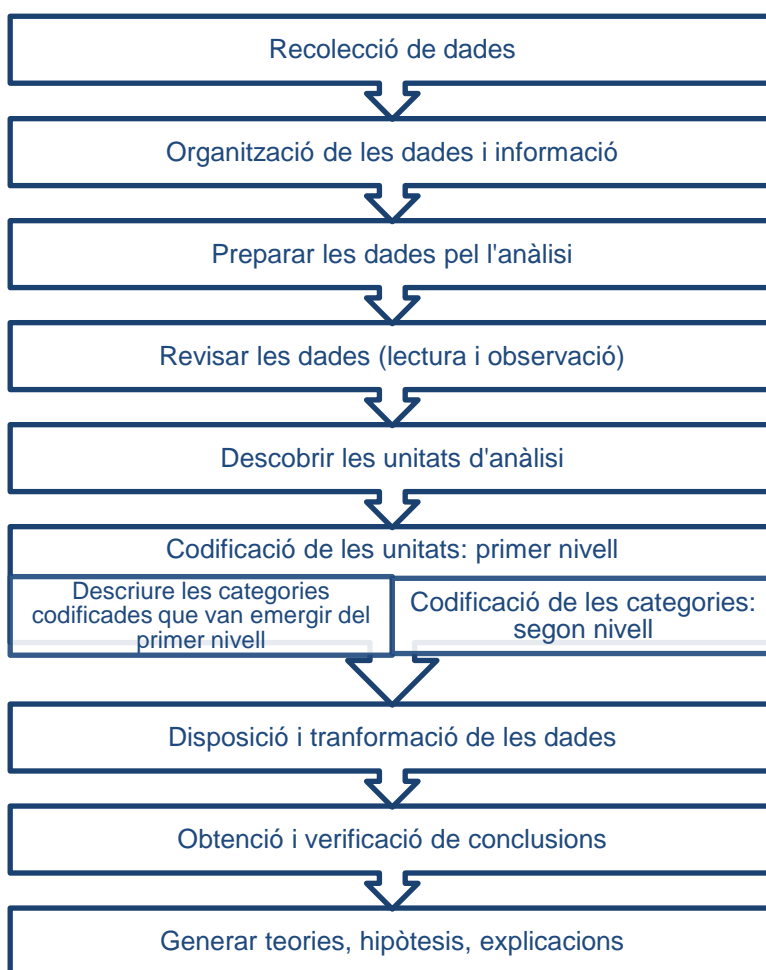


Figura 71. Procés d'anàlisi de dades (Hernández Sampieri et al. 2010)

De manera més concreta, per analitzar totes les dades qualitatives que aporten els instruments, es parteix del procés general d'anàlisi de dades qualitatives de Miles i Huberman (1984), que es va introduir en l'anterior apartat anomenat marc metodològic de l'anàlisi qualitatiu. Aquests entenen que l'anàlisi compren 3 tipus d'operacions que es presenten en la següent figura:

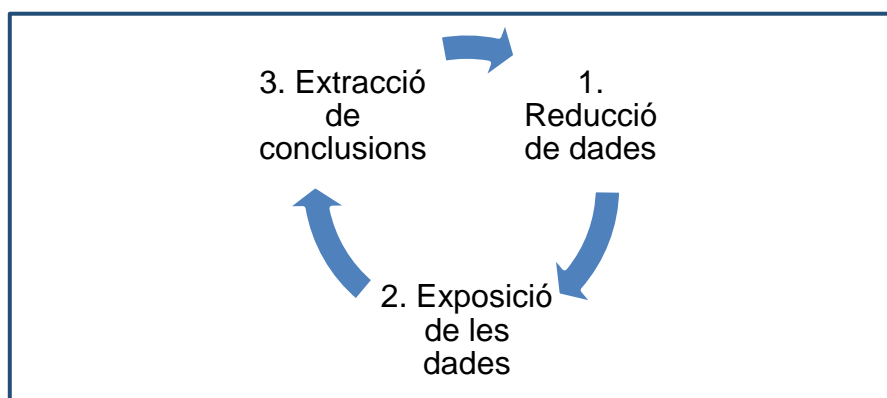


Figura 72. Operacions d'anàlisi de dades qualitatives (Miles i Huberman, 1984)

Per exposar totes les passes que es segueix en el procés d'anàlisi, es respecta l'estructura d'aquestes 3 fases de Miles i Huberman (1984) i de la representació d'Hernandez Sampieri et al. (2010) desenvolupada en aquest mateix apartat. Això ajuda de manera estructurada i ordenada a arribar als objectius que s'havia concretat en l'inici del nostre estudi. En la següent figura, queda exposada la manera d'analitzar que es desplega per treballar amb les dades qualitatives recollides durant tot l'estudi:

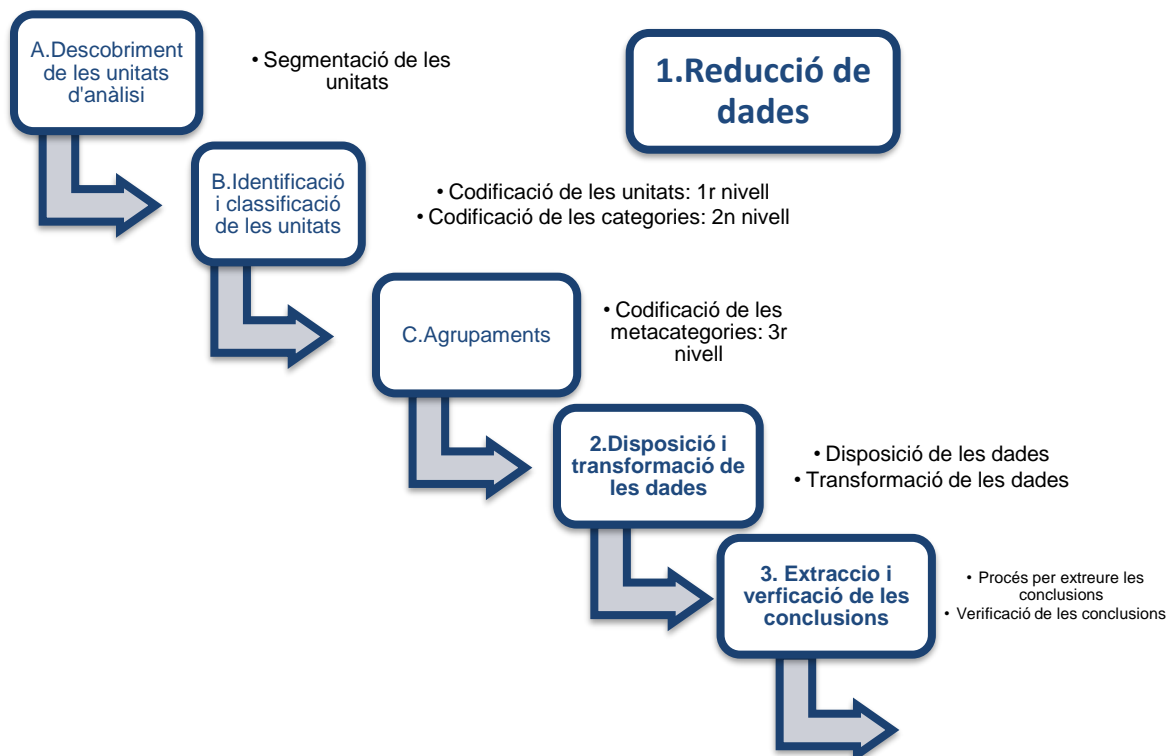


Figura 73. Reducció de dades qualitatives (Hernández Sampieri et al. 2010)

Afegir com s'ha comentat abans, que per la realització d'aquest anàlisi es de gran utilitat el programa de software ATLAS-TI versió 7. En els següents punts s'explica tot el procés d'anàlisi de dades qualitatiu desenvolupant com exemple per justificar el procés totes les dades aportades per l'entrevista en profunditat. Afegir que per les dades que ofería el grup de discussió es segueix el mateix procediment que ara es passa a argumentar.

8.4.3.1. La reducció de dades

El primer pas és la reducció de dades, segons Gil Flores (1994), suposa reduir la informació recollida en dades textuais diferenciant unitats i identificant els elements de significat. Segons Anguera i altres (2011), es tracta de simplificar, de resumir, de seleccionar la informació per fer-la més manejable i abastable. Per tant, el que vam fer és fragmentar aquestes dades en unitats rellevants i codificar la informació. Remarcar que aquest procés es va fer abans, durant i després de la recollida de dades i ens va ser de gran ajuda per descobrir uniformitats o regularitats tant en el conjunt original de categories com el de les seves propietats.

Per Tesch (1990); Rodríguez Gómez, Gil Flores, et al. (1996); Quecedo & Castaño (2002); Bisquerra (2009); Hernandez Sampieri et al. (2010), suposa realitzar una sèrie d'accions que es resumeix en aquesta figura per posteriorment explicar-la en les següents línies:

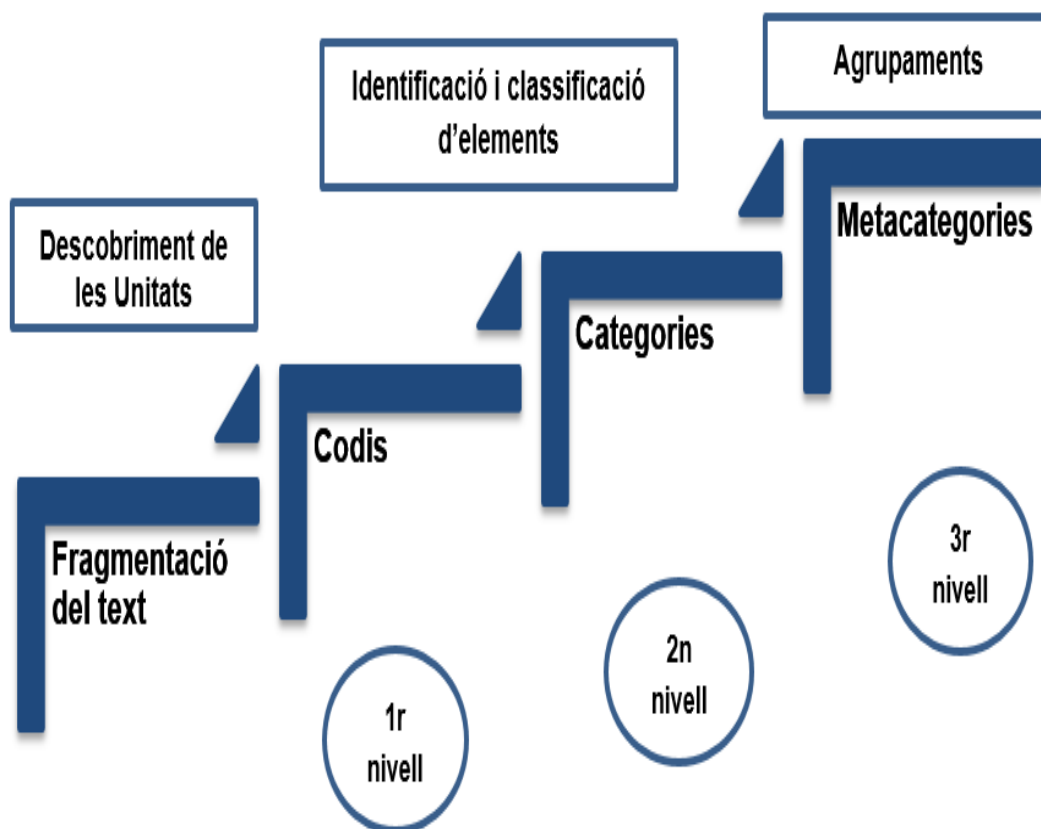


Figura 74. Nivells del procés de reducció de dades (Elaboració pròpia a partir de Tesch, 1990; Rodríguez Gómez, Gil Flores, et al. 1996; Quecedo&Castaño, 2002; Bisquerra, 2009; Sampieri et al. 2010)

Per la realització d'aquestes accions on la seva finalitat és reduir la informació, no és gens fàcil de portar-ho a terme, ja que totes les dades que aporten les transcripcions de les entrevistes i grups de discussió no són dades estructurades. Tesch (1990), aporta una sèrie de recomanacions que es pren com a referència per facilitar el procés de reducció de dades:

- Aprengui el sentit de la totalitat. Llegir totes les transcripcions acuradament. Aprofitar per apuntar algunes idees tal com sorgeixen en el moment.
- Utilitzi un dels documents (una entrevista) - la més interessant, la més curta, la significativa,... preguntat: "de què va què això?" No tracti de pensar sobre la "substància" de la informació, però sí pel sentit implícit. Escrigui el que pensa en els marges.
- Quan vostè ha completat aquesta tasca per a diversos informants, feu una llista de tots els temes. Col·loqui junts els temes similars. Col·loqui aquests temes en columnes que puguin estar disposats com els temes principals, els temes únics i els sobrants.
- Prengui la seva llista i torni a les dades. Sintetitzí els temes com codis i escrigui els temes a prop dels segments de text als quals corresponguin. Assagi aquesta organització preliminar per tal de veure si emergeixen noves categories i codis.
- Trobi les paraules més descriptives per als seus temes i les converteix en categories. Intenti de reduir la seva llista total de categories a partir de l'agrupament de temes relacionats. Potser es puguin traçar línies entre categories per mostrar interrelacions.
- Prengui una decisió final sobre la reducció de cada categoria i ordeni alfabèticament aquests codis.
- Si cal, recodifiqui les dades existents.

Aquests suggeriments són de gran ajuda com a recercadors en tot aquest procés sistemàtic d'anàlisi de dades textuals. A l'igual que el procés de codificació, que és totalment necessari per la reducció de les dades. Segons Hernandez Sampieri et al. (2010), implica, a més d'identificar experiències o conceptes en segments de les dades (unitats), prendre decisions sobre quines peces es relacionen entre si per ser categoritzades, codificades, classificades i agrupades per construir els patrons que són desxifrats amb l'objectiu d'interpretar les dades.

Es passa a mostrar de manera pràctica com es realitza el procés de reducció de dades a través del suport del programa ATLAS-TI versió 7 i partint de la figura 74, abans esmentada.

A. Descobrimet de les unitats d'anàlisi: Fragmentació del text

La primera decisió és separar els segments que conformen el corpus de dades en unitats rellevants i significatives. Per tant, cada text en el qual es treballa pot ser dividit en diferents en diferents unitats. Cadascuna d'aquestes unitats es consideren com fragments que fan referència a una mateixa idea i que respon a paraules, paràgrafs, línies, etc. La finalitat tal com s'explica, és seleccionar la unitat d'anàlisi o de significat adequada, extreta del procés de revisió de dades.

Tal com explica Gil Flores (1994), aquesta segmentació pot establir-se a partir d'uns criteris (espacials, temporals, gramaticals, temàtics i conversacionals). D'aquests, els que es consideren interessants pel nostres anàlisi són els temàtics que entén les unitats en

funció de la temàtica desenvolupada i els gramaticals que compren les unitats per paràgrafs, oracions, etc., donant-li sentit semàntic.

B. Identificació i classificació de les unitats

El procés d'identificació i classificació dels elements consisteix en localitzar unitats i assignar-les categories i codis. Segons Gil Flores (1994), tracta en examinar les unitats de dades per trobar en elles determinats components temàtics que ens permetin en categories de contingut. Per tant després d'assignar a cada fragment un codi vam conformar categories de situacions molt diverses.

La primera necessitat és codificar, segons Hernandez Sampieri et al. (2010), la codificació es divideix en dos nivells: en el primer, es codifiquen les unitats en categories; i un segon, on es comparen les categories entre si per agrupar-les en temes i buscar possibles vinculacions. Nosaltres ho vam dividir en 3 nivells: un primer nivell de codificació de les unitats, un segon de codificació de les categories i un tercer de codificació de les metacategories emmarcat en el procés final d'agrupament.

1r nivell. Codificació de les unitats

Després de fragmentar totes les unitats de significat es necessita codificar-les, o sigui assignar a cada unitat un codi propi de la categoria el que es considera incloure-la. De manera seqüenciada s'explica el procés de segmentació de les unitats i posterior codificació:

Transcrites totes les entrevistes a la Inspecció educativa, aquestes s'insereixen en el programa ATLAS – TI. Cadascuna té un codi assignat i un significat.

CODI ASSIGNAT SIGNIFICAT DEL CODI	
IE-01	Inspector/a d'educació – entrevista número 01

Taula 97. Exemple codi ATLAS-Ti

Inserides les entrevistes, s'analitzen una per una, paràgraf per paràgraf i frase per frase. Es selecciona una unitat de significat i se li assigna un codi, tal com es presenta en la següent figura:

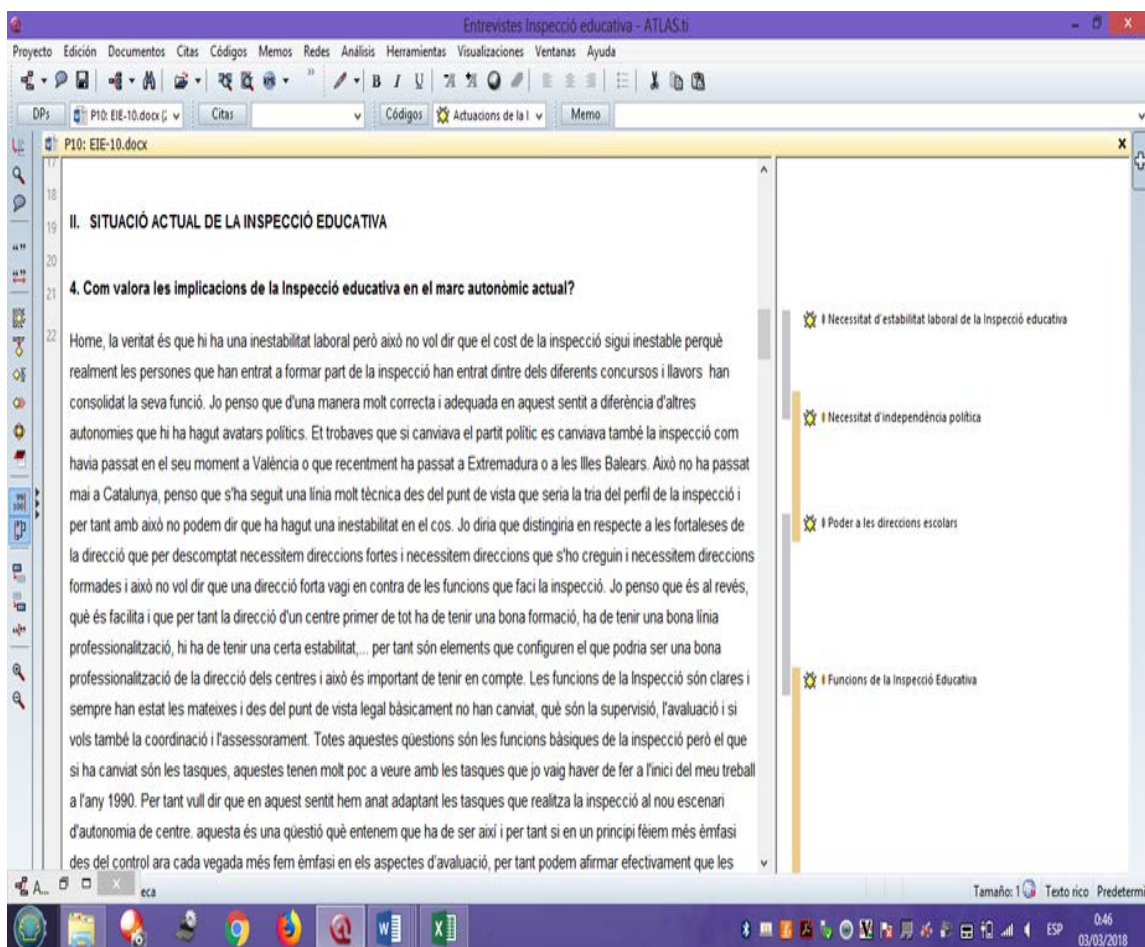


Figura 75. Exemple anàlisi del procés ATLAS-Ti

De manera més analítica, es mostra aquest paràgraf on se li assigna el Codi d'actuacions de la Inspecció. En negreta es marca la part que es considera que se li dona significat.

P 3: EIE-01.docx - 3:12 [Pel que fa a la inspecció la s..] (27:27) (Super)

Codis: [Actuacions de la Inspecció]

Pel que fa a la inspecció **la seva manera d'actuar** moltes vegades depèn del tarannà de cadascun de nosaltres, a millor hi ha que són més controladors i hi ha d'altres que són mes assessors.

Taula 98. Exemple anàlisi paràgraf ATLAS-Ti

Després de fer la lectura de totes les entrevistes per assignar codis, es fa una segona relectura per acabar de revisar i reduir si calia la quantitat de codis, finalment sorgeixen 93 codis i 315 unitats de significats com es recama en la següent graella:

Actuacions de la Inspecció	Etiquetatge de la Inspecció educativa	Necessitat de coordinació en la IE	Proposta redefinició de funcions
Adaptació de la Inspecció al procés d'AC	Formació dels directors en autonomia	Necessitat de coordinació entre Institucions	Propostes d'inversió en autonomia
Aportacions d'arbitrarietat	Funcions de la Inspecció Educativa	Necessitat de formació en la Inspecció	Propostes en les tasques de la Inspecció
Aportacions de la Inspecció davant resultats negatius	Funcions direcció escolar en autonomia	Necessitat de visualització de la IE	Propostes visibilitat Inspecció davant el professorat
Aportacions de la Inspecció educativa	Funció d'assessorament	Necessitats de la Inspecció educativa	Relació Inspecció i direcció escolar
Aportacions de la Inspecció en l'AC	Funció d'avaluació	Necessitat de la inspecció educativa	Situacions complexes autonomia de centres
Aportacions de la IE en propostes de millora	Funció de control	Organització de la Inspecció	Valoració de contacte amb el professorat
Aportacions de la Inspecció per etapes edu.	Funció de garantir el processos educatius	Paper de la Inspecció educativa	Valoració de l'autonomia de centres
Aportació de la IE en els projectes de centre	Funció de supervisió	Poder a les direccions escolars	Valoració de l'avaluació anual de centre
Autonomia curricular	Independència de la Inspecció educativa	Problemàtica de multitud de tasques	Valoració de la visibilitat de la Inspecció
Autonomia econòmica	Inspecció com a líder pedagògic	Procés d'implantació de l'AC	Valoració de la visibilitat de la Inspecció davant el professorat
Autoritat pública	Inspecció educativa Europa	Proposta d'accés a la Inspecció	Valoració de la visibilitat dels informes de la IE
Avaluació dels centres: Direccions escolars i professorat	Lideratge de la Inspecció	Proposta d'avaluar la Inspecció educativa	Valoració de les implicacions de la IE
Beneficis de l'autonomia de centres	Lideratge de les direccions escolars	Proposta d'estabilitat laboral Inspecció	Valoració dels perfils docents
Canvis en la Institució de la Inspecció	Millores amb l'autonomia	Proposta d'òrgan col·legiat de la Inspecció	Valoració gerencialisme
Canvis en les funcions de la Inspecció	Millores en les tasques de la Inspecció	Proposta de coordinació i formació en la Inspecció educativa	Valoració Inspecció educativa
Concepte Autonomia	Necessitat d'actualització del Decret de la Inspecció	Proposta de cos de la IE	Valoració pressupost autonomia
Concepte Inspecció	Necessitat d'estabilitat laboral de la IE	Proposta de garant del sistema educatiu	Visibilitat de la Inspecció davant la comunitat educativa
Continuïtat de les direccions escolars	Necessitat d'independència política	Proposta de participació en la política ed.	Visibilitat de la Inspecció en el sistema ed.
Dificultats autonomia de centres	Necessitat d'intervenir en el sistema educatiu	Proposta de realització d'informes	Visibilitat dels informes de la Inspecció
Dificultats en la consolidació de la IE	Necessitat d'un nou paper de la IE	Proposta de redefinició del paper de la IE	Visita als centres de la IE
Dificultats falta de pressupost AC	Necessitat d'una web de la IE	Proposta en l'elaboració de programes ed.	
Dualitat de funcions entre Inspecció i DE	Necessitat d'unificació de la Inspecció	Proposta en l'organització de la Inspecció	
Eines de la Inspecció per regular l'autonomia	Necessitat de canvi en la Institució de la Insp.	Proposta redefinició de funcions	

Taula 99. Llistat de codis i unitats de significats

Amb aquests 93 codis es genera una graella amb un ordre de freqüència, aquesta és molt útil a partir de la seva visualització per la creació de categories, que és el següent pas. Per tant, es segueix amb el procés d'agrupament, organització i reducció de la informació.

CODIS	UNITATS DE SIGNIFICAT
Relació Inspecció i direcció escolar	19
Valoració de l'autonomia de centres	17
Avaluació dels centres: Direccions escolars i professorat	15
Situacions complexes autonomia de centres	14
Funcions de la Inspecció Educativa	11
Visibilitat de la Inspecció davant la Comunitat Educativa	11
Lideratge de la Inspecció	9
Valoració pressupost autonomia	9
Paper de la Inspecció educativa	8
Visibilitat dels informes de la Inspecció educativa	8
Dificultats autonomia de centres	7
Eines de la Inspecció per regular l'autonomia	7
Dificultats falta de pressupost autonomia de centres	6
Lideratge de les direccions escolars	6

Taula 100. Codis per ordre de freqüència

2n nivell. Codificació de les categories

Si en la primera fase de la reducció de dades la codificació pren protagonisme, en aquesta fase se li suma la categorització, facilitant-nos classificar conceptualment les unitats que són relacionades per un mateix tòpic. A l'hora de construir les categories es defineix codis dins d'aquestes unitats. Aquesta part de categorització suposa ubicar les diferents dades en un mateix tòpic o concepte teòric. Per tant implica en si mateixa un procés d'agrupament.

Seguint Quecedo & Castaño (2002), la manera de categoritzar és de manera inductiva a partir de les pròpies dades, examinant el concepte, el tòpic que pot cobrir cada unitat. Les posteriors comparacions entre les dades agrupades en un mateix tòpic o entre tòpics ens permeten refinar les categories.

Partint del mateix autor, ens ofereix una sèrie de criteris de categorització que es segueix en tot aquest procés com són:

- **Objectivitat.** Definir les categories sense donar l'opció a dobles interpretacions.
- **Pertinença.** Les categories han de ser rellevants amb els objectius i adequades al contingut analitzat.
- **Exhaustivitat de les categories.** Qualsevol unitat pot ser ubicada en alguna de les categories.
- **Únic principi classificatori.** S'ha d'elaborar des d'un únic criteri d'ordenació i classificació.
- **Exclusió mútua.** Un segment diferenciat només pot pertànyer a una sola categoria.

En aquest segon nivell la nostra finalitat es descriure les categories codificades que sorgeixen del primer nivell. Per aquesta descripció s'ajuda de conceptualitzacions, definicions, significats i exemples.

Els codis que s'han generat en la primera fase del procés requereixen agrupar-les en categories o famílies. Es torna a fer un altra lectura per buscar aquesta significació per grups. En una primera passada es genera 30 categories per acabar reduint-les a 18. Aquestes categories requereixen d'un primer significat o definició i així es fa com es presenta en la següent graella:

CODI	CATEGORIES	CODI	CATEGORIES
NIE	Necessitats de la inspecció educativa	DEC	Direcció escolar de centres
	Recull de les mancances que pateix la Inspecció educativa en l'actualitat en les seves tasques diàries i com a Cos d'inspecció		Percepcions de la Inspecció educativa sobre els directors/es en aspectes com la formació, el lideratge o la seva autonomia
IEC	Inspecció educativa en Catalunya	PIE	Paper Inspecció educativa
	Manifestacions generals de diferents aspectes que influeixen en el Cos de la Inspecció educativa		Describeix les actuacions i paper de la inspecció educativa en tot el procés d'autonomia de centres
VIE	Visibilitat Inspecció educativa	IAC	Inversió en Autonomia de centres
	Al·lusions a la Visibilitat de la Inspecció davant la comunitat educativa i en propi sistema educatiu		Recull de propostes, valoració i dificultats en referència a la inversió que requereix l'autonomia de centres
ACC	Autonomia de centres en Catalunya	SCA	Situacions complexes en autonomia de centres
	Percepcions i comentaris de la Inspecció educativa sobre tot el procés de l'autonomia als centres		Situacions problemàtiques que es poden crear o trobar la Inspecció educativa en el marc autonòmic
FEI	Funcions específiques de la Inspecció educativa	VAI	Valoració Inspecció educativa
	Opinions sobre les funcions d'avaluació, supervisió, control,...exercides per la Inspecció		Valoracions de la Inspecció educativa referents al dia a dia del seu treball i com a cos d'inspecció
PMI	Propostes de millora de la inspecció educativa	AGI	Aportacions generals de la Inspecció educativa
	Reuneix diferents propostes per la millora en tots els àmbits del cos de la Inspecció educativa:		Recull de totes aquelles accions que aporta la Inspecció per la millora de la qualitat educativa
RDI	Relació entre la direcció escolar i la Inspecció educativa	LIE	Lideratge Inspecció educativa
	Fa referència a totes aquelles situacions professionals de treball que reuneix a la direcció i la Inspecció		Consideracions del lideratge que exerceix la Inspecció educativa en els centres educatius
VAC	Valoració de l'Autonomia de centres	DIE	Duplictat entre la Inspecció i la Direcció escolar
	Valoracions de la Inspecció educativa referents a tot el procés que engloba l'autonomia dels centres		Describeix el compartiment de funcions que es troben els dos estaments: direcció escolar i Inspecció
ACE	Avaluació als centres educatius	FGI	Funcions generals de la Inspecció educativa
	Valoracions i comentaris sobre les aportacions de la Inspecció en l'avaluació anual dels centres		Referències sobre les funcions exercides per la Inspecció educativa percebuda de manera general

Taula 101. Llistat de categories i la seva definició

Definides les categories s'han d'assignar als codis generats en la fragmentació del text. Així es fa entrevista per entrevista generant el programa aquest agrupament. En aquest

exemple es pot veure el codi: Aportacions de la Inspecció per etapes educatives assignat a la categoria d'aportacions generals de la Inspecció educativa:

Codi: Aportacions de la Inspecció per etapes educatives {2-0}

P 9: EIE-09.docx - 9:15 [Pel que fa a educació primària..] (66:66) (Super)

Codis: [Aportacions de la Inspecció per etapes educatives - Família: Aportacions generals de la Inspecció educativa]

No memos

Pel que fa a educació primària tenien moltes dificultats a entendre la importància de les dades que s'obtenen d'avaluacions internes i externes i els hem ajudat a interpretar i utilitzar aquestes dades objectives. Es perdien una mica amb els processos, i a més no analitzaven les dades que els arribava de forma objectiva.

P 9: EIE-09.docx - 9:16 [A educació secundària tenien d..] (66:66) (Super)

Codis: [Aportacions de la Inspecció per etapes educatives - Família: Aportacions generals de la Inspecció educativa]

No memos

A educació secundària tenien dificultats per atendre la diversitat de l'alumnat, la realització d'un pla individualitat, etc... no sabien com tractar quan un alumne tenia alguna dificultat d'aprenentatge o de comportament,... han d'entendre que no tots els alumnes són futurs universitari. Et trobaves amb aquesta mancança i també falta de coordinació per atendre aquesta diversitat. En aquest aspecte la inspecció també ha ajudat molt per resoldre aquesta dificultat. Per tant, aquests anys s'ha fet un treball molt important per part de la inspecció.

Taula 102. Exemple d'agrupacions per categories

De manera gràfica també es genera tots els codis assignats en la categoria abans esmentada. Així es fa en totes les categories. Ajuda a situar els agrupaments i relacions dels codis en una sola imatge.

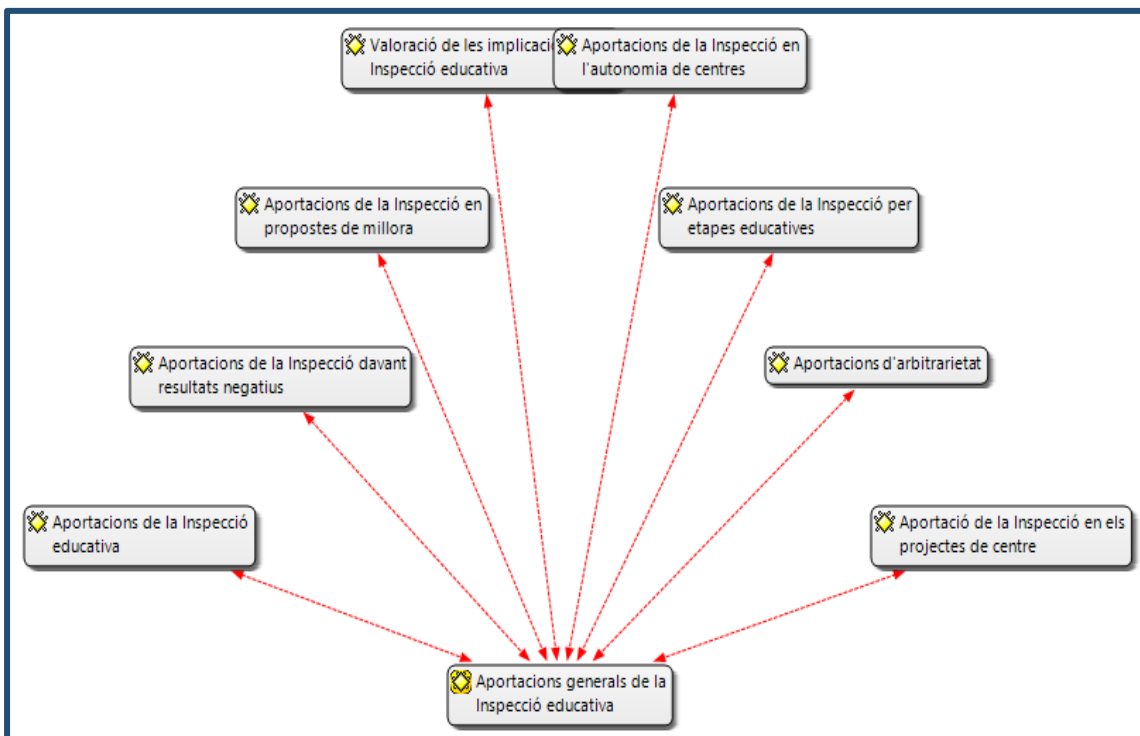


Figura 76. Esquema de codis i la seva categoria

Totes les figures gràfiques es transformen en graelles, categoria per categoria, com es pot veure en el següent exemple:

CATEGORIES		CODIS
AGI	Aportacions generals de la Inspecció educativa (13)	Aportacions d'arbitrarietat (1) Aportacions de la Inspecció davant resultats negatius (1) Aportacions de la Inspecció educativa (3) Aportacions de la Inspecció en l'autonomia de centres (1) Aportacions de la Inspecció en propostes de millora (1) Aportacions de la Inspecció per etapes educatives (2) Aportació de la Inspecció en els projectes de centre (1) Valoració de les implicacions de la Inspecció educativa (3)

Taula 103. Exemple d'agrupacions d'una categoria amb els diferents codis

Finalment com es fa amb els codis, també es requereix generar un quadre que agrupi les diferents categories per ordre de freqüència. La finalitat és la creació de metacategories o dimensions. Es continua amb el procés de reducció i agrupament de la informació que ens ajuda a l'objectiu de la interpretació dels resultats.

CODI	CATEGORIES	Total
NIE	Necessitats de la inspecció educativa	27
IEC	Inspecció educativa en Catalunya	25
VIE	Visibilitat Inspecció educativa	21
ACC	Autonomia de centres en Catalunya	20
FEI	Funcions específiques de la Inspecció educativa	20
PMI	Propostes de millora de la inspecció educativa	20
RDI	Relació entre la direcció escolar i la Inspecció educativa	19
VAC	Valoració de l'Autonomia de centres	19
ACE	Avaluació als centres educatius	18
DEC	Direcció escolar de centres	18
PIE	Paper Inspecció educativa	17
IAC	Inversió en Autonomia de centres	16
SCA	Situacions complexes en autonomia de centres	14
VAI	Valoració Inspecció educativa	14
AGI	Aportacions generals de la Inspecció educativa	13
LIE	Lideratge Inspecció educativa	13
DIE	Duplictat entre la Inspecció i la Direcció escolar	11
FGI	Funcions generals de la Inspecció educativa	11
Total		315

Taula 104. Categories per ordre de freqüència

C. Agrupaments: 3r nivell. Codificació de les metacategories.

El fet de categoritzar, ja en si mateix suposa un procés d'agrupament. La categorització segons Quecedo & Castaño (2002), pretén ubicar diferents unitats de dades sota un mateix tòpic o concepte teòric. Es necessita continuar agrupant i per tant es creen les metacategories enteses aquestes com un conjunt de categories, segons els criteris establerts en la recerca i que permeten agrupar més informació (Silva, 2008). Partint d'aquest concepte s'agrupen les 18 categories codificades en temes i patrons, es relacionen aquestes categories conjuntament amb l'exemplificació d'aquests temes, patrons i relacions amb les unitats d'anàlisi.

A l'igual que el segon nivell, es realitza una lectura de les categories per trobar les relacions i similituds entre elles amb l'objectiu de continuar fent més reduïts els agrupaments. Per tant la nostra pretensió és exemplificar temes, patrons i relacions amb unitats d'anàlisi. Després de revisar-ho amb molta atenció sorgeixen 8 metacategories de les 18 categories, una més de les dimensions que s'han previst a l'inici de la Tesi i que s'utilitza per estructurar els instruments del qüestionari i l'entrevista en profunditat. Confirmat aquest nombre de metacategories es passa a definir-les:

CODI	METACATEGORIES
SIE	Situació actual de la inspecció educativa Al·lusions a tot allò que fa referència a la Inspecció educativa en l'actualitat: paper, lideratge, dificultats, etc
SAC	Situació actual de l'autonomia de centres Opinions del desenvolupament de l'autonomia (inversió, dificultats, valoracions,...) als centres des de la visió de la Inspecció educativa
RDI	Relació Direccions i Inspecció Educativa Explicacions de la relació entre la direcció escolar i la Inspecció educativa des de la vessant professional que els uneix
DID	Dualitat de funcions entre les direccions escolars i la Inspecció educativa Describeix i valora el compartiment i coincidència de funcions que es troben els dos estaments educatius: direcció escolar i Inspecció
FIE	Funcions de la inspecció educativa en el procés d'autonomia de centres Consideracions de les funcions de la Inspecció educativa en el marc autonòmic de manera general i específica
AIE	Aportacions de la Inspecció educativa en el marc d'autonomia Describeix tot aquell llistat d'aportacions que desenvolupa la Inspecció educativa en el seu objectiu de millora de la qualitat educativa
NIE	Necessitats de la inspecció educativa en el marc autonòmic Revisió de totes aquelles mancances que requereixen de millora pel bon funcionament de la Inspecció educativa
PMI	Propostes de millora de la inspecció educativa Aportacions de la Inspecció educativa a través de propostes amb l'objectiu de millora cap a la seva pròpia Institució

Taula 105. Codis i definició de les metacategories

Definides les metacategories es genera una graella completa de relació entre metacategoria-categoria-codi. Ajuda a una visualització més completa de com han quedat els agrupaments que s'han anat generant i també com a suport per si cal fer

algun ajustament més. Aquest seria un dels exemples d'una de les metacategories: Situació actual de l'autonomia de centres, aquesta està relacionada amb 4 categories 14 codis i 69 unitats de significat.

METACATEGORIA		CATEGORIES		CODIS
SAC	Situació actual de l'autonomia de centres (69)	ACC	Autonomia de centres en Catalunya (20)	Autonomia curricular (1) Autonomia econòmica (1) Beneficis de l'autonomia de centres (4) Concepte Autonomia (4) Dificultats autonomia de centres (7) Millores amb l'autonomia (2) Procés d'implantació de l'autonomia de centres (1)
		IAC	Inversió en Autonomia de centres (16)	Dificultats falta de pressupost autonomia de centres (6) Propostes d'inversió en autonomia (1) Valoració pressupost autonomia (9)
		SCA	Situacions complexes en autonomia de centres (14)	Situacions complexes autonomia de centres (14)
		VAC	Valoració de l'Autonomia de centres (19)	Valoració de l'autonomia de centres (17) Valoració dels perfils docents (1) Valoració gerencialisme (1)

Taula 106. Exemples de pas de codi a categoria i a metacategoria

Finalment, com en els anteriors nivells es vol conèixer l'ordre de freqüència que genera cada metacategoria en unitats de significat. La situació actual de la Inspecció educativa és la que més unitats de significats es va crear amb 89 seguit de la situació actual de l'autonomia de centres amb 69.

CODI	METACATEGORIES	UNITATS DE SIGNIFICATS
SIE	Situació actual de la inspecció educativa	89
SAC	Situació actual de l'autonomia de centres	69
RDI	Relació direccions i inspecció	37
FIE	Funcions de la inspecció educativa en el procés d'autonomia de centres	31
AIE	Aportacions de la Inspecció educativa en el marc d'autonomia	31
NIE	Necessitats de la inspecció educativa en el marc autonòmic	27
PMI	Propostes per millorar les tasques de la inspecció educativa en el marc autonòmic	20
DID	Dualitat de funcions entre les direccions escolars i la inspecció educativa	11

Taula 107. Nombre d'unitats de significats per metacategoria

Aquesta primera fase de reducció de dades ja està definida i de gran utilitat per poder continuar donant passes. Ja s'ha segmentat, codificat i categoritzat les dades i això suposa que la selecció de la informació que s'ha produït en tot aquest procés la fa més abastable i manejable.

8.4.3.2. Disposició i transformació de les dades

El nostre objectiu és respondre als interrogants que promouen l'estudi i per aquesta raó és necessari extreure conclusions a partir de les nostres dades. Per aquesta raó el següent pas és presentar-les de manera ordenada.

Les taules de freqüència, els diagrames i representacions gràfiques són importants instruments d'anàlisi que s'utilitzen en la presentació, no únicament en aquesta funció sinó també per advertir possibles les interconnexions existents entre les categories, o fins i tot alguns aspectes del seu contingut. Per tant aquesta segona fase és també molt important per transformar i ordenar les dades que s'havien obtingut i la manera de presentar-les.

Moltes d'aquestes taules, gràfics o diagrames ja s'han anat mostrant en el procés d'anàlisi de les dades qualitatives. Acabem d'afegir 2 exemples més per mostrar tot el treball previ abans d'arribar a la discussió de resultats.

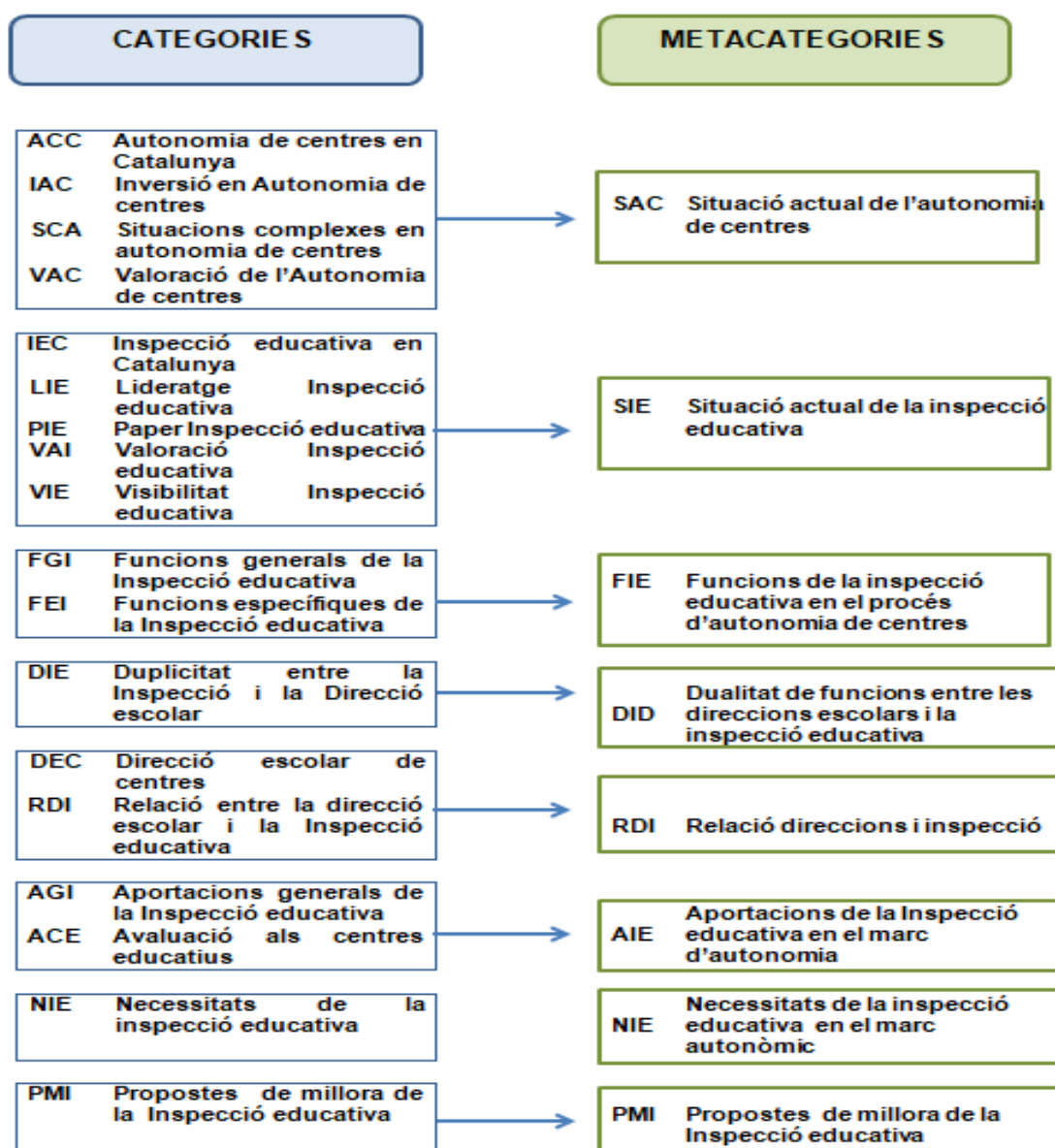


Figura 77. Exemple 1. Relació entre categories i metacategories

El primer exemple és la creació d'un gràfic on es relacionen cada categoria amb la seva corresponent metacategoria. El segon una taula de codi primari amb família de les 12 entrevistes que es van realitzar amb la Inspecció educativa tal com es mostra en la taula 108:

CODI	CATEGORIA	NOMBRE ENTREVISTA												Total
		P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	
AGI	Aportacions generals de la Inspecció educativa	1	1	0	2	1	0	2	1	3	1	1	0	13
ACC	Autonomia de centres en Catalunya	3	2	1	2	2	1	1	1	1	2	4	0	20
ACE	Avaluació dels centres educatius	2	2	3	3	2	2	0	0	1	2	0	1	18
DEC	Direcció escolar	2	0	2	2	1	0	0	1	2	2	0	2	18
DIE	Dualitat de funcions Inspecció educativa i Direcció escolar	1	2	2	0	1	1	0	1	1	1	0	1	11
FEI	Funcions específiques de la Inspecció educativa	0	7	5	1	0	1	1	2	1	0	2	0	20
FGI	Funcions generals de la Inspecció educativa	0	0	0	2	2	0	1	2	0	1	2	1	11
IEC	Inspecció educativa en Catalunya	5	1	2	4	1	2	4	2	0	0	2	1	24
IAC	Inversió en Autonomia de centres	3	2	3	0	1	0	1	1	1	0	3	1	16
LIE	Lideratge Inspecció educativa	6	0	0	0	0	1	2	1	1	1	1	0	13
NIE	Necessitats de la Inspecció educativa	4	1	3	1	1	3	0	1	3	5	4	1	27
PIE	Paper Inspecció educativa	4	0	3	2	0	3	1	1	0	0	2	1	17
PMI	Propostes per millorar la Inspecció educativa	1	2	1	1	2	2	2	1	2	3	2	1	20
RDI	Relació direccions escolar i Inspecció educativa	2	1	2	1	1	2	3	2	2	1	1	1	19
SCA	Situacions complexes en autonomia de centres	2	3	1	3	1	0	0	1	1	2	0	0	14
VAC	Valoració de l'Autonomia de centres	5	3	3	2	1	1	1	1	0	1	0	1	19
VAI	Valoració Inspecció educativa	2	1	1	2	1	1	0	1	2	0	2	1	14
VIE	Visibilitat Inspecció educativa	2	3	2	2	1	2	4	1	1	1	1	1	21
TOTAL:		45	31	34	30	19	22	23	21	22	23	27	14	315

Taula 108. Exemple. Relació de les categories amb el nombre d'unitats de significat

8.4.3.3. Obtenció i verificació de les conclusions

Per arribar a donar resposta al objectius plantejats a l'inici de la recerca és necessari realitzar una sèrie d'activitats dirigides a l'obtenció dels resultats i les conclusions. Per tant, desenvolupat tot el procés de categorització de les dades, la següent passa és la validació de les conclusions.

Es parteix tal com indica Colas i Buendia (2012), que les conclusions s'inicien des del començament de la recollida de dades i que es desenvolupen i consoliden al llarg del procés de recollida, reducció i exposició de dades. Segons Rodríguez Gómez, Gil Flores, et al. (1996), la finalitat és avançar en l'explicació, comprensió i coneixement de la realitat educativa, contribuint a la teorització. Les conclusions no es limiten a la presentació ordenada de les dades reduïdes, sinó que impliquen un major nivell d'inferència.

En tot aquest procés és necessari verificar les conclusions de l'estudi, o sigui comprovar el valor de la veritat dels descobriments aconseguits. Seguint algunes de les estratègies exposades per Rodríguez Gómez, Gil Flores, et al. (1996), s'intercanvien opinions amb altres investigadors, es triangulen les dades, sent una de les tècniques més utilitzades durant aquest procés d'anàlisi i es comprova i contrasta amb els participants les dades i interpretacions realitzades. També és té en compte la tècnica de la ponderació de l'evidència que ens aporta Miles i Huberman (1984), considerant que hi ha dades millors que unes altres tenint en compte les circumstàncies en les que són recollides.

En el següent quadre, partint de Silva (2008), i respectant els criteris de Guba (1981), es mostren les estratègies emprades i la seva aplicació en l'estudi.

	Estratègia	Aplicació en l'estudi
VALOR DE VERITAT	Treball durant períodes llargs de temps	Durant els 3 anys de recerca s'ha tingut contacte amb els participants
	Judici crític d'experts	Auditoria interna i periòdica dels directors de tesi i auditoria externa per part d'experts en la matèria per validar els resultats
	Adequació referencial	Revisió continua del disseny metodològic i del seu procés
	Triangulació	Amb la recollida de dades dels diferents instruments: qüestionari, entrevista en profunditat i grups de discussió
	Recollida de material	Durant tota la recerca: revisió bibliogràfica, dades del qüestionari, transcripcions, notes de camp
	Comprovacions entre els participants	Retorn als participants de les transcripcions de les entrevistes i grups de discussió i posterior validació
APLICABILITAT	Mostreig teòric	Procés de recol·lecció de dades per generar una base teòrica dels resultats
	Recollir abundants dades descriptives	Ens ho aporta els annexos i les notes de camp
	Descripcions denses i minucioses	Obtenció de coneixement sobre el context i descripció
CONSISTÈNCIA	Solapament de mètodes	Triangulació dels mètodes emprats
	Pistes de revisió (quaderns de camp, notes de les entrevistes, etc.)	Revisió constant del procés i del material recollit
	Investigador extern	Validació dels resultats per experts en la matèria
NEUTRALITAT	Triangulació	Intergrup (entre el mateix grup d'informants) i intragrupal (contrast amb 2 grups d'informants)
	Rigor metodològic	Saturació i revisió del procés metodològic
	Reflexió epistemològica	Amb els directors de tesi, amb experts amb la matèria i amb la revisió bibliogràfica i de les notes de camp

Taula 109. Criteris i estratègies emprades en l'aplicació de l'estudi (a partir de Silva, 2008; Miles Huberman, 1984)

8.5. A mode de síntesi

Tal com es preveia, el procés d'anàlisi és molt costós, molta informació, moltes dades, transcripcions, lectures, revisions, comparacions, relacions, reduccions, classificacions,... també es desenvolupa moltes gràfiques, diagrames, taules,... Es necessita ordenar les idees, però també tota la informació que s'ha generat durant tot el

procés de recollida de dades. Destacar que per aquest anàlisi de dades qualitatiu és molt útil tal com s'ha anat argumentant, el procés general d'anàlisi de dades qualitatives proposat per Miles i Huberman (1994) i la figura aportada per Bazeley (2013), per entendre pas a pas com realitzar aquest anàlisi.

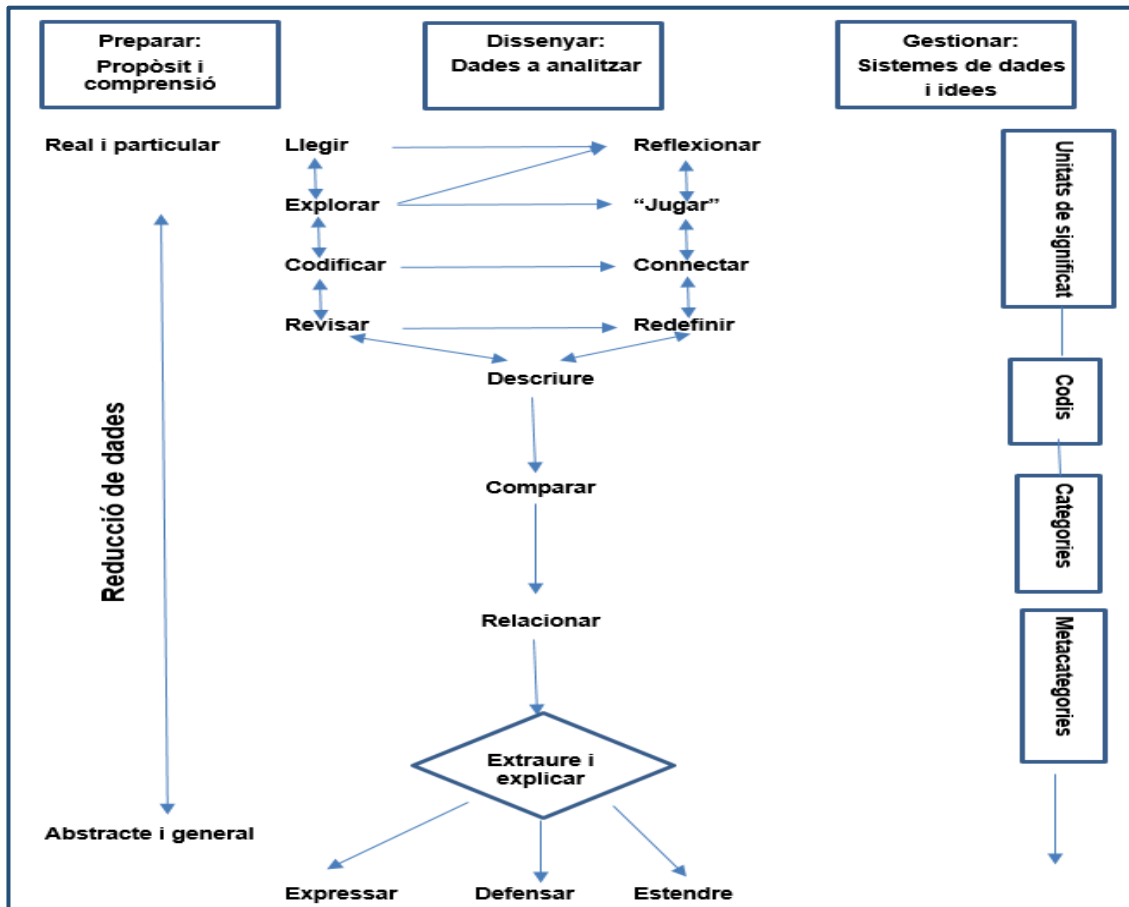


Figura 78. Procés general d'anàlisi de dades (Bazeley, 2013)

Aquest facilita la construcció del nostre full de ruta, es requereix d'ordre i fer passes de la manera més sòlida i segura possible. El resultat final de codificació, categorització, agrupaments,... de tot el procés en general suposa, 93 codis, 18 categories i 8 metacategories integrats en 315 unitats de significat.

Pel que fa a l'anàlisi quantitatiu també es revisa cada dada que s'ha recollit, s'organitza, es mira la seva consistència, validesa, s'aporta taules, gràfiques,... es prioritza la informació que es considera més significativa i encara així es realitza una segona revisió.

Desenvolupat l'anàlisi qualitatiu i quantitatiu de les dades aportades pels diferents instruments, el següent pas és desenvolupar el procés de discussió de resultats i el desenvolupament de les conclusions finals de l'estudi. Les metacategories resultants de l'anàlisi qualitatiu són les que ens guiaran per la seva redacció, aplicant-ho també a la part quantitativa de les dades.

En el següent capítol d'anàlisi de resultats, l'objectiu es descriure de manera aclaridora el tractament de les dades que s'ha obtingut durant tot el procés. Es pretén convertir-les en dades rellevants, significatives i útils pel nostre estudi. Això permetrà arribar a la meta final, que es poder presentar les conclusions de l'estudi.

9

Capítol 9. Anàlisi de resultats

9.1. Introducció

El desenvolupament del capítol 9, suposa una de les fases més significatives de la nostra recerca. s'arriba d'un procés complex com és l'anàlisi de dades, i es dirigeix cap a un altre de mateixa dificultat com és analitzar i interpretar els resultats obtinguts durant tota la investigació. És considera que encara havent realitzat el procés d'obtenció de resultats de manera adequada, la seva correcta redacció és molt important pel assoliment final de la Tesi.

S'entén que no fent-ho així, pot generar confusió i com a conseqüència debilitar el nostre estudi. L'objectiu d'aquest capítol és descriure de manera clara, breu i precisa el tractament de les dades que es van obtenir per convertir-les en dades rellevants, significatives i útils. En aquest capítol es mostra els resultats obtinguts de tota la recerca, el seu anàlisi i la seva interpretació partint d'uns criteris i unes estratègies que es compren que faciliten tot el treball desenvolupat.

9.2. Anàlisi quantitatiu dels resultats

En aquest apartat s'introdueixen els resultats globals que sorgeixen a partir de l'anàlisi de dades que es desenvolupa durant la primera fase de l'estudi de tipus descriptiu i on es pretén obtenir informació general de l'objecte d'estudi. L'eina utilitzada va ser un qüestionari dirigit a tota la Inspecció educativa de Catalunya en exercici i la informació analitzada va ser de caràcter quantitatiu.

Segons Colas i Buendía (2012), suggereixen que els resultats quantitatius s'han d'exposar de la forma més complerta i precisa possible. Recomana que es sintetitzi les dades en taules, amb els resultats obtinguts de l'anàlisi estadístic. De la mateixa manera l'exposició d'aquestes dades es s'ha de desenvolupar de manera ordenada donant resposta als objectius prèviament plantejats.

El nostre anàlisi quantitatiu es basa principalment en la informació que ofereix l'instrument del qüestionari. En aquest, el nombre de participants en la mostra inicial va ser de 243, que finalment van ser 88 en la mostra final i per tant el nombre de participants que respon al qüestionari. Va constar de 28 preguntes de diferent tipologia de continguts: preguntes d'identificació, obertes, tancades, de fets, d'informació, d'intenció o d'opinió,... i realitzades en elecció múltiple, escala, elecció d'una llista,...dividides en 8 blocs tenint present el de dades personals.

Pel seu anàlisi es realitza un anàlisi exploratori i descriptiu amb l'objectiu d'obtenir, organitzar, presentar i descriure informació numèrica de les dades obtingudes durant el procés. Aquest s'entén com el procés d'examinar les dades prèvies a l'aplicació de qualsevol tècnica estadística. D'aquesta manera s'aconsegueix una entesa bàsica de les seves dades i de les relacions existents entre les variables analitzades. Un altra de les seves aportacions és que proporciona mètodes senzills per organitzar i preparar les dades, representar gràficament i resumir convenientment la informació continguda en un conjunt de dades.

Com s'ha comentat en les anteriors línies, la mostra reclutada es de 88 participants, un 36.2% del total. Aquesta mostra es considera com estadísticament representativa de la població d'estudi, amb un nivell del confiança del 95% i un marge d'error del $\pm 8.34\%$, en el supòsit més desfavorable de variància màxima ($P = Q = 0.50$).

Sobre els 88 participants, 60 (el 68.2%) van ser homes que representaven majoria estadísticament significativa, pel que fa a les dones 28 van donar resposta; el 31.8% de la mostra.

L'edat es va avaluar de forma categòrica, sent els més grans de 60 anys els més representats (42%; 37 participants) seguits dels de la banda de 55-59 anys (27.3%; 24 casos) i dels de 50-54 anys (17%; 55 persones). Els menors a aquesta edat, que sumen 9.1%, tot just estan representats. En comparació, els homes tenen més edat (50% en el grup >= 60 anys) que les dones (50% en l'interval 55-59 anys).

La majoria dels participants, 61 (69.3%), eren funcionaris docents que exerceixen d'Inspectors en comissió de serveis. Els restants 27 (el 30.7%) són del Cos d'Inspectors d'educació (CIE). Tots dos sexes es reparteixen de forma similar en les dues situacions professionals (taula 110) recollides.

En referència a l'experiència dels enquestats (taula 110) es va trobar:

- Com inspectors: 1 34.1% (30) tenien només entre 1-5 anys; però per contra el 22.7% tenia més de 20 anys d'experiència. La distribució per gèneres va ser similar, si de cas podem comentar que ens vam trobar més homes en aquesta última categoria de més de 20 anys d'experiència com a Inspectors.
- Com a directors/es, la seva experiència no era massa elevada: un 20.5% no tenia cap i un 40.9% tenia menys de 5 anys, i sembla que aquesta situació va ser més habitual en les dones (25% i 53.6% respectivament).
- Com a professionals en altres càrrecs directius: més de la meitat de la mostra (el 55.7%) tenien entre 1-5 anys d'experiència i al voltant d'un 18% entre 6-10 anys. Les distribucions d'homes i dones van ser bastant similars entre si.
- I finalment, com a docents i d'acord amb l'edat abans comentada, més de la meitat de la mostra (51.1%) tenien més de 20 anys d'experiència, sense que trobéssim diferències entre gèneres.

Referent al càrrec de la Inspecció, des de les respostes donades pels enquestats es va establir tres categories:

- 1.- Inspector en cap i adjunt
- 2.- Coordinadors
- 3.- Únicament inspectors, o en l'actualitat no tenen cap càrrec.

Els resultats (taula 110) ens va indicar que la mostra es repartia entre inspectors en cap i adjunt (40.9%) i coordinadors (46.6%); entre les dones hi havia més dels primers (50%) i entre els homes més dels segons (50%).

Pel que fa al nombre de centres assignats, els participants es repartien entre les bandes de 11-20 centres (35.2%) i de 21-30 centres (45.5%) sent molt semblants en ambdós gèneres.

I finalment, també a la taula 110, resumeix la participació per Servei Territorial. Com s'observa vam trobar 5 que destaquen amb percentatges entre el 11 i el 16%, sent el més representat el Consorci d'Educació de Barcelona. Per contra, Tarragona i Terres de l'Ebre són els que menys van participar, amb menys d'un 5%.

Variable	Trets característics	Mostra total (N=88)	Grup	
			Homes (N=60)	Dones (N=28)
Edat	35-39 anys	1.1 % (1)	0 % (–)	3.6 % (1)
	40-44 anys	3.4 % (3)	3.3 % (2)	3.6 % (1)
	45-49 anys	9.1 % (8)	10.0 % (6)	7.1 % (2)
	50-54 anys	17.0 % (15)	20.0 % (12)	10.7 % (3)
	55-59 anys	20.0 % (24)	16.7 % (10)	50.0 % (14)
	>= 60 anys	42.0 % (37)	50.0 % (30)	25.0 % (7)
Situació professional	C. Insp. Educ. (CIE)	30.7 % (27)	35.0 % (21)	21.4 % (6)
	Func. Doc. en com. serveis	69.3 % (61)	65.0 % (39)	78.6 % (22)
Exp. prof. inspector	Cap	2.3 % (2)	0 % (–)	7.1 % (2)
	1-5 anys	34.1 % (30)	36.7 % (22)	28.6 % (8)
	6-10 anys	17.0 % (15)	16.7 % (10)	17.9 % (5)
	11-15 anys	15.9 % (14)	15.0 % (9)	17.9 % (5)
	16-20 anys	8.0 % (7)	5.0 % (3)	14.3 % (4)
	>= 21 anys	22.7 % (20)	26.7 % (16)	14.3 % (4)
Exp. prof. director/a	Cap	20.5 % (18)	18.3 % (11)	25.0 % (7)
	1-5 anys	40.9 % (36)	35.0 % (21)	53.6 % (15)
	6-10 anys	17.0 % (15)	20.0 % (12)	10.7 % (3)
	11-15 anys	15.9 % (14)	18.3 % (11)	10.7 % (3)
	16-20 anys	4.5 % (4)	6.7 % (4)	0 % (–)
	>= 21 anys	1.1 % (1)	1.7 % (1)	0 % (–)
Exp. prof. altres c. directius.	Cap	15.9 % (14)	18.3 % (11)	10.7 % (7)
	1-5 anys	55.7 % (49)	56.7 % (34)	53.6 % (15)
	6-10 anys	18.2 % (16)	18.3 % (11)	17.9 % (5)
	11-15 anys	9.1 % (8)	5.0 % (3)	17.9 % (5)
	16-20 anys	0 % (–)	0 % (–)	0 % (–)
	>= 21 anys	1.7 % (1)	1.7 % (1)	0 % (–)
Exp. prof. docent	1-5 anys	6.8 % (6)	5.0 % (3)	10.7 % (3)
	6-10 anys	10.2 % (9)	8.3 % (5)	14.3 % (4)
	11-15 anys	14.8 % (13)	15.0 % (9)	14.3 % (4)
	16-20 anys	17.0 % (15)	16.7 % (10)	17.9 % (5)
	>= 21 anys	51.1 % (45)	55.0 % (33)	42.9 % (12)
Càrrec en inspecció	Cap	12.5 % (11)	13.3 % (8)	10.7 % (3)
	Inspector en cap i adjunt	40.9 % (36)	36.7 % (22)	50.0 % (14)
	Coordinadors	46.6 % (41)	50.0 % (30)	39.3 % (11)
Centres assignats	Cap	2.3 % (2)	1.7 % (1)	3.6 % (1)
	1-10 centres	9.1 % (8)	11.7 % (7)	3.6 % (1)
	11-20 centres	35.2 % (31)	31.7 % (19)	42.9 % (12)
	21-30 centres	45.5 % (40)	43.3 % (26)	50.0 % (14)
	31-40 centres	6.8 % (6)	10.0 % (6)	0 % (–)
	>40 centres	1.1 % (1)	1.7 % (1)	0 % (–)
Servei territorial	Consorci d' Educ. Barcelona	15.9 % (14)	15.0 % (9)	17.9 % (5)
	Maresme – V. Oriental	14.8 % (13)	13.3 % (8)	17.9 % (5)
	Vallès Occidental	13.6 % (12)	13.3 % (8)	14.3 % (4)
	Lleida	12.5 % (11)	13.3 % (8)	10.7 % (3)
	Girona	11.4 % (10)	11.7 % (7)	10.7 % (3)
	Baix Llobregat	8.0 % (7)	5.0 % (3)	14.3 % (4)
	Barcelona comarques	8.0 % (7)	8.3 % (5)	7.1 % (2)
	Catalunya Central	8.0 % (7)	10.0 % (6)	3.6 % (1)
	Tarragona	4.5 % (4)	5.0 % (3)	3.6 % (1)
	Terres de l'Ebre	3.4 % (3)	5.0 % (3)	0 % (–)

Taula 110. Anàlisi descriptiu. Característiques de la mostra total i per gènere

Afegir com s'ha explicat en anteriors capítols que s'avalua el grau de fiabilitat que va assolir la mostra en respondre a les preguntes/ítems que contenia el qüestionari. S'exclou les dues que són obertes i es considera que les restants tenien una escala similar (entre 1 i 4 punts) tot i que les respostes no estan etiquetades exactament igual en totes elles.

Després d'això, es procedeix a descriure cadascun dels ítems del qüestionari agrupant per seccions de contingut. Per això, en les variables categòriques s'obté freqüència i percentatge, mentre que en les variables que es considera com de tipus Likert, es calcula el percentatge de resposta a cada valor de l'escala, al costat de la seva mitjana, mediana i desviació estàndard.

9.3. Anàlisi qualitatiu dels resultats

En aquest punt es presenta els resultats generals que sorgeixen a partir de l'anàlisi de dades que es desenvolupa durant la primera fase de l'estudi de tipus descriptiu conjuntament amb la segona fase de tipus interpretatiu. En la primera fase es pretén obtenir una informació complementària de l'objecte d'estudi a partir de l'entrevista en profunditat i donant continuïtat a la informació general que ofereix el qüestionari. En la segona, la finalitat és obtenir una informació de contrast a partir del que s'havia obtingut en la primera fase. L'eina que s'utilitza per la fase de contrast és el grup de discussió, totes elles de caràcter qualitatiu.

Pel que fa a l'entrevista en profunditat, aquesta ajuda a endinsar-se i complementar la informació que ofereix el qüestionari de manera més específica. Es realitza 12 entrevistes a Inspectors/es del Servei Territorial d'Ensenyament a Lleida amb un nombre de 15 preguntes dividides en 7 blocs. En la següent taula es passa a mostrar les característiques generals dels 12 entrevistats que es seleccionen:

Entrevistat	Status laboral	Anys d'experiència	Gènere
Inspector 1	Funcionari Inspecció educativa	Més de 15 anys	Home
Inspectora 2	Comissió de serveis	Menys de 5 anys	Dona
Inspector 3	Funcionari Inspecció educativa	Més de 25 anys	Home
Inspector 4	Comissió de serveis	Més de 10 anys	Home
Inspector 5	Comissió de serveis	Menys de 5 anys	Home
Inspector 6	Funcionari Inspecció educativa	Més de 15 anys	Home
Inspector 7	Funcionari Inspecció educativa	Més de 25 anys	Home
Inspectora 8	Comissió de serveis	Més de 10 anys	Dona
Inspectora 9	Comissió de serveis	Més de 5 anys	Dona
Inspector 10	Funcionari Inspecció educativa	Més de 25 anys	Home
Inspector 11	Funcionari Inspecció educativa	Més de 25 anys	Home
Inspector 12	Comissió de serveis	Menys de 5 anys	Home

Taula 111. Característiques dels participants en l'entrevista en profunditat

En referència al grup de discussió es treballa amb dos grups. En el primer s'incorpora la figura de la Direcció escolar, ja que es considera que ofereix la possibilitat d'aportar visions diferents a més de conèixer les percepcions que tenen sobre la seva relació amb la Inspecció educativa. Aquest grup el formen 4 directors i 2 directores de diferent tipologia de centres.

Nº	GRUP DISCUSSIÓ DIRECTORS CENTRES EDUCATIUS				
	Càrrec	Centre	Entorn	Anys	Gènere
1	Director	Escola pública ed. infantil i primària	Poble	2	Home
	Representant de directors	Escola pública ed. infantil i primària	Ciutat	18	Home
	Director	Institut públic de secundària	ESO i FP	12	Home
	Director	Institut públic de secundària	Alta complexitat	6	Home
	Directora	Escola pública ed. infantil i primària	Alta complexitat	12	Dona
	Directora	Escola pública ed. infantil i primària	Escola rural	10	Dona

Taula 112. Característiques del grup de discussió de les Direccions escolars

El segon grup està compost per 4 Inspectors i 1 Inspectora i la intenció era donar resposta a les contradiccions, aprofundiment de temes o respostes que no havien acabat de tancar-se en les altres fases de l'estudi. Per tant havia necessitat de validar

la informació que havia sorgit durant la recerca a partir de 5 preguntes inicials obertes a altres que van anar sorgint.

GRUP DISCUSSIÓ INSPECCIÓ EDUCATIVA CENTRES EDUCATIUS					
Nº	Càrrec	Situació	Anys	Gènere	Entrevista
1	Inspector en cap	Funcionari	29	Home	Si
	Inspector en cap adjunt	Funcionari	29	Home	Si
	Inspector	Comissió de serveis	10	Home	No
	Inspector	Comissió de serveis	4	Dona	No
	Inspectora	Comissió de serveis	8	Home	Si

Taula 113. Característiques del grup de discussió de la Inspecció educativa

Remarcar que en aquest anàlisi qualitatiu s'afegeix les 2 preguntes obertes del qüestionari abans comentat, ja que tenen caràcter subjectiu i per tant no es poden quantificar.

Per analitzar aquesta part des de la vessant qualitativa Silva (2008), afirma que una vegada establert l'ordre de presentació, els resultats es recolzaran en exemples específics, utilitzant cites, fragments d'entrevistes i descripcions de fets concrets que resumeixin les aportacions. Per la selecció de fragments s'ha tenir en compte que:

- Els codis i les categories fossin representatives.
- Les aportacions ajudessin a il·lustrar els temes tractats.
- Els fragments tinguessin la utilitat d'exemples clars i breus.
- Les intervencions fossin oportunes i pertinents d'acord amb els resultats obtinguts.
- El conjunt ajudés a oferir resposta a les preguntes i objectius de la recerca.

9.4. Anàlisi integrat dels resultats

Partint de Hall (2008), en els resultats es mostra objectivament i subjectivament el que ha succeït en l'estudi en base als objectius que prèviament s'han plantejat. Com s'ha anat comentant durant tot l'estudi, aquest ofereix resultats quantitius i qualitius que s'han de saber tractar, analitzar i interpretar.

Això implica que l'anàlisi dels nostres resultats per una part es presenten com text narratiu per la fase més qualitativa i en forma estadística (taules, gràfiques, figures) per la fase més quantitativa, tot de manera combinada. Per tant, en aquesta etapa de la recerca, es vol analitzar i interpretar empírica i teòricament la informació recollida per comprovar si s'han donat resposta als objectius de la Tesi.

Per l'anàlisi de resultats de les dades qualitatives i quantitatives, la triangulació segons Patton (2002), ofereix l'alternativa de poder visualitzar un problema des de diferents angles (sigui quin sigui el tipus de triangulació) i d'aquesta manera augmentar la validesa i consistència de les troballes. Per tant, consisteix en la verificació i comparació de la informació obtinguda en diferents moments mitjançant els diferents mètodes que es van utilitzar en la recollida de la informació.

Seguint aquesta idea l'opció per ajudar a situar, visualitzar, analitzar i comprendre millor tots aquests resultats, s'integren de manera triangulada, conjunta i no separada. Per aquesta presentació de resultats, s'ordena partint de l'anàlisi de dades i també mitjançant l'aplicació de les tècniques i instruments que s'han desenvolupat per la recollida de dades. Tant en el qüestionari com l'entrevista en profunditat es treballa amb 7 dimensions que s'originen dels objectius i ajuden a ordenar i estructurar la informació

que es vol obtenir. Quan s'analitzen les dades a través del seu procés de reducció de la informació sorgeixen 8 metacategories, una més de les que es tenia previst. Aquestes són les que es va decidir treballar per analitzar, interpretar i mostrar els resultats integrats:

METACATEGORIES	
1. Situació actual de l'autonomia de centres	Inclou aspectes vinculats a la necessitat de l'actual autonomia de centres, la validació d'aquesta aprovació per tirar endavant aquest procés, les diferents situacions que ens pot generar aquesta autonomia i la valoració de la seva implantació des de la visió de la Inspecció educativa i les Direccions escolars.
2. Situació actual de la inspecció educativa	Agrupa qüestions associades a la implicació i compromís de la Inspecció educativa en el procés d'autonomia, la formació realitzada davant aquest canvi, la situació d'interinatge del 74'5% de la Inspecció i la fortalesa com a Cos i al·lusions a tots aquells aspectes de recent actualitat com són el seu paper, el lideratge, la visibilitat, les dificultats pròpies o l'estat de fortalesa de la Inspecció educativa.
3. Funcions de la inspecció educativa en el procés d'autonomia de centres	Vincula aspectes relacionats amb l'organització i funcions de la Inspecció educativa en el marc autonòmic de manera general i específica., la revisió del Decret 266/2000, l'article 179.2 de la LEC i el nombre de centres assignats anualment.
4. Relació Direccions i Inspecció Educativa	Trobem explicacions i percepcions de la relació entre la Direcció escolar i la Inspecció educativa des de la vessant professional que els uneix com per exemple la formació, el lideratge o les competències de cadascun.
5. Dualitat de funcions entre les direccions escolars i la Inspecció educativa	Engloba qüestions lligades a la possible dualitat de funcions que es poden trobar els 2 agents educatius com són les Direccions escolar i la Inspecció educativa i la significació del Cos d'Inspector en el sistema educatiu. Descriu i valora el compartiment i coincidència de funcions que es troben els dos estaments educatius com per exemple l'assignació d'autoritat pública.
6. Aportacions de la Inspecció educativa en el marc d'autonomia	Compren aspectes relacionats amb les diverses aportacions que desenvolupa la Inspecció educativa en el marc autonòmic en els seus diferents àmbits. Trobem aportacions en l'avaluació de centres, en la innovació educativa o la resolució de conflictes.
7. Necessitats de la inspecció educativa en el marc autonòmic	Implica el coneixement i revisió de totes aquelles possibles mancances o necessitats que requereixen de millora pel bon funcionament de la Inspecció educativa i del procés d'autonomia de centres.
8. Propostes de millora de la Inspecció educativa	Suggeriments, aportacions, recomanacions que sorgeixen de la Inspecció educativa i de les Direccions escolar amb l'objectiu de millora cap a aquesta Institució; a més d'un llistat de possibles propostes per valorar que es proporciona al participant del qüestionari

Taula 114. Metacategories

9.4.1. Situació actual de l'autonomia de centres

En aquest primer punt es descriuen les aportacions realitzades pels participants fent referència a situació actual de l'autonomia de centres en aspectes com la pròpia autonomia, la inversió econòmica en autonomia de centres, les situacions complexes que es puguin generar i la valoració que es fa de la present. Aquesta informació està extreta essencialment de les preguntes 8,9,10 i 11 del qüestionari; 1,2 i 3 de l'entrevista i 1 del grup de discussió. En aquest anàlisi es vol donar resposta a l'objectiu específic 1 de la nostra Tesi: Conèixer la situació actual de la Inspecció educativa i l'autonomia de centres en Catalunya.

Resumeix els tres ítems d'aquest apartat de les preguntes del qüestionari que tenen respostes en l'escala [1 - 4] de menor a major grau d'acord. En negreta s'assenyala la resposta majoritària en cada un d'aquests ítems, que sempre supera el 50% de la mostra enquestada de manera que les respostes tenen un alt grau d'homogeneïtat (desviacions estàndard de menys de $\frac{3}{4}$ de punt) el que implica un alt grau d'acord entre enquestats.

9.4.1.1. Autonomia de centres

La pregunta 8 del qüestionari fa referència a la necessitat d'implantar l'autonomia de centres en el sistema educatiu actual per millorar la qualitat educativa. Els resultats indiquen la necessitat de dotar d'autonomia als centres educatius en aquest objectiu, que un 62.1% de la mostra està totalment d'acord i per això la mitjana és 3.57 punts sobre un màxim de 4 com és obvi.

ÍTEMS	N vàlid	% del Grau d'acord				Descriptius		
		1 Gens	2 Poc	3 Bast	4 Tot.	Mitjana	Mediana	Desv. Est.
8. Necessitat de l'autonomia de centres per millorar la qualitat educativa.	87	0.0	4.6	33.3	62.1	3.57	4.00	0.58

Taula 115. Resultats pregunta 8 del qüestionari

Aquests resultats confirmen les respostes que ofereixen els participants en l'entrevista. També afirmen que aquesta autonomia és el que realment necessita el nostre sistema educatiu per aconseguir la millora de la qualitat educativa, pretesa en tots els sistemes educatius del món. En un principi la resposta general és positiva i es considera necessària encara que com es pot veure més endavant requereix d'un temps per la seva implantació i es preveu que sempre pot produir-se males praxis però en un percentatge baix.

Jo penso que sí és necessària l'autonomia de centres, i per què? perquè en el centre és realment on es saben les necessitats que es requereixen per la millora ,on s'ha de de fer el anàlisis de context i les direccions del centre han de tenir la suficient autonomia per poder establir els seus objectius, el seu progrés i els seus processos de treball,...Penso que si és necessari avançar cap a l'autonomia de centres. **P 8: EIE-08- 8:1 (7:7)**

Per la proposta i aprovació del Decret 102/2010 la Conselleria d'Educació de la Generalitat de Catalunya ho defensava i argumentava en 5 punts bàsics. De nou s'aprecia alt grau d'acord entre els enquestats. El més elevat és que més autonomia suposa més avaluació dels centres, dels directors i dels docents (59.1% totalment d'acord; mitjana 3.52). Com aquesta autonomia reforça el concepte de Servei Públic d'Educació de Catalunya en centres públic i en centres concertats, és en la que menys acord es manifesta (mitjana 3.00, amb solament un 21,6% totalment d'acord).

ÍTEMS	N vàl.	% del Grau d'acord				Descriptius		
		1 Gens	2 Poc	3 Bast.	4 Tot.	Mitj.	Media.	Desv. Est.
9. Punts bàsics en defensa de l'aprovació del Decret 102/2010 ...								
9.1. Reforça el concepte de Servei Públic d'Educació de Catalunya, en regular tant els centres públics com els centres concertats	88	1.1	19.3	58.0	21.6	3.00	3.00	0.68
9.2. Potencia els centres forts, amb direccions fortes que tirin endavant projectes educatius sòlids amb la convicció que només així millorarà l'educació	88	1.1	8.0	54.5	36.4	3.26	3.00	0.65
9.3. Les direccions assumeixen àmbits de gestió que fins ara havien estat competència del Departament	87	0.0	12.6	55.2	32.2	3.20	3.00	0.64
9.4. Passem de "el centre s'adapta a les necessitats del Departament" a "el Departament s'adapta a les necessitats de cada centre"	87	6.9	35.6	50.6	6.9	2.57	3.00	0.72
9.5. Més autonomia comporta més avaluació: dels directors, dels docents i dels centres.	88	1.1	4.5	35.2	59.1	3.52	4.00	0.64

Taula 116. Resultats pregunta 9 del qüestionari

S'entén que la Inspecció educativa creu en aquest projecte d'atorgar autonomia als centres i tot el que aporta al sistema educatiu. Encara així, es troba algun cas més particular que considera que aquesta autonomia no és autèntica i que s'està molt pendent de les directrius de la Inspecció educativa. Aquest es qüestiona si el centre coneix quin és el nivell d'autonomia que li correspon.

Crec que ni el centre sap que té autonomia, per la definició que t'he comentant abans, que vol dir autonomia? L'autonomia moltes vegades és que el centre li diu a l'inspector si pot fer això, jo dic "endavant tira, jo et donaré suport o per una altra banda," no ho facis perquè estàs fora de joc". És un treball molt personal el que et dic jo. **P 1: IE-01.- 1:14 (26:26)**

Reafirma aquesta opinió la pròpia Direcció escolar quan es qüestiona o compara l'autonomia teòrica de l'autonomia real i proposa quin tipus d'autonomia es desitja.

Considero que l'autonomia teòrica és una cosa i l'autonomia real és un altra. Partim d'aquesta base, el que diu el Decret d'autonomia és una cosa i el que estem fent i ens deixen fer és un altra, són dos coses totalment diferents. Jo penso que l'autonomia s'està limitant a entrar a un aula, que ja ho feia abans del Decret, el tema expedients són accions contades, que no has d'arribar a aquest extrem sempre que sigui possible. Jo vaig més enllà, tenir autonomia real i autèntica a l'hora de poder dissenyar la teva plantilla totalment, a l'hora d'administrar els recursos que disposes, recursos econòmics. Les directives de secundària poden administrar una mica més que nosaltres. **P 1: Gd1 DCE - 1:6- (8:8)**

Possiblement la causa d'aquesta última afirmació pot estar relacionada amb diferents situacions o factors que encara manquen de solucionar, com es comenta, per exemple en aquests casos: la falta de formació o de lideratge la direcció escolar, falta de temps per acomodar-se davant tants canvis, necessitat de més autonomia (econòmica, pedagògica, curricular, de plantilles,...).

Es troben exemples com s'ha dit, que consideren que la falta de formació de les Direccions escolars en lideratge o presa de decisions està perjudicant tot aquest procés. Falta de confiança, creença en el que fa, en la determinació d'accions educatives, necessitat de madurar, és el que més es repeteix.... aniria molt lligat a l'afirmació anterior quan diu el centre fa al final el suggeriment o la recomanació de la pròpia inspecció, davant els dubtes de prendre decisions encertades.

Considero que la idea de l'autonomia de centres era bona, és una eina molt vàlida sempre i quan s'ho creguin els protagonistes, aquí està el problema. L'autonomia de centres dona una responsabilitat a la direcció del centre i també dóna la potestat per organitzar el currículum, per organitzar la gestió del centre,... el problema que hi veig és que els directors no han assumit o la gran majoria de directors no han assumit aquest paper en la gestió, el lideratge i el de fer de cap de personal sobretot, que havien d'assolir. **P 2: IE-02. 2:1 (8:8)**

El temps també seria un altre factor a tenir en compte. És un dels arguments que ressalten un quants dels entrevistats, la necessitat de temps per la implantació de l'autonomia de centres. Això, a la llarga suposarà major formació i major experiència de les Direccions escolars que ajudaran a assumir més responsabilitats i no tenir tanta dependència de la Inspecció educativa

En referència a l'exercici de l'autonomia hi ha una mica de tot, jo crec que cada vegada s'exerceix més, hi ha la consciència dels directors que poden exercir la seva autonomia, el creixement és la conquesta de l'autonomia en el nen. En els centres passa el mateix, el fet d'un procés de maduració del centres com organització és que realment s'ho cregui la seva pròpia autonomia, el seu procés de decisió i que siguin capaços d'exercir-la. **P2: Gd1 IE - 2: (2:2)**

Des de la visió de les Direccions escolar no veuen tant en la causa que no s'ho creguin i que els falta formació per prendre decisions. Els motius pels quals consideren que l'autonomia podria funcionar millor són molt diferents. Es queixen també i coincideixen

en una autonomia limitada i que encara ha està en procés. Perceben que l'avaluació de les competències bàsiques pot limitar l'autonomia curricular; la falta d'autonomia econòmica pot restar a fer canvis estructurals en l'espai del centre; la complexa normativa per seleccionar plantilla també pot restar per poder avançar en autonomia de centres o que a nivell organitzatiu es generen dificultats deguts a aspectes ja tancats des del propi Departament d'Ensenyament. Aquestes són algunes de les opinions en referència als àmbits d'autonomia atorgada i breus explicacions justificant en molts casos les seves dificultats:

a) Autonomia curricular

A nivell curricular, les avaluacions entenc ens limiten o ens potencien aquesta autonomia. L'avaluació diagnòstica de les competències bàsiques, ens diuen si innoveu, treballeu per projectes, però aquestes proves et limitem moltes vegades aquesta autonomia. Les instrumentals et fan una mica de por entre cometes de manera innovadora i arrisques més i gaudeixen més amb les altres assignatures que no s'avaluen. **P1: Gd1 DCE- 1:2 (4:4)**

b) Autonomia econòmica

En quant autonomia econòmica en primària tenim molt poca o gens, Nosaltres podem buscar recursos fora? estem molt limitats o no estem preparats per buscar-los. Si veus la teva escola com una empresa perquè no puc buscar-los al voltant? perquè estic molt limitat. A primària això és impensable, no tenim la maduresa,... **P 1: Gd1 DCE- 1:1 (3:3)**

c) Autonomia en plantilles docents

En teoria podem dissenyar la nostra plantilla bastant, perquè ens deixen triar perfil, especialista,...com a cicle tenim més marge de maniobra, però dintre d'aquesta autonomia també trobem mancances i fico un exemple: una escola que el seu projecte lingüístic incorpora una segona llengua estrangera com és l'alemany no pots triar un professor d'alemany si el necessites. Has de fer 50.000 històries, perfilar-lo com a professor d'angles i altres processos. El més fàcil seria demanar un professor que tingui perfil lingüístic de llengua alemanya, però no és així. Fins que no arribem a aquesta línia de poder seleccionar plantilla considero que amb autonomia personal estem limitats. Per això deia que teòrica si però real no. **P1: Gd1 DCE- 1:8 (9:9)**

d) Autonomia pedagògica

L'autonomia pedagògica, està funcionant? Si i no. Tenim molta autonomia partint del projecte educatiu que és la base de tot i partint de l'autonomia de centres. Si no el pots portar a terme serà per una seria de motius i molt lligats al que s'està comentant en referència al tema de plantilles. No sempre tens el professorat amb els perfils per portar a terme el teu projecte de direcció i educatiu, per tant no acabés de tenir aquesta llibertat d'elecció. Pel que fa a l'autonomia metodològica tens total, si aquell projecte està recolzat pel projecte de direcció i educatiu tens l'autonomia però es pot trencar i perdre continuïtat sinó tens els perfils de plantilla adequats o tens plantilla amb terços, o mitja jornada, més les baixes. Aquesta falta de consolidació frena aquesta consecució del projecte educatiu. En el meu cas estant en un centre de màxima complexitat si puc triar plantilla per les necessitats que té el centre, tot i així amb aquestes avantatges em continuo trobant amb moltes dificultats en l'elecció de plantilla. **P1: Gd1 DCE- 1:15 (14:14)**

e) Autonomia organitzativa

Ha sortit el tema dels recursos humans, plantilla, però l'autonomia vol dir més coses: modificar currículums, projectes de centres, etc. Hem fet una norma en la qual es dona molta responsabilitat a les direccions, es carregen moltes coses a la motxilla del director però quan vols començar a actuar la resposta que et trobes és "això no ho pot fer". Coses tant senzilles com ordenar els càrrecs de coordinació de secundària no pots. Fas un projecte de direcció on es dissenya una estratègia de funcionament, però quan es l'hora d'aplicar-la et trobes que el que fa de coordinador de projectes li has de dir Cap d'estudis de no se que..., el que fa no se que..., no se quina història és..., un altre que actua però sense càrrec de coordinació...Què vull dir? la filosofia és boníssima però la normativa del Departament hauria d'emparar aquesta autonomia que no ho fa. **P 1: Gd1 DCE- 1:12 (12:12)**

Tot això que s'ha exposat a partir de les percepcions de les Direccions escolars, aniria molt lligat a una de les contrarietats que manifesta un participant de la Inspecció educativa quan comenta que el sistema funcional no es compatible moltes vegades amb una autonomia en plantilles.

Una altra problemàtica per la presa de decisions i que és contrària a aquesta és el tema funcional. Les escales de funcionaris fixes es molt rígida i seria necessari canviar-ho. **P11: IE-11- 11:12 (20:20)**

Autonomia sí, però real i efectiva, major formació i implicació per les Direccions i suport per part de la Inspecció. Es creu amb l'Autonomia però s'entén que serà un procés llarg per començar a percebre aquests resultats positius. Per finalitzar aquest punt afegim una declaració d'un entrevistat on comenta quins són els dos factors a tenir en compte pel bon exercici de l'autonomia.

El desplegament de l'autonomia i el grau de preparació dels centres per poder exercir, són 2 factors a tenir en compte. **P 2: Gd1 IE.2:4 (4:4)**

9.4.1.2. Inversió econòmica en autonomia de centres

La segona qüestió de l'entrevista era conèixer si la reducció del pressupost econòmic dirigit a la Conselleria d'Ensenyament podia afectar a tot el procés i desplegament de l'autonomia i tot el que comportava aquest. En un principi no s'acusa que pugui afectar directament a l'autonomia de centres, però sí en molts altres aspectes de manera indirecta com la falta de professorat, la falta d'infraestructures de qualitat, atenció a la diversitat o la pèrdua de qualitat en formació.

La primera afirmació en la qual la majoria d'entrevistats estan d'acord és que s'ha de dedicar major inversió en educació, argumentant-ho amb exemples com la millora en els edificis dels centres educatius.

És evident que s'hauria de dedicar més pressupost a educació. Jo ho veig més en un sentit més gran, no pot ser que una escola nova tardí 7-8-10 anys en construir-se, i això sí es pot afirmar que són qüestions de pressupost d'ensenyament..... **P 3: IE-03- 3:3 (16:16)**

Aquest exemple de millora en les infraestructures on s'imparteixen les classes i espai habitual de l'alumnat ha estat coincident en diferents participants.

Per tant, aquesta falta de pressupost no hauria de perjudicar a la qualitat educativa en general. Però també s'ha de dir que en aspectes més concrets hauràs de tenir en compte que si tu tens dificultats de tenir aules, o centres que necessiten remodelacions, o centres que no es fan, o centres que es fan vells. Això significa que treballes en males condicions i per tant podràs tenir dificultats en la millora de la qualitat educativa. Però com deia abans, plantilla de professors, ratis d'alumnat, està entre el normal que es pugui esperar. **P 3: EIE-01- 3:5 (16:16)**

Aquesta falta d'inversió també ha suposat el no desplegament de diferents cossos com el de professors o Inspectors, dificultats en concentrar l'alumnat amb necessitats educatives especials en centres ordinaris inclusivament o desenvolupar formació interna de centre amb professorat sense remuneració i a vegades ajudant-se de molt voluntarisme.

Aquesta disminució de pressupost més que increment ha provocat que moltes coses que estaven previstes no s'han realitzat com per exemple el cos de professors o el cos inspectors de Catalunya. Hi ha molts aspectes que han quedat i que es van fer però de manera parcial. Un exemple és el tema dels acords de coresponsabilitat, s'ha continuat però sense cap recurs. **P2: IE-02- 2:5 (15:15)**

Encara que es considera que els diners són necessaris, no han de suposar que siguin els salvadors del sistema educatiu. Sí es requereix de diners i inversió econòmica en educació, però s'han de saber gestionar. Un bon exemple del que passa a Europa, més

concretament En Suècia i Finlàndia, ens ho presenta un dels Inspectors entrevistats:

L'economia no sempre és la solució al problema educatiu, 2 exemples:

Et comparo Suècia amb Finlàndia. Suècia va fer fa 10 anys una reforma dels sistema educatiu on va invertir una quantitat ingesta de diners i després de 10 anys els seus resultats de PISA van ser exactament igual als que tenia abans de fer la inversió econòmica. Va dimitir la ministra d'educació i tot el seu equip. Per què? perquè l'economia no ho és tot. Quan tu vols fer canvis la gent que intervé en l'educació s'ha d'adherir a aquest canvi. Com ho va fer Suècia? ho va fer per Decret, com fem aquí moltes coses. Va ficar mobles molt bonics, va fer instituts molt bonics però no hi havia ànima en l'educació. Per tant els diners són importants però no imprescindibles. Passem a Finlàndia, quin és el seu model? gasta moltíssims diners, però l'educació té ànima i una responsabilitat social, per tant no únicament és el centre escolar i la seva autonomia, és també l'acció dels pares, l'acció social, és la cultura sobre l'educació. A Finlàndia la gent jove es pot divorciar 2 vegades i tenir fills en cada matrimoni però quan hi ha tutoria van a la tutoria dels seus fills. A qui només venen quan es divorcien. Per tant els diners són importants, si,... que ha hagut desinversió economia, si,... que un professor treballi una hora més o menys jo que crec que no hauria de repercutir en la qualitat educativa. **P 1: EIE-03 1:5 (15:16)**

També es troba propostes d'on s'han d'invertir els diners de manera estratègica. Encara tenint més pressupost, s'ha de saber gestionar aquest, sinó pot implicar una pèrdua de qualitat educativa. Això ha de suposar reorganitzar els recursos, sobretot per atendre la diversitat.

Això si, els diners s'han d'invertir en innovació i recercar el talent, els hem d'invertir en projectes eficients i eficaços, visualitzar-se en la societat, que la gent conegui que s'està fent. En canvi si els diners són per doblar coses que no són necessàries ens passarà com a Suècia. Cal invertir els diners en accions determinades per desenvolupar l'autonomia. Si un centre vol fer un projecte de llengües estrangeres hem de contractar 2 professors més de llengua i si els alumnes vol fer un estada a Irlanda els hem d'ajudar. Això és invertir els diners, si he de ficar mobles bonics no li veig que millori el rendiment. **P1: IE-01- 1:6 (16:16)**

En general es pensa: 1. S'ha d'invertir en educació i es necessita diners; 2. Sinó hi ha diners serà important l'adaptació, 3. Tenint o no diners s'ha de saber gestionar, canalitzar i organitzar aquests diners; davant les dificultats els valors i la manera de ser del professional ajudarà a tirar endavant els projectes; 4. No troben el vincle amb l'autonomia de centres

Jo crec que vincular l'èxit de qualsevol actuació de manera exclusiva als pressupostos i en aquest cas en autonomia i als centres no es correcte. S'ha de tenir en compte que moltes vegades hi ha moltes variables que no sempre son econòmiques, son variables de compromís, valors, voluntarisme, etc. Jo no faria un paral·lelisme o una relació causa efecte total. **P 7: EIE-07- 7:3 (12:12)**

9.4.1.3. Situacions complexes en autonomia de centres

Venim d'una escola democràtica on es treballava molt el consens entre el claustre, amb una borsa d'interinatge que es respectava majoritàriament el número d'interí per seleccionar centre, on l'elecció de les direccions no depenien d'un informe favorable de la Inspecció educativa i molts altres exemples que es podria anomenar.

El fet d'oferir major autonomia a les Direccions escolars i major poder de decisió podia suposar possibles situacions problemàtiques com per exemple clientelisme per part de les direccions, pèrdua de la equitat, gerencialisme, poder centralitzador de les direccions, autonomia decretada i no construïda, falta de democràcia interna, reducció dels claustres de la seva capacitat de decisió, entre d'altres. Al menys, és com ho consideraven majoritàriament els sindicats d'ensenyament. Aquesta suposició es qüestiona en els nostres instruments en el quals vam trobar resposta.

Sobre la creença dels sindicats docents sobre les situacions negatives que es podien donar després de la implantació d'aquesta autonomia (P-10), més de la meitat dels

enquestats (un 55.7%) opina que aquestes situacions no es poden produir (mitjana 2.15, la més baixa d'aquest ítem i de tots els d'aquesta secció). En aquest sentit, un 58% de la mostra opina (bastant acord) que la Inspecció té instruments per evitar que es produeixin aquestes situacions (als quals es pot afegir el 11.4% que està totalment d'acord; mitjana: 2.77). La mitjana més alta (3.24) s'aprecia en el tercer ítem d'aquesta pregunta en considerar un 34.1% (de total acord) que la Inspecció pot ser l'eina per poder millorar i regular aquest procés d'autonomia.

ÍTEMS	N vàlid	% del Grau d'acord				Descriptius		
		1 Gens	2 Poc	3 Bast	4 Total	Mitjana	Mediana	Des. Est
10. Sobre las situaciones segons Sindicats ...								
10.1. Aquestes situacions es poden produir	88	14.8	55.7	29.5	0.0	2.15	2.00	0.65
10.2. La inspecció pot ser l'eina per poder millorar i regular aquest procés d'autonomia	88	0.0	10.2	55.7	34.1	3.24	3.00	0.62
10.3. La Inspecció té instruments per evitar que es produeixin aquestes situacions	88	3.4	27.3	58.0	11.4	2.77	3.00	0.69

Taula 117. Resultats pregunta 10 del qüestionari

Les entrevistes també confirmen aquestes dades i a més afegeixen més informació al cas. En referència a si realment aquestes situacions complexes es podien produir en els centres educatius, es troba diversitat d'opinions. En general es pensa que no es poden produir, però que si finalment es produeixen, aquestes es poden corregir gràcies al treball i la tasca de la Inspecció educativa

Bé, de fet és evident que els sindicats fan la seva feina i realment doncs està bé que alertin de tots els problemes o dificultats que pot comportar un mal ús de l'autonomia, és correcte en aquest sentit la seva feina. Però si això ha passat en realitat? jo penso que no, jo penso que la gent de la direcció té un nivell de responsabilitat força alta en el moment que veuen que han de gestionar tot uns recursos humans, no? és cert que hi ha hagut dificultats en el tema de perfilar places. Et pots trobar amb el: escolta'm, a mi m'agradaria tenir aquesta persona que ha vingut aquí no per amiguisme ni molt menys sinó perquè veu què és una persona que està funcionant i llavors diu "podem crear una plaça per aquesta persona" i per tant aquesta persona m'agradaria tenir-la dins de l'equip. Això seria un mal ús de fet de l'autonomia des d'aquest punt de vista **P10: EIE-10- 10:4 (16:16)**

Com s'ha dit, també es troben casos que afirmen que aquestes situacions si poden produir-se en un centre educatiu, fins i tot argumenten perquè poden passar aquests fets. Factors com la falta de cultura per dirigir o la mala utilització de l'autònoma atorgada són alguns dels que es mencionen com es pot constatar.

Jo penso que sí és un handicap, que sí es poden produir. Tu l'eina de l'autonomia o els processos de direcció, la pots utilitzar ben utilitzada o la pots utilitzar mal utilitzada. S'entén que un director quan utilitza la seva eina de poder de decisió la farà pel la millora del centre, per la millora dels alumnes, s'entén que sempre serà per la millora... Que un director utilitza malament aquesta eina com per exemple en la selecció de personal, o en el cas de prendre decisions com pot ser en l'aprovació d'un projecte de la programació general anual, que abans passava pel claustre de directors, ara s'ha de consultar i ho pot aprovar directament el director però es per agilitzar les eines. Què es pot utilitzar malament? sí, tota eina la podem utilitzar o bé o malament, és en funció de com s'utilitzi i si s'ha de vetllar perquè la utilització d'aquesta eina i ficar els mecanismes per evitar que s'utilitzin malament. El poder? Si es pot,... es pot utilitzar bé o malament, entenc que tothom ha de ser professional i responsables **P 8: EIE-08 - 8:4 (17:17)**

En cas que es produeix alguna d'aquestes situacions per mala praxis, tenen molt clar que la Inspecció té eines per detectar-ho i per corregir-ho, encara que a vegades pensen que els arriba la informació tard per part dels docents. Aquí tenim diferents exemples en referència a l'elecció de personal en el perfil de llocs estructurals

Que es pot produir si, però jo no crec que es produeixin i crec que en la inspecció estem vetllant per a que no es produeixi. Caldria també que si en algun lloc hi hagués una situació d'aquestes el professorat anés a la inspecció perquè clar a vegades l'inspector quan s'assabenta d'aquest tema és a final de curs o a temps passat... **P 4: EIE-04- 4:4 (18:18)**

Endinsant-se més en la temàtica dels perfils de llocs estructurals, si que creuen que moltes vegades es perfila places per docents que ja coneixen, encara que la raó la veuen més en que aquella persona és una bona professional i no la volen perdre pel rendiment que ofereix al centre educatiu.

La capacitat que una petita part de la plantilla pugui definir en perfils i per tant pugui fer una selecció més reduïda no simplement a l'ordre de llista sinó que pots fer una selecció del professorat. Jo crec que molta gent defineix perfils i no tenen persones ja prèviament assignades, i els diguin "vine i presentat a la plaça". Si pot haver casos, estic convençut que hi ha... tinc aquesta persona, treballa molt bé la vull mantenir, per tant demana aquest perfil, farem la selecció i et seleccionarem a tu, hi ha casos com aquest. **P 3: EIE-03 - 3:6 (21:21)**

Una de les preocupacions per la Inspecció no és únicament les males pràctiques aprofitant-se del poder que atorga l'autonomia a les direccions escolars. Un dels perills que perceben és les conseqüències d'aquestes a través dels resultats de l'alumnat al finalitzar les etapes educatives, i així ho expressen.

També pot passar que al final els alumnes no han après el que tocava, això s'ha constatat amb proves de 6è. Per tant, a partir d'aquí planteja't les coses, és el perill d'aquesta autonomia Com a tothom, pot actuar com vulgui, es poden anar fent experiments, ara fem amb això i ara fem allò i després tinguin resultats bastant negatius. Per tant marge de decisió a les direccions però amb retiment de comptes, amb resultats. **P 2: EIE-02- 2:19 (49:49)**

Un altra de les raons per les quals creuen que no passen aquestes situacions de males pràctiques, és perquè entenen que la pròpia Direcció escolar és la primera interessada en fer bé les coses i que tot funcioni correctament, sempre en benefici del centre i dels alumnes.

Si, jo d'entrada entenc que aquesta idea que l'autonomia que s'atorga al director del centre es pugui aprofitar de la manera que sigui: amiguisme, col·locant gent, o ser un dèspota, "aquí mano aquí ordeno"; això no és cert. Evidentment tothom entén que una persona endavant d'una organització, empresa,... el que vol és que funcioni aquesta. Cada vegada més hem de rendir comptes, per tant això és molt lògic i raonable. En el segle XXI la gent ha de tenir autonomia per treballar amb l'objectiu que l'alumnat aprengui i millori. **P 9: EIE-09-9:5 (19:19)**

Mirant la part positiva, s'afirma i s'argumenta que poc a poc es continua millorant amb tot aquest procés d'autonomia. Un dels exemples per demostrar aquest avanç és la transparència de llocs perfilats que ja s'està oferint des dels centres educatius publicant a través de diferents mitjans les places que s'ofereixen, fins ara això no era així.

El tema de transparència i publicitat. Aquest any surt a la web, ara hem començat,... ja es fan les entrevistes on prèviament s'han publicat, per tant s'ha fet primer el filtre i ara anem a que es publiqui i sigui transparent el procés. Ara si un director utilitza la seva ma per ficar una persona no idònia, això a la llarga anirà en contra del director i tard d'hora sortirà.. **P 5: EIE-05- 5:4 (19:19)**

9.4.1.4. Valoració de l'autonomia de centres

En general, la valoració de l'autonomia és de necessitat, però a més es considera molt positiva per part de la Inspecció educativa. Es percep que aquest és el camí i el marc on es pot aconseguir la millora de la qualitat educativa. Tanca aquest apartat, la P11, que consulta sobre la valoració que es fa del procés d'implantació de l'autonomia de

centres educatius a Catalunya tal com preveia i temporalitza la LEC des de l'any 2010 fins al 2017 en escala Likert [trobat 1 - 10] des de "molt deficient" fins "excel·lent". Les respostes emeses (N = 87) es distribueixen en el rang: 3 - 9, amb mediana en 6 punts. La mitjana és de 6.16 (desviació estàndard 1.61) i la majoria dels casos es concentren en els valors 6 (24.1%) i 7 (29.9%). Només un 4.6% li dona un excel·lent (9) i un 13.5% un notable alt (8). Per tant es pot concloure que la impressió general és d'un aprovat alt.

ÍTEM	N vàlid	Descriptius			Respostes de major freqüència expressades en percentatge
		Mitjana	Mediana	Desv. Est.	
11. Valoració del procés d'implantació de l'autonomia de centres educatius en Catalunya tal com preveia i temporalitzava la LEC des de l'any 2010 fins al 2017	87	6.16	6.00	1.61	7 punts (29.9%)

Taula 118. Resultats pregunta 11 del qüestionari

Les opinions en els altres instruments també escenifiquen que l'autonomia encara no està funcionant al 100x100 però que s'ha de treballar en aquesta línia perquè a la llarga els centres educatius sortiran beneficiats amb aquest model de gestió

Sí, crec que s'ha arribat ja a un nivell d'autonomia bastant elevat. El marc del Decret 102 del 2010 és un bon marc perquè ha obert al centres a més autonomia, com per exemple la pedagògica, o la de gestió de personal, aquesta última possiblement és la que quedaria més per desenvolupar. Per tant, crec que sí, el marc és idoni fins ara perquè ha donat més marge als equips directius. **P 5: EIE-05 - 5:1 (7:7)**

Encara així s'ha trobat casos concrets i mínims des de la pròpia Inspecció educativa que no acaben de veure que aquesta autonomia s'estigui desenvolupant de manera tant positiva com el sentir general que hem comentat. Per una part creuen que si l'objectiu era generar canvis per buscar la millora, aquests no es veuen. Per una altra, no acaben de visualitzar que realment s'estigui exercint aquesta autonomia, fins i tot que aquesta sigui tan real com en la teoria es marca. Que les Direccions Escolars no tinguin clar aquesta autonomia, que deixin fer a la Inspecció de Director/a o que hi ha un excés de control per part del Departament d'Ensenyament poden ser alguns dels motius que esgrimeixen.

De de que es va ficar en marxa la possibilitat que el centre pogués ser més autònom crec que està més controlat pel Departament, o sigui té menys autonomia. És a dir, el centre no pot decidir pràcticament res, està tot estipulat per part del departament i considero que no té un model, té un model de gestió, de contractació, de plantilles, té molts models. Però autonomia en les plantilles per exemple, ...**P 1: EIE-01-1:4 (8:8)**

Davant aquests casos que no acaba de produir-se com es voldria el marc autonòmic, la Inspecció educativa considera que poden agafar un paper important perquè el procés poc a poc avanci i arribi al lloc on realment s'espera.

Hem de remarcar quin és el marc de l'autonomia, no trobem una autonomia efectiva i aquí la inspecció ha d'estar a prop. L'autonomia diu que un centre ha de tenir un projecte educatiu que vol desenvolupar pedagògicament i no que els projectes tots siguin iguals tapats per un currículum. Per tant es necessiten centres diferents i la Inspecció per ajudar a crear aquesta autonomia. **P 1: EIE-01- 1:3 (9:9)**

Tota aquesta valoració realitzada fins ara, contrasta molt amb les opinions dels protagonistes en primera línia de l'autonomia de centres, com és la Direcció escolar. Sí es cert que consideren que no acaba de funcionar possiblement per una falta de cultura i de bagatge en el temps, però creuen que a dia d'avui no hi ha autonomia suficient, que es produeixen limitacions en la normativa que no deixa desenvolupar

Considero que ara per ara tenim una dosis petita d'autonomia, encara que sobre el paper és molta més. Pot ser que el que necessitem és un major bagatge. Pot ser que aquesta pregunta dintre de 15 anys amb major cultura d'autonomia i major bagatge i havent evolucionant et diríem coses diferents. **P 1: Gd1 DCE- 1:7 (8:8)**

L'autonomia és una il·lusió incomplerta que no podem complir per moltes limitacions de normativa, estructurals del Departament, etc. **P 1: Gd1 DCE- 1:14 (12:12)**

Es produeix una dualitat d'opinions per part dels diferents agents educatius (Inspecció i Direccions). Tots estan d'acord en que l'autonomia és bona, encara que no és efectiva, però trobem un desacord amb la causa. La Inspecció considera que les Direccions no s'ho creuen i els falta formació i decisió; i les Direccions afirmen que no tenen suficients eines per ser autònoms i prendre aquestes decisions. Ens els diferents punts s'afegirà molta més informació sobre aquests aspectes.

9.4.2. Situació actual de la Inspecció educativa

En aquest segon punt es presenta els resultats que s'han obtingut en referència a la situació actual de la Inspecció educativa, incloent qüestions associades al lideratge que exerceix la Inspecció educativa, el seu paper en l'educació, la formació, la seva visibilitat en la pròpia comunitat educativa, la seva organització, l'accés, la necessitat, les dificultats i molts altres aspectes de la seva actualitat. Aquesta informació està extreta essencialment de les preguntes 13,14, 15 i 22 del qüestionari; 4,5 i 6 de l'entrevista i 2 del grup de discussió. Conjuntament amb el primer bloc es vol donar resposta a l'objectiu específic 1 de la nostra Tesi: Conèixer la situació actual de la Inspecció educativa i l'autonomia de centres en Catalunya.

9.4.2.1. La Inspecció educativa en Catalunya

Una de les qüestions que es planteja en l'entrevista és que la Inspecció educativa valorés el seu paper, la seva implicació, el seu lideratge en tot aquest procés que s'havia iniciat amb l'aprovació del Decret d'autonomia de centres. Sorgeixen moltes reflexions, moltes percepcions, molts temes que no estaven plantejats amb diferents propostes i suggeriments de la pròpia Inspecció.

Una de les primeres aportacions que es rep i que calia definir era que s'entenia per Inspecció en l'actualitat o quina Inspecció calia oferir. Entre les respostes més generals es troba que hauria d'exercir de líder pedagògic, més d'assessor que de sancionador, i que no s'hauria de confondre com un super director de centre educatiu. Un altre tema dels que sorgeix és l'etiquetatge que envolta la Inspecció educativa com aquell que ve a revisar i sancionar sempre des de la vessant negativa.

Què hauria de ser la Inspecció? Què és per mi Inspecció? El líder pedagògic de les escoles, no els que obren expedient disciplinaris que també ho ha de fer, ha de ser el líder pedagògic, i com ho sabem com està cadascun? No ho sabem perquè com no ho mirem, no preguntem, no ens interessa saber-ho o no volem saber-ho perquè no tenim una estructura de lideratge pedagògic. **P 1: EIE-03-1:23 (31:31)**

Un Inspector no és un director d'escola, ni un súper director d'escola,... un inspector és un senyor que fa una mirada des de fora i diu... escolti, aquí s'està passant, aquí no arriba, aquí hi podria fer més... i a partir d'aquí la decisió no és de l'inspector i de vegades això ho confonem o ho havíem confós molt en aquella època. **P 6: EIE-06 - 6:11 (50:50)**

I quina formació específica ha rebut la Inspecció davant tots aquests canvis que ens

situa en l'Autonomia de centres? És necessari formar-los per unificar criteris, consensuar el tipus d'assessorament a desenvolupar o quines tasques més concretes són necessàries per aplicar en autonomia? La pregunta 13 del qüestionari pretén conèixer si s'ha realitzat formació específica per adaptar les funcions de la Inspecció educativa al procés d'autonomia de centres. Un 34.1% (de N = 88) ha respost afirmativament; però un 42% indica que no i el restant 23.9% que no ho sap. Per tant, es dedueix que si n'hi va haver, la formació va ser escassa.

ÍTEM	N vàlid	Descriptius			Respostes de major freqüència expressades en percentatge
		Mitjana	Mediana	Desv. Est.	
13. Realització de formació específica per adaptar les funcions de la I.E. al procés d'autonomia	88	--	--	--	No (42%)

Taula 119. Resultats pregunta 13 del qüestionari

Fer formació específica no es va considerar important pels canvis que es preveien. La nostra Tesi s'ubica en la Inspecció educativa, i vol conèixer si realment s'han produït canvis arran de la incorporació de l'autonomia als centres, a més també pretén saber si davant aquests canvis en el dia a dia de treball, la Inspecció ha tingut la capacitat d'adaptar-se. Les respostes s'engloben en una bona adaptació, i que els canvis no han generat problemes en les seves tasques. Es destaca l'habilitat de la Inspecció d'adequar-se als canvis.

Per la meua experiència, no ha hagut cap problema com autonomia i com atribucions, els mínims. Si que és veritat que pensàvem que podia haver problemes però no ha sigut així. **P 5: EIE-05- 5:1 (45:45)**

La Inspecció més que mancances jo diria que ens estem adaptant als canvis. Evidentment que el dia a dia, les plantilles, coses molt materials per dir-ho d'alguna manera, influeixen més però en l'esperit d'un professional de cadascú de nosaltres si hi ha alguna mancança amb professionalitat l'intenten superar. **P 7: EIE-07 - 7:23 (80:80)**

Un altra de les qüestions que sorgeix en l'entrevista és en referència a l'organització de la Inspecció educativa. Es pregunta si els canvis que ha generat l'autonomia dels centres també han suposat canvis en la seva pròpia estructura organitzativa per adaptar-se a la implantació d'aquesta. La resposta més comuna és que no s'han produït canvis al menys en organització, si en les tasques i funcions de la Inspecció. També s'afegeix de manera general que actualment s'hauria de revisar l'estructura organitzativa de la Inspecció i adaptar-se als nous canvis educatius per un millor funcionament amb suggeriments inclosos.

En un principi l'organització és la mateixa que es desenvolupa en el Decret de inspecció de l'any 2000. La LEC amb les atribucions no ha variat gaire el decret, únicament afegit el tema la mediació. I pel que fa a la LOE i la LOMCE tampoc és que hagi afegit cap novetat, estem igual que estàvem. **P 2: EIE-02 - 2:13 (34:34)**

Jo crec que la Inspecció ha de funcionar igual que un institut o una escola. Ha d'haver una determinada jerarquia, una determinada autonomia però també ha de tenir projectes transversals comuns. que no tenim. Jo no tinc cap reunió setmanal amb cap company de coordinació de res. Fa 15 anys si ho teníem, cada tarda ho reservàvem a projectes transversals, exemple: la diversitat ho porta un company, jo porto la FP, necessitem un projecte que digui anem a treballar una projecte en comú tota la inspecció de Lleida **P 1: EIE-03- 1:46 (95:95)**

De manera molt puntual s'ha trobat alguna opinió reconeixent que no s'han produït

canvis però que tampoc són necessaris.

Jo crec que no més enllà del que suposen les novetats normatives que han anat havent i no veig tampoc això s'hagi de produir cap canvi en l'organització de la Inspecció. **P12: EIE-12- 12:6 (31:31)**

Si es va a un espai més gran, la Inspecció continua reafirmant que no s'ha generat cap canvi significatiu en el Cos d'Inspecció en els últims 15 anys, ni laboralment ni estructuralment, a més l'últim Decret d'Inspecció data de de l'any 2000. Si que s'han produït canvis socials, educatius, en les Lleis i Decrets educatiu, en els centres educatius, però insisteixen que no en la Inspecció.

Cap ni un canvi, ni estructuralment, ni organitzativament ni laboralment. **P 1: EIE-03- 1:20 (31:31)**

Pel que fa als canvis en realitat ha hagut canvis perquè tenim una nova Llei educativa a Catalunya del 2009 que ens afecta a tots els que treballem dins del Servei d'educació de Catalunya, l'únic que s'està pendent d'un desenvolupament més ampli del marc reglamentari de la pròpia Llei de Catalunya. Per exemple ha hagut 3 decrets importants desplegats: autonomia, direccions,... però el de la Inspecció com a marc reglamentari continua el de l'any 2000. L'avantatge que tenim en aquest aspecte és que els plans de treball ens orientem a treballar en respectar l'autonomia de centres, això es prioritari. **P 7: EIE-07- 26:27)**

Un altre tema que ha sorgit i d'alguna manera s'ha polemitzat, és la situació d'interinatge per part de quasi un 75% de la plantilla actual de la Inspecció educativa. Una és la seva situació accidental en el Cos, però l'altra problemàtica és si en aquesta situació, s'impliquen o es mullen com ho faria un funcionari en plantilla davant de situacions problemàtiques.

La pregunta 14 torna al format [1 - 4] de menor a major grau d'acord i planteja si el fet de que 3 de cada 4 d'Inspectors de Catalunya es troben en situació de comissió de serveis, perjudica l'estabilitat de la Inspecció com Cos . Un 40.7% (sobre N = 86) està bastant d'acord, als quals se'ls pot lligar el 24.4% que està totalment d'acord. Per això, la mediana és 3 i la mitjana és de 2.76 punts (desviació estàndard 0.98). Un 20.9% poc d'acord i un 14% gens d'acord, redueixen la mitjana amb respecte la mediana; però tot i així el grau d'acord és alt.

ÍTEM	N vàlid	Descriptius			Respostes de major freqüència expressades en percentatge
		Mitjana	Mediana	Desv. Est.	
14. El 74,5% de comissionats en la I.E. perjudica l'estabilitat de la Inspecció com a Cos	86	2.76	3.00	0.98	Bastant d'acord (40.7)

Taula 120. Resultats pregunta 14 del qüestionari

La vessant qualitativa també reforça aquestes dades. El dubte sorgeix i fins i tot trobem opinions que es queixen d'aquesta posició laboral i ho relacionen amb la independència com a Cos d'Inspecció.

M'he trobat amb alguna Inspectora que quan he tingut algun problema, per no mullar-se ha tingut problemes i al final ho he tingut que resoldre jo, per tant no ha vetllat pel resoldre el problema al centre per por a la seva situació laboral. **P 1: Gd1 DCE - 1:30 (43:43)**

...No es pot tenir a gent accidental i que cada any tenen el dubte de si tornen o no tornen però a la practica seria una excepció molt excepcional. Això genera un estat de poca independència de la inspecció i de poca seguretat en el desenvolupament de la inspecció o no la seguretat suficient. **P11: EIE-11 - 11:17 (31:32)**

A Europa també es mira i es busquen comparacions, també el que es podria traslladar

i que no al nostre sistema educatiu. La transparència a través d'informes públics o la necessitat de l'existència de la Inspecció educativa són dos dels temes que sorgeixen. S'entén que amb aquesta ullada a Europa es busca millorar la professió inspectora.

Finlàndia no hi ha inspecció, per què no els fa falta, perquè el sistema té una estructura de dependència municipal, és el municipi qui avalua al professorat, o sigui l'equip docent és avaluat anualment. Qui és el que fa la millora de la docència? són els seus propis companys qui estan a la classe, visualitzat. Al finalitzar la classe li diuen, això no ho ha fet bé, això es pot millorar, això ho ha de corregir i vindre d'aquí un mes a veure com ha millorat. Això és el que es fa a Finlàndia, per tant no els hi cal la inspecció. Ho han ficat de manera localista. **P 1: EIE-03 - 1:28 (39:39)**

En referència a aquest plantejament que succeeix a Finlàndia sobre la necessitat del Cos, la Inspecció educativa catalana es considera molt necessària per la millora de la qualitat educativa la seva figura. Es pot afirmar a partir de la qüestió plantejada sobre la comparació amb altres països europeus on no existeix la inspecció educativa com a òrgan i aquestes tasques s'assumeixen per part dels directors de centres i ocasionalment per les corporacions municipals (P-22).

ÍTEMS	N vàlid	% del Grau d'acord				Descriptius		
		1 Gens	2 Poc	3. Bas.	4 Tot.	Mitjana	Media.	Desv. Est.
22. En alguns països d'Europa, no existeix la I.E. (entesa com a cos de funcionaris o empleats públics ...)								
22.1. La situació de la Inspecció educativa en Catalunya va en aquesta direcció	87	31.0	57.5	9.2	2.3	1.83	2.00	0.69
22.2. Aquest tipus de funcionament és l'adequat per adaptar-nos al procés propi d'autonomia als centres	88	21.6	56.8	19.3	2.3	2.02	2.00	0.71
22.3. El treball de la Inspecció educativa com a Cos actual és molt necessari en el sistema educatiu.	86	3.5	10.5	52.3	33.7	3.16	3.00	0.75

Taula 121. Resultats pregunta 22 del qüestionari

S'ha plantejat tres aspectes davant els quals el grau d'acord és bastant dispar. El menys acord s'ha trobat en l'afirmació de que l'actual situació de la Inspecció educativa a Catalunya va en aquesta direcció: on apareix un 57.5% que està poc d'acord més un altre 31% a res d'acord (mitjana 1.83). El segueix amb un 56.8% de poc acord (mitjana 2.02) l'afirmació que aquest tipus de funcionament és l'adequat per adaptar-nos al procés propi d'autonomia als centres. I acaba amb un major grau d'acord que el treball de la inspecció educativa com Cos actual és molt necessari en el sistema educatiu (52.3% bastant d'acord; mitjana 3.16 punts).

Les aportacions de l'entrevista també reforcen aquesta afirmació...

Jo penso que la Inspecció educativa és fonamental en el sistema educatiu, en tots els sistemes hi ha, encara que amb un altre nom, com per exemple Finlàndia que diuen que no hi ha... diuen que no hi ha inspecció, però hi ha,... el que passa és que tenen un altre nom. **P 8: EIE-08 - 8:6 (25:25)**

Per tant, amb aquest resultat la Inspecció troba molt necessari el treball que desenvolupa com a Cos en tot el procés d'autonomia de centres i no considera equiparable la seva situació a la d'altres països on no existeix la Inspecció educativa com a tal o en el concepte que la coneixem en Catalunya.

En el grup de discussió de la Inspecció educativa es reforça aquesta opinió d'utilitat i necessitat del Cos.

És una garantia de drets i deures, és garantia de control, és una mica de termòstat que actua en determinats casos i regula aspectes del sistema educatiu i estem convençuts que ajuda a la millora de qualitat del sistema educatiu. És un element clau a l'ajuda i millora del sistema educatiu. En molts aspectes la Inspecció influeix en la millora del sistema educatiu. **P 1: Gd1 IE. - 2:11 (19:19)**

En canvi, des del punt de vista de les Direccions, es qüestiona a través d'alguna opinió si podrien viure els centres educatius sense la presència i intervenció de la Inspecció. Es percep que la seva utilitat en el centre educatiu no es considera tan essencial.

Per què no som un país sense Inspecció? Hi ha països que no hi ha Inspecció i no passa res i el sistema educatiu funciona igual. Fem una pregunta: passaria alguna cosa si desaparegués la inspecció? si a mi la inspectora no m'apareix amb tot l'any la escola funciona exactament igual. Els resultats acadèmics al final de curs són exactament els mateixos. **P 1: Gd1 DCE.docx - 1:19 (25:25)**

També es troba alguna aportació on es destaca aspectes que els generen dificultats en el seu dia a dia i que els perjudica en la qualitat de les seves tasques. La burocràcia, la falta d'eines, pèrdua de competències o la poca influència que puguin ocasionar les seves accions degut a canvis de Lleis educatives contínues, són alguns dels aspectes que es destaquen.

Què fem? No fem res? Hem de tenir un pla per canviar les coses. Tornem ara a fer el AVAC,... i que obtenim, el que ja sabem. Ho tenim tot informatitzat, anem a preguntar sobre les competències bàsiques,... si ho tens aquí, o sobre els indicadors, si ho tens tot aquí... crec que ho ha un paper més important de la Inspecció: el de no intervenir on no li demanen, això es important. Moltes vegades volem ficar-nos amb coses que no cal i deixar que els centres es desenvolupin sols. La Inspecció moltes vegades es pregunta: vigilo de més a prop? vigilo de mes lluny? En resum, no veig res diferent, ens han burocratitzat molt. **P 1: EIE-03- 1:39 (68:68)**

Descrita la situació actual de la Inspecció educativa en aquest marc autonomia, es vol tancar coneixent la valoració que es fa del grau de fortalesa en què es troba la Inspecció educativa catalana en l'actualitat. Els valors de les respostes s'han situat en el rang 2-10 amb mediana en 6, sent els valors del 5 al 8 els més repetits (14.8%; 22.7%, 26.1% i 13.6%). Per això, la mitjana és de 6.07 punts (desviació estàndard 1.70) i es pot considerar que la impressió general és d'un aprovat alt proper al notable.

ITEM	N vàlid	Descriptius			Respostes de major freqüència expressades en percentatge
		Mitjana	Mediana	Desv. Est.	
15. Valoració de la fortalesa de la I.E. actualment	87	6.07	6.00	1.70	7 punts (26.4%)

Taula 122. Resultats pregunta 15 del qüestionari

Com s'ha comentat en el capítol 8, a part de l'anàlisi estadístic descriptiu en algunes preguntes del qüestionari, es va fer un segon inferencial de les variables implicades. Això implica a creuar algunes de les variables dependents generades per les preguntes amb els dos factors anomenats (variables independents) característics de la mostra: 1) Situació professional i 2) Càrrec en la inspecció.

Per als creuaments del primer factor, es parteix de dos nivells (Inspectors/es d'educació funcionaris i Funcionaris docents que exerceixen com a Inspectors/es) El segon factor està definit amb 3 nivells o categories: Inspector/a en cap i adjunt / Coordinadors/es / sense càrrec actual.

Pel que fa al primer factor en funció de la situació professional, els resultats dels contrastos de les variables del qüestionari es presenten a la taula 123 que segueix. Com es pot comprovar en ella, no s'han trobat diferències significatives ($p > .05$) entre els Inspectors d'Educació funcionaris i els funcionaris docents que exerceixen com a Inspectors en les variables de la P.14 (Comissió de serveis perjudica ...) i la P.15 (Fortalesa de la IE).

Per contra, sí que apareix significació estadística elevada ($p < .001$) en la P.12 (Valoració de la implicació i compromís de la Inspecció Educativa a afavorir el procés d'implantació

de l'autonomia de centres) tal que els docents que exerceixen com a inspectors puntuen més alt, és a dir que valoren millor aquesta qüestió, sent la diferència d'aproximadament 1 punt (en escala sobre 10). Així mateix, també apareix alta significació ($p < .001$) en la variable de la P.13 (Realització de formació específica per a adaptar les funcions de la IE al procés d'autonomia de centres) pel fet que segons les nostres dades entre els Inspectors d'Educació funcionaris hi ha clarament més participants que responen que no (70.4% vs 29.5%) mentre que entre els docents hi ha un notable 34.4% que diu no saber (NS / NC).

Variables	Funcionaris IE (n=27)		Docents Inspect. (n=61)		Test de MW	
	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	p-valor
14. El 74,5% de comissionats en la I.E. perjudica l'estabilitat de la Inspecció com a Cos	3.00 (0.92)	3.00	2.64 (1.00)	3.00	1.64 ^{NS}	.101
15. Valoració de la fortalesa de la I.E. actualment	5.70 (2.13)	6.00	6.23 (1.47)	6.00	0.95 ^{NS}	.340
Variables	Funcionaris IE (n=27)		Docents Inspect. (n=61)		Test de Chi2	
	%	(frec.)	%	(frec.)	Valor	p-valor
13. Realització de formació específica per adaptar les funcions de la I.E. al procés d'autonomia	Sí	29.6 %	8	36.1 %	16.96**	.00
	No	70.4 %	19	29.5 %		
	NS/NC	0%	--	34.4 %		

N.S. = NO significatiu ($p > .05$) ** = Altament significatiu al 1% ($p < .01$)

Taula 123. Anàlisi inferencial Inspecció educativa. Situació professional

El segon factor en funció del càrrec que s'exerceix en la Inspecció educativa, no s'han trobat diferències que es puguin considerar com estadísticament significatives ($p > .05$) entre els càrrecs comparats en cap de les variables d'aquesta secció (taula 124). Tot i així, s'ha observat en la variable de la P.13 que el percentatge de participants que actualment responen NS / NC està en el grup dels que no tenen càrrec actualment, i la manca de significació en aquest fet està a bon segur deguda al reduït N de participants.

Variables	Sense càrrec (n=11)		Inspector en cap i adjunt (n=36)		Coordinadors (n=41)		Test de KW	
	Media (D.E.)	Median.	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	p-valor
14. El 74,5% de comissionats en la I.E. perjudica l'estabilitat de la Inspecció com a Cos	2.73 (0.79)	3.00	2.66 (1.11)	3.00	2.85 (0.92)	3.00	0.57 ^{NS}	.753
15. Valoració de la fortalesa de la I.E. actualment	5.91 (1.04)	6.00	6.11 (2.06)	7.00	6.07 (1.54)	6.00	0.71 ^{NS}	.701
Variables	Sense càrrec (n=11)		Inspector en cap i adjunt (n=36)		Coordinadors (n=41)		Test de Chi2	
	%	(frec.)	%	(frec.)	%	(frec.)	Valor	p-valor
13. Realització de formació específica per adaptar les funcions de la I.E. al procés d'autonomia.	Sí	27.3 %	3	33.3 %	12	36.6 %	7.12 ^{NS}	.130
	No	18.2 %	2	44.4 %	16	46.3 %		
	NS/NC	54.5 %	6	22.2 %	8	17.1 %		

N.S. = NO significatiu ($p > .05$)

Taula 124. Anàlisi inferencial Inspecció educativa. Càrrec que s'ocupa.

9.4.2.2. Lideratge de la Inspecció educativa

Durant molt temps la Inspecció educativa ha exercit de líder pedagògic, especialment en la formació docent i a través de projectes innovadors.

Pel que fa al lideratge pedagògic dir que en el seu moment si es va exercir de manera lleu, sobretot amb els centres de col·laboració, on es reunia Inspecció amb professorat i equip directius i es parlava d'experiències innovadores que es considerava que es podien transferir. Després d'això, van

aparèixer els ICEs i els CRPs, per tant si és veritat que els primers formadors pedagògics ho va liderar la pròpia inspecció educativa. **P11: EIE-11- 11:24 (67:67)**

Encara així, majoritàriament la Inspecció educativa reclama que es continuï exercint aquest paper de líder extern dels centres educatius. Consideren que poden ser un transmissor de coneixements, promotors del canvi i assessors en la creació de projectes educatius en els centres

Jo crec que la Inspecció davant del canvi ha de ser un agent extern de lideratge, d'assessorament, d'ajuda en la creació de projectes eficients en els centres educatius. No pot haver un inspector del centre, ha de ser un inspector de l'àmbit. Un inspector de centre que mira quins són els alumnes ben matriculats no és possible, avui en dia no hi ha cap alumne mal matriculat. Tot això està controlat. El que hem d'anar és a un centre on es fan projectes de llengües estrangeres i aquest ha de tenir tot el suport de la inspecció de llengües estrangeres **P 1: EIE-03 - 1:31 (44:44)**

Per aquesta raó es produeix aquesta demanda cap al lideratge, sembla ser que s'ho creuen, però que no es tan fàcil d'exercir i d'aplicar-ho. S'insisteix en que la Inspecció pot ser de gran ajuda per influenciar en els projectes dels centres educatius.

Hi ha una definició que diu que un Inspector es aquella persona que ve a preguntar allò que tothom sap quan menys t'ho esperes... i a més, anem a preguntar-los 7 vegades, 50 estadístiques, 50 dades anuals, etc. A vegades la gent no sap que contestar... Jo diria que el nostre rol hauria de canviar cap al lideratge, cap a la influència, cap a l'ajuda. **P 1: EIE-03- 1:30 (44:44)**

Un dels paranys o dificultats per exercir de líder pot ser l'excés de burocràcia que a dia d'avui es troba la Inspecció educativa, com s'ha comentat anteriorment. Un dels inspectors ho defineix com un check list continu que no ajuda gens a desenvolupar les tasques de la Inspecció ni les seves funcions, impeding el lideratge d'aquests. També es reforça aquesta opinió en el grup de discussió on participa la Inspecció educativa.

Molts companys et diuen que malament que ho deus estar passant, la feina que estem fent,...la del check list i la de la burocràcia quan realment més que poder hauríem de ser líder de les coses, poder mai hem tingut, que es poder? poder és que la gent faci el que no tenia previst fer perquè tu l'has influït. Ell volia anar de A a B i tu has fet que faci d'A a C perquè creus que ajudarà a millorar. Això vol dir vol dir intervenció pedagògica en els departaments didàctics, intervenció pedagògica en els equips directius, projecte educatiu, etc necessitem això **P 1: EIE-03 - 1:44 (88:88)**

Un grup molt reduït considera que no li correspon aquest rol de lideratge, afirmen que per ser Inspector i realitzar les seves funcions de supervisió, assessorament i avaluació no cal exercir de líder.

Jo com a inspector puc ser assessor pedagògic però no cal ser líder, perquè el líder és el que treballa amb un grup. Per tant el lideratge pedagògic l'ha de desenvolupar qui estigui en aquell grup. Evidentment si tinc temps per anar al centre la meua funció d'assessorament la puc fer millor, conec més bé la realitat. Una font d'aprenentatge és el contacte amb la realitat, per tant jo aprenc com a inspector quan estic al centre educatiu. **P 6: EIE-06 - 6:13 (63:63)**

En general, s'aposta per un lideratge pedagògic de manera externa a través de l'assessorament, partint dels coneixements adquirits per la Inspecció. considera que pot ajudar en l'evolució i millora pedagògica i de funcionament d'un centre educatiu.

9.4.2.3. El paper de la Inspecció educativa

Quin paper té la Inspecció actualment en aquest marc autonòmic? Com actua? Com ha d'intervenir,? Les seves implicacions? són alguns dels aspectes que es treballen en aquest punt. Com s'ha anat comentant durant l'anàlisi la majoria d'aportacions solen

estar conjuntades, si es veritat que podem trobar maneres o exemples d'explicar-ho de forma diferent, les opinions en conjunt solen coincidir bastant.

Majorment els participants consideren que la Inspecció educativa està exercint i ha d'exercir un paper de suport als centres educatius. Les paraules que més es repeteixen és ajuda, assessorament i reparadors de problemes. Eludeixen del concepte del passat que els definia com directors de directors o super directors i valoren més un canvi en aquest etiquetatge, per un rol de supervisió i acompanyament en les Direccions escolars.

No veig la Inspecció com un poder, o com un super director. Crec que això ja va passar fa anys, i ara la Inspecció està per ajudar, jo em sento com un petit percentatge de claustre de cada centre dels que tinc i en aquest sentit cada centres el faig meu com si jo formes part del centre. **P 4: EIE-04. - 4:7 (25:25)**

Aquestes afirmacions surten reforçades pels comentaris i opinions que es desprenen del grup de discussió participant d'Inspecció educativa. També s'afegeix una aportació que ens anem trobant, els Inspectors/es fan moltes coses

Us han explicat que els Inspectors són com els ànecs? aquest és un clàssic,... naden com els ànecs, volen com els ànecs i caminem com els ànecs. O sigui no fem res perfecte però ho fem tot, que és el model català. Jo tinc escoles d'adults, llars de 0-3 anys, escoles de música i sóc llicenciat amb geografia i història. L'acte d'entrar a una llar d'infants i supervisar allò el primer dia estava molt sorprès. Si ens anem a l'escola de música, la nit abans estudiant l'estructura bàsica d'una escola de música, i els meus coneixements de música són mínims. **P 1: Gd1 IE - 2:19 (26:27)**

Dins d'aquest paper obert de la Inspecció educativa que pot oferir molt al sistema educatiu, es recull alguna opinió destacant que encara així s'ha de tenir en compte la diversitat de la Inspecció educativa i que depèn de la seva persona pot tenir un paper diferent al d'un altre dins la normativa establerta.

Pel que fa a la Inspecció la seva manera d'actuar moltes vegades depèn del tarannà de cadascun de nosaltres, a millor hi ha que són més controladors i hi ha d'altres que són mes assessors. **P 3: EIE-01- 3:12 (27:27)**

Des de les Direccions escolars estan totalment d'acord amb aquesta afirmació i suggereixen que encara entenent que tots els Inspectors i Inspectores són diferents i amb un tarannà diferent haurien de seguir uns mateixos criteris alhora de treballar, de prendre decisions i demanar feina.

Durant 6 anys vaig tenir cada any un Inspector diferent, quan ja tens confiança amb un, llavors te'l canvien, i és un tornar a començar,... i cadascun amb els seus tics que hauràs d'adaptar-te. No hi ha una regularitat o constància amb les demandes que et fan, cadascú és diferent. **P 1: Gd1 DCE-1:67 (102:102)**

Per tancar aquest punt, es presenten diferents opinions per part de les Direccions escolars en referència al paper de la Inspecció educativa quan realitzen visites als centre educatius, i en aquest cas, en les reunions que mantenen periòdicament. Troben en comú que aquestes no sempre són profitoses i es tornen a queixar de la fiscalització que comporta. A més, s'afegeix que sembla que encara vulguin generar por amb la seva presència.

La sensació que em dona quan ve la inspecció es que perdre el dia, se'm fa costa a munt, ho trobaré poc profitós. **P 1: Gd1 DCE- 1:65 (100:100)**

Continuem encara amb aquella inspecció de quan venia el inspector i et creava por, encara entren a fiscalitzar la feina del mestre. **P 1: Gd1 DCE- 1:24 (34:34)**

Es finalitza amb una aportació significativa d'un director/a , considera que la Inspecció educativa hauria d'adaptar-se a ells i no al revés. Haurien de preguntar-se que poden oferir als centres educatius i les Direccions escolars.

El rol de la Inspecció quan va a un centre hauria de ser: Què puc fer per tu? Li donaria una llista de tasques anual i funcionarien perfectament. **P 1: Gd1 DCE - 1:40 (61:61)**

9.4.2.4. Visibilitat inspecció educativa

Un dels punts que ha generat més aportacions és la visibilitat de la Inspecció educativa, qüestions sobre si realment és visible o si cal ser visible han sorgit. Si s'ha de xafar més aula i conèixer al professorat, si la quantitat d'informació que obtenen ajudaria a través d'informes a millorar la qualitat del sistema educatiu també són altres de les reflexions que s'han trobat.

Globalment hi ha unanimitat en que la Inspecció s'ha de conèixer, ha de ser visible per tothom, i saber les seves funcions en el sistema educatiu. Alguns/es afirmen que no son prou visibles i d'altres que si ho són però es podria ser més visible.

Si, penso que si, la Inspecció hauria de ser més visible, encara que considero que ja ho és. Ho notes per les visites que tens,...abans no et venien a veure tant. En canvi ara la gent ve a recórrer la Inspecció i saben quines són les nostres funcions i en que els podem ajudar. Encara que possiblement no és tota la visibilitat que voldríem tenir, o sigui la tasca i responsabilitat que tenim en la societat i que aquesta tasca que es realitza ajudi a canviar alguns aspectes en el sistema educatiu.

P 9: EIE-09- 9:18 (81:82)

També hi ha un acord comú en que els agradaria entrar més a l'aula i estar més en contacte amb el professorat que dia a dia treballa de manera directa amb l'alumnat. Un dels motius són les llargues reunions amb les Direccions dels centres educatius per poder supervisar i assessorar. Quan volen anar a les aules moltes vegades ja no els queda temps,

Moltes vegades et trobes al despatx del director però et perds la vida del centre. Per exemple una activitat que m'agrada fer és passejar pel centre i entrar a les classe sense cap objectiu concret, no es anar a observar un interí o un conflicte. Encara així costa de fer-ho, sempre et trobes amb altres prioritats, no és que no vagis al centre, pots anar, però al centre hi ha un espai que t'addueix, que és el despatx del director. Quan et dones compte t'has passat tot el mati en el despatx... **P 6: EIE-06 - 6:14 (64:64)**

Si seria positiu que la Inspecció tinguis més temps per conèixer al docent... clar quan coneixes un professor? coneixes als interins quan fas l'avaluació, si hagués oposicions seriem el que els aprovessin, però a la resta falta, falta temps perquè sempre hi ha moltes coses a fer, ... i també podríem intervenir més en alguns claustres, tindre més temps per anar als centres sense la feina. **P 2: EIE-02- 2:27 (66:66)**

En aquesta temàtica de visita a l'aula i conèixer als docents, també es troben molts entrevistats que consideren que no només ha de ser un desig sinó que s'ho han de mirar com a necessari i comprendre els beneficis de conèixer al professorat dels centres educatius.

L'inspector per raons obvies té més relació amb el Direcció o amb l'equip directiu, però no ha de deixar de banda que l'escola està formada per un conjunt de professors i alumnes...que hi ha una persona que dirigeix i lidera el director i l'equip directiu però la totalitat dels engranatges estan a les aules. Per tant ha de conèixer, clar que la inspecció s'ha d'adaptar una mica a tot el sistema. **P 7: EIE-07- 7:16 (57:57)**

Des de les Direccions escolars també es reclama més hores de visita a l'aula i de conèixer la realitat del centre. Sobretot en el tema d'atendre la diversitat i la inclusió

educativa.

Haurien d'entendre que amb el tema de la inclusió no coneixen prou la realitat. Hi ha una falta de recursos al centres per poder atendre aquesta diversitat. Jo a vegades li dic que vingui un mati i que es passi un hora a cada aula on es treballa la diversitat i entendran perquè es demana amb tanta insistència al Departament tants recursos. **P 1: Gd1 DCE- 1:66 (101:101)**

Si falta visibilitat de la Inspecció educativa pot passar que la imatge que es crea d'ella no sigui la que realment es vulgui donar. Això és el que s'intenta explicar a través del grup d'Inspectors/es que van treballar la discussió.

Moltes vegades tenim la imatge o interessa que siguem els "cocos", ens utilitzen amb la frase, "sinó fas això o no compleixes amb allò, vindrà la Inspecció", i d'aquesta manera pretenen solucionar el problema **P 1: Gd1 IE - 2:16 (24:24)**

Un dels factors que es repeteix molt en la recollida de la informació és l'excés de burocràcia i la falta de temps que s'observa i que es comenta en molts dels blocs analitzats. En aquest cas també s'esmenta com un aspecte negatiu que no ajuda gaire a la visualització de la Inspecció educativa

Aniria bé que fóssim més visibles? També, si,...en un sentit més positiu no de lideratge sinó d'un seguiment pedagògic i no d'un seguiment burocràtic,... ja que els inspectors fem molt seguiment burocràtic **P 3: EIE-01- 3:28 (65:65)**

La Inspecció educativa en la durada d'un curs obté un gran volum de dades que podrien ser útils per obtenir conclusions i propostes de millores cap al sistema educatiu. En Europa hi ha països que confien en la Inspecció educativa per la realització d'informes que amb les seves dades ajudin a prendre millors decisions per millorar el present educatiu ocasionant una visibilitat de la Inspecció en el seu Estat.

En Europa si es fa sobretot en el Regne Unit, ja que la inspecció te una estructura, la LEA i d'altres com la inspecció de Sa Majestat amb poca gent i es dediquen a fer informes d'algú concret i si afecta a la globalitat del sistema. A Catalunya si s'està fent en alguns casos amb aquesta incidència però totalment diferent a aquest exemple del Regne Unit que et dono. Algunes vegades fem informes per la implantació d'un pla lector, és un informe global de la Inspecció i d'aquí si es treu conclusions i actuacions en el sistema educatiu, fins i tot aquests informes han arribat al Parlament. **P 7: EIE-07 - 7:8 (33:33)**

Aquesta afirmació és la que es troba comunament en les percepcions dels participants. Si es fa alguna cosa amb les dades que recull la Inspecció educativa, però ni molt menys amb la repercussió i sistematització o valor que se li dona a altres països els informes educatius que presenta la Inspecció. També es troba una demanda que aquest informes serien molt útils per millorar la qualitat educativa en els centres.

Si penso que seria important que arribessin informes de la Inspecció...Actualment penso que pocs criteris tècnics arriben als centres de decisió sobre el sistema educatiu, sobre el funcionament possiblement si. El informes que fa la Inspecció són de casuística, de casos, no d'avaluació del sistema educatiu. Quan s'ha de produir canvis et fan alguna consulta i et demanen que t'ho llegeixis. Tot es fa molt ràpid, analitza un document en 2 mesos, és un procés complicat. Podria haver una comissió d'inspectors que analitzi aquests documents i on sortiren diferents opinions a valorar, però això no és així **P 3: EIE-01- 3:17 (38:38)**

Fins i tot es parla de regressió, ja que els participants amb més experiència a la Inspecció educativa, afegixen que en un passat si es feia recerca i posteriorment informes. Afirment que en el seu moment van donar molt bons resultats per avançar cap el model educatiu que necessitava el país.

Això ho ha fet tradicionalment la Inspecció i podria donar exemples determinats: jo recordo en aquest

moment quan encara existia l'EGB i el batxillerat que estava en l'àrea de llengua i en aquell moment vam dissenyar des de la Inspecció proves de llengua catalana i de llengua castellana que les passàvem a els alumnes de 14 anys. Per tant, els alumnes de final de l'EGB i inici del que seria el batxillerat es van fer una espècie de troballes a veure quin era el nivell de català i castellà que tenien. Posteriorment a la recollida de la informació nosaltres això ho vam publicar en aquell moment i va servir per exemple per consolidar la política lingüística que es feia en les escoles. La veritat és que aquests estudis van comportar i estaven fets ben fets des d'un punt de vista estructural, científic i de plantejament. En el seu moment van donar bastant de si, van ajudar a realitzar una publicació sobre el funcionament del batxillerat. L'impacte d'aquest estudi va sortir a premsa amb algunes de les conclusions. **P10: EIE-10- 10:11 (32:32)**

Per finalitzar aquest punt és proposa com es podria fer tot aquest procés d'informes a través de la Inspecció educativa

Potser el que caldria fer és que dins de la Inspecció s'agafés tots els informes i s'analitzés si hi han trets comuns i fer un informe únic i això és el que ajudaria,... desconec que s'hagi fet. Caldria per part de la Inspecció fer un buidatge a veure quins trets comuns hi han i que aquests trets es convertissin en una norma... dubto que això es faci, ja que jo no he participat ni tinc informació que això s'hagi fet, estaria molt bé ja que donaria sentit a fer tots els informes. La lògica seria que a partir d'aquí que hagués un grup dins de la Inspecció que analitzés tots els informes i busques trets comuns per fer propostes de millora del sistema educatiu o pel serveis territorials concrets. Aquest fet no tinc coneixement que s'estigui fent,. **P 4: EIE-04 - 4:11 (36:36)**

9.4.3. Funcions de la Inspecció educativa en el procés d'autonomia de centres

En aquest tercer punt s'ha analitza els resultats corresponents a les funcions de la Inspecció educativa en el marc autonòmic de manera general i específica, la percepció del Decret 266/2000 que els regula o les funcions més significatives que desenvolupen en l'actualitat. Aquesta informació està obtinguda bàsicament de les preguntes 16,17 i 19 del qüestionari; 7 i 8 de l'entrevista i 2 i 3 del grup de discussió. Es pretén donar resposta a l'objectiu específic 2 de la nostra Tesi: Valorar la funció inspectora en relació al treball que desenvolupen a partir del Decret d'Autonomia de centres.

9.4.3.1. Funcions generals de la Inspecció educativa

El Pla Director 2011/2015 afirmava que una de les seves prioritats per aquell període era revisar el Decret 266/2000 en referència a l'organització de les funcions i l'organització de la Inspecció. Referent a l'opinió sobre si el no compliment d'una de les prioritats establertes pel Pla Director 2011/2015 com era la revisió del Decret 266/2000 perjudica el treball global de la Inspecció (P-16), gairebé la meitat de la mostra (49.4%) estan bastant d'acord, si bé un altre 35.6% està poc d'acord confrontant-als anteriors. Per això la mitjana és de 2.72 punts.

ITEMS	N vàlid	% del Grau d'acord				Descriptius		
		1 Gens	2 Poc	3 Bast.	4 Total	Mitjana	Mediana	Desv. Est.
16. Prioritat del Pla Director 11-15: "Dins del període de l'aplicació del Pla Director, abordar el desplegament de la LEC en relació amb l'organització i les funcions de la Inspecció i, per tant, la revisió del Decret 266/2000."	87	2.3	35.6	49.4	12.6	2.72	3.00	0.71

Taula 125. Resultats pregunta 16 del qüestionari

Es troba diversitat d'opinions en si realment perjudica o no aquesta falta de revisió. Els que consideren que no perjudica segurament pensen d'aquesta manera perquè davant

aquesta falta de revisió el que es fa és adaptar-se a les circumstàncies com es pot veure en les següents aportacions.

Seguint en aquesta línia de revisions i actualitzacions, en aquests últims 10 anys han passat moltes coses en el camp de l'educació. L'aprovació d'una Llei educativa catalana, la continuïtat en l'aprovació també de diferents Decrets educatius i els conseqüents canvis que dicten les normatives. On no s'han produït canvis són en les funcions de la Inspecció educativa al menys en forma de Decret. La pregunta 19 del qüestionari realitza una sèrie d'afirmacions en relació a aquesta actualització i ubicació de les funcions i també amb les dels directors/es dels centres educatius

De les afirmacions de la P-19 es pot dir que el grau d'acord en global és baix (mitjanes entre 2 "poc" i 3 "bastant"). El major grau d'acord, dins d'aquest matís, correspon a la manca de concreció en l'article 179.2 de la LEC (un 57.1% bastant acord, mitja 2.63), seguida de les funcions actuals de la Inspecció no s'actualitzen al nou marc educatiu (els subjectes es reparteixen entre poc i bastant; mitjana 2.52), per tant trobem dos grups diferenciats amb una major incidència dels de bastant d'acord. Exactament succeeix en l'ítem que afirma que funcions de la Inspecció Educativa no estan ubicades en el nou marc d'autonomia, un major grup que opina que bastant amb un 50 % que contrasta amb un segon grup que pensa que poc amb un 34.9%. El menor grau d'acord s'ha trobat cap a l'afirmació que hi ha una duplictat de funcions amb les Direccions escolars (54.4% poc d'acord; mitjana 2.15).

ÍTEMS	N vàlid	% del Grau d'acord				Descriptius		
		1 Gens	2 Poc	3 Bast.	4 Total	Mitjana	Mediana	Desv. Est.
19.1. Les funcions actuals de la Inspecció no s'actualitzen al nou marc educatiu	86	7.0	40.7	45.3	7.0	2.52	3.00	0.73
19.2. Existeix una duplictat de funcions amb les Direccions escolars	88	15.9	54.5	28.4	1.1	2.15	2.00	0.69
19.3. Les funcions de la I.E. no estan ubicades en el nou marc d'autonomia	86	11.6	34.9	50.0	3.5	2.45	3.00	0.75
19.4. Falta de concreció de l'art. 179.2 de la LEC	84	8.3	27.4	57.1	7.1	2.63	3.00	0.74

Taula 126. Resultats pregunta 19 del qüestionari

Aquest resultat es reforcen amb les dades que ofereixen els entrevistats. Davant la pregunta que es feia a la Inspecció educativa si davant dels canvis que estava suposant l'autonomia en els centres, les seves funcions havien canviat per adaptar-se al nou marc, i més tenint en compte que les regula el Decret de la Inspecció educativa de l'any 2000. La resposta va ser unànime, les funcions no han canviat, s'han adaptat i això implica moltes vegades invertir més dedicació en unes que en altres. A més l'opinió més comuna és que aquestes funcions que regeixen la Inspecció no cal canviar-les, únicament s'han d'ajustar.

Jo penso que la Inspecció forma part d'un sistema de garanties d'un servei públic, i en aquest marc de sistemes de garanties d'un servei públic les funcions poden ser les mateixes, però les repercussions de les accions de la forma d'exercir les funcions pot ser si que aniran canviant. **P 6: EIE-06 - 6:8 (45:45)**

Adaptar i adequar les actuacions al marc autonòmic actual és la clau. I així ho reflexa l'article 179.2 de la LEC. En el fet que els Inspectors/es d'educació, en l'exercici de les seves funcions i atribucions, adequïn la seva actuació al règim d'autonomia dels centres i en l'assignació de responsabilitats en la direcció sense perjudici de les actuacions de caràcter general que els corresponen tal com fa referència l'article 179.2. (P -17). Un

50% està totalment d'acord i a ells es pot unir el 43.2% que està bastant d'acord; per això la mitjana és molt elevada (3.42 punts).

ÍTEMS	N vàlid	% del Grau d'acord				Descriptius		
		1 Gens	2 Poc	3 Bast.	4 Total	Mitjana	Mediana	Desv. Est.
17. Els inspectors d'educació, en l'exercici de llurs funcions i atribucions, han d'adequar llur actuació al règim d'autonomia dels centres...	88	1.1	5.7	43.2	50.0	3.42	3.50	0.66

Taula 127. Resultats pregunta 17 del qüestionari

Vist que es continuen exercint les mateixes funcions però adaptant-se a la situació actual, van sorgir en les entrevistes moltes definicions de la Inspecció educativa a partir de les funcions que desenvolupaven. Acompanyants dels centres educatius, impulsors i assessors de l'autonomia de centres, controladors o orientadors externs, són alguns dels conceptes que sorgeixen dels participants. Molts coincidents encara que expressats en termes diferents.

I la Inspecció que fa? La Inspecció té la funció d'impulsar en els centres escolars el procés d'autonomia i assessorar les Direccions per avançar en la cultura de l'autoavaluació. Crec que la Inspecció aporta un valor afegit a tot el procés, aporta una mirada des de l'exterior del centre amb un coneixement més ampli i obert. El centre té el handicap que està immers en el seu context. **P 8: EIE-08- 8:14 (54:54)**

Pel que fa a les funcions més generals i significatives també hi ha una coincidència major. Assessorar, avaluar i supervisar són les tres més repetides i on se li dona més importància i sobretot ara, en aquest marc autonòmic actual. Consideren que aquest és el seu triangle de treball i en les que s'inverteix major temps de treball. Encara així de les tres la que més estona es dedica és a l'avaluació, encara que moltes vegades és treballa de manera transversal.

Evidentment la Inspecció sempre influeix per la via de l'assessorament, aquesta en definitiva és donar una opinió, és diferent a l'avaluació i és diferent a la supervisió malgrat que estan entrelaçades. És difícil d'establir una sèrie de compartiments que estan separats entre supervisió, avaluació i assessorament. Quan vas a un centre, normalment vas a supervisar un element, el que sigui, et pot sorgir en el centre la necessitat de fer una assessorament o bé una avaluació formativa, no cal portar els papers. Els inspectors quan van a un centre van amb el triangle de la nostra funció: supervisió, avaluació i assessorament. El que passa és que algunes vegades per exemple estan molt concretades en algun element d'avaluació que aporta primer fas una anàlisi amb rugositat.. **P 7: EIE-07- 7:9 (38:38)**

També es troba que es vol diferenciar entre les funcions i les tasques. Es remarca tal com s'ha dit que les funcions no han canviat però en canvi les tasques de la Inspecció educativa sí han patit modificacions.

Les funcions de la Inspecció són clares i sempre han estat les mateixes i des del punt de vista legal bàsicament no han canviat, què són la supervisió, l'avaluació i si vols també la coordinació i l'assessorament. Totes aquestes qüestions són les funcions bàsiques de la Inspecció però el que sí ha canviat són les tasques, aquestes tenen molt poc a veure amb les tasques que jo vaig haver de fer a l'inici del meu treball a l'any 1990. Per tant vull dir que en aquest sentit hem anat adaptant les tasques que realitza la inspecció al nou escenari d'autonomia de centre. Aquesta és una qüestió que entenem que ha de ser així i per tant si en un principi fèiem més èmfasi des del control ara cada vegada més fem èmfasi en els aspectes d'avaluació, per tant podem afirmar efectivament que les tasques canvien. **P10: EIE-10- 10:9 (22:22)**

A més, de definir quines són les funcions més importants en el seu exercici, també s'exposa quines dificultats es troben en el desenvolupament d'aquestes. De les més

repetides es troba la multitud de funcions i tasques en les seves actuacions. Amb tot això es reclama que es defineixin les seves funcions cap una especialització que ajudi a desenvolupar els talents de cada Inspector/a

Jo sóc inspector i em dedico a escolaritzar, ho hauria de fer? possiblement no,...l'administració, hauria d'estar en situacions de conflicte per aportar criteri i ja està. La realitat és que la vida de la Inspecció es la de picar pedra. Jo crec que l'administració m'aprofitaria més els meus talents si em dediquéssim a una cosa que sabés fer per formació i experiència. **P 1: Gd1 IE- 2:28 (41:42)**

Aquestes reclamacions coincideixen amb les manifestacions de les Direccions escolars. També consideren que la Inspecció toca molts pals però després li falta dominància sobre certs temes, per exemple amb Innovació educativa o assessorament pedagògic. Consideren que s'haurien d'adaptar més a les necessitats dels centres educatius i no està tot el dia fiscalitzant.

Quan els directors inicien un projecte nou com escola 21, els inspectors es posen a treballar en vosaltres? No. La funció d'assessorament és en 4 coses que assigna el Departament, no realment el que necessitem nosaltres. **P 1: Gd1 DCE- 1:41 (62:62)**

L'assessorament pedagògic per exemple no es fa, no et donen referències, consells, propostes... **P 1: Gd1 DCE- 1:42 (63:63)**

De manera general es pot interpretar que les 3 funcions bàsiques i que a dia d'avui més temps de treball suposen per a la Inspecció educativa són: assessorament, supervisió i avaluació. Amb l'autonomia de centres els canvis que han generat en les funcions han vingut més per la seva dedicació en aquestes tres funcions que perquè s'hagin eliminat funcions o hagin sorgit de noves. En el següent punt es veu de manera més específica els resultats que s'obtenen de les funcions.

9.4.3.2. Funcions específiques de la Inspecció educativa

Amb l'autonomia de centres, l'assessorament tal com s'ha comentat, és una de les funcions més importants a desenvolupar. La visió exterior de la Inspecció, el coneixement del treball que es fan a molts centres o l'experiència de molts anys són factors a tenir en compte. A més, es suma que les Direccions escolars moltes vegades necessiten de segones i terceres opinions per poder prendre decisions que li atorga aquesta autonomia. Tots aquests aspectes comentats han provocat un increment d'assessorament per part de la Inspecció educativa en els centres educatius.

Avaluar sempre s'ha fet, però en el marc autonòmic cobra major rellevància. Les Direccions prenen decisions, lideren projectes educatius, trien plantilles, desenvolupen autonomia curricular i metodològica,... tot això ho ha d'avaluar algú i en aquest cas ha de ser la Inspecció educativa. Es dona la confiança, la gestió del centre, el lideratge,... però els resultats obtinguts per tant, seran molt importants per conèixer si realment s'està fent un bon treball i prenen bones decisions. Tot això ha suposat que aquesta funció es converteixi amb molt més significativa del que ja era.

Els teòrics de l'educació afirmen que si es reforça l'autonomia, l'avaluació té un paper molt important i aquesta s'ha d'incrementar. En referència a l'avaluació sempre m'agrada anomenar una frase de Joan Mateo: "el que no s'avalua és devaluat". Jo penso que és cert, tothom té la necessitat de saber en la realitat com evoluciona l'alumnat a través de l'avaluació. **P11: EIE-11- 11:3 (7:7)**

En un dels comentaris aclareix que l'avaluació ha de ser un procés positiu que ha d'ajudar a millorar, no tant per sancionar o castigar. També aporta que la Inspecció com agent avaluador i formatiu pot ajudar a generar cultura avaluadora en el centre a través per exemple de l'avaluació interna.

El període de 4 anys està formalitzat i per tant el procediment és el que s'ha de seguir. Considero

que la inspecció té l'habilitat i la responsabilitat de dirigir el procés d'avaluació. Hem de tenir en compte que actualment es fan moltes avaluacions als centres en diferents moments: 4t de primària, 6è de primària, 3r d'ESO i de tot això està molt clar que no només s'avalua per omplir un paper sinó per reflexionar, per intentar que els punts forts es reforcin i els febles es millorin. Actualment ha entrat amb força al centre i a l'administració la cultura de l'avaluació interna. S'entén que si no es treballa per millorar tot aquest procés educatiu no tindria un camí correcte. La Inspecció en els últims anys ha fet un esforç en formar-se en avaluació i també penso que els centres tenen actualment en la seva majoria cultura de l'avaluació. Per tant tothom entén que l'avaluació no s'utilitza per recriminar o castigar, sinó que és una manera de millorar el procés. **P11: EIE-11- 11:26 (80:80)**

Des de les Direccions Escolars no critiquen la funció avaluadora de la Inspecció educativa però sí el seu procés i tot el que comporta. No estan molt d'acord en que tot es basi amb resultats perquè moltes vegades desllueix el treball que hi ha darrera. També es considera que s'inverteix massa temps en el despatx parlant de l'avaluació. Fins i tot es qüestiona que la pròpia Inspecció educativa estigui còmoda avaluant i que possiblement tinguin preferència per funcions com la d'assessorament o de vetllar pels centres educatius.

Les funcions que tenen amb el tema d'indicadors que et demanem ja tenim un problema. El 70- 80 per cent sigui avaluació per resultats, 10-20 cohesió social, l'altre d'organització. Què passa? Si anem per aquí la seva funció quina serà la primera: l'avaluació, ja tenim un problema, jo considero que no hauria de ser així. Jo sempre he tractat de manera directa amb la Inspecció i m'han comentat en petit comitè que voldrien fer un altra funció com es assessorant o vetllar pels centres. Un exemple: un inspector a Tarragona va venir al claustre i a tots els de les seves escoles que tenia assignades. **P 1: Gd1 DCE- 1:29 (41:42)**

La supervisió tancaria el triangle de funcions més importants que desenvolupa la Inspecció. És defensa que és bàsica pel bon funcionament del Sistema educatiu. Si les Direccions escolars prenen decisions a través de l'autonomia atorgada, la Inspecció educativa ha de demanar que justifiquin o argumentin perquè actuen d'aquesta manera i aquí és on la supervisió pren força.

Ser autònom vol dir prendre decisions, prendre decisions vol dir que no a tothom li agradaran aquestes decisions, i alhora prendre decisions vol dir ser capaç de justificar perquè es prenen. Per tant, segur que la Inspecció pot tenir un paper aquí, si més no en el sentit d'una funció de supervisió o d'una funció que en un moment determinat preguntar que ha passat, no? Al final l'autonomia no es més que l'expressió d'una voluntat i aquesta voluntat manifestada en un projecte educatiu. **P 6: EIE-06- 6:3 (22:22)**

Altres funcions significatives que acompanyen al triumvirat (assessorament, supervisió, avaluació) són les de control, mediació. La primera és un complement de la supervisió, però de manera flexible, la segona s'incorpora a partir de la LOE que és qui la menciona, però no s'acaba de definir pel que es desprèn dels participants.

La funció de control és la que hauria d'anar més lligada a la supervisió, no tan de control estricte com poder es feia abans, a més no hi ha possibilitats de fer-ho, com he dit abans no estem al centre de manera omnipresent. Per tant, aquest control sí s'hauria de fer des del centre i nosaltres poder hauríem d'anar més a supervisar com es fan les coses que a controlar-ho, perquè a més a més només es pot fer un control puntual. **P 2: EIE-02- 2:17 (45:45)**

Analitzant l'evolució dels últims anys cada vegada la Inspecció ha anat incrementant els papers d'orientador, d'avaluador, d'assessor, i ara li afegixen el de mediador. No dic que pugui exercir la mediació, però al final és un àrbitre, s'ha d'escoltar a les parts i prendre una decisió. Això de mediació està bé, però moltes vegades vol dir predicar i si et fan cas. Arriba un moment que les coses s'han de tancar. Per tant més que un inspector ho hauria de fer un àrbitre. **P11: EIE - 11:19 (45:45)**

Com a part crítica, sembla ser que les Direccions escolars perceben que la Inspecció

educativa tenen certa preocupació pels resultats educatius, en conseqüència moltes vegades s'obliden d'ajudar en el procés. Es queixen que no escolten idees, projectes, innovació sinó es parla de resultats.

La Inspecció passeja pels passadissos, saluda al professorat, ara en 4 o 5 anys s'ha convertit en una burocràcia de despatx, d'ordinador i de percentatges,...quan parlen de projectes, d'innovació no interessa, ells si l'escola va bé i els números surten ja està. Intentes explicar alguna cosa innovadora que fa el claustre i el centre però no tenen gaire reconeixement en aquest sentit, ho valoren però ja està. Ells valoren els resultats sobretot i que no hagi problemes, si alguna vegada surt un tema i no tenen ganes de tractar-lo s'acaba i no es parla,...**P 1: Gd1 DCE- 1:39 (58:58)**

Per tancar aquest punt s'afegeix un comentari d'un Inspector on defineix l'objectiu o principal funció de la Inspecció educativa: no generar més problemes dels que ja havia.

Un consell d'un gran inspector avui jubilat. L'objectiu d'un inspector és que quan surti d'una escola no hagi més problemes al centre de quan vas entrar **P 1: Gd1 IE - 2:20 (29:29)**

9.4.4. Relació Direccions i Inspecció Educativa

En aquest quart bloc s'analitzen les aportacions que es centren en les relacions professionals entre les Direccions escolars i la Inspecció educativa. S'entén que amb l'augment d'autonomia als centres aquesta relació ha augmentat i es vol conèixer quins canvis han suposat entre les dues figures educatives a l'hora de treballar. Aquesta informació està extreta essencialment de les preguntes 20 i 21 del qüestionari; 9 i 10 de l'entrevista i 3 del grup de discussió. Es vol donar resposta a l'objectiu específic 3 de la nostra Tesi: Analitzar les percepcions de la Inspecció educativa i la direcció escolar en referència a les seves funcions i la seva relació davant els nous canvis que ha incorporat el Decret d'Autonomia en els centres. Es farà a partir de dos punts; per una part conèixer el treball actual de les Direccions escolars i per un altra la relació que es produeix entre les Direccions i Inspecció en el marc autonòmic.

9.4.4.1. Les Direccions escolars dels centres educatius

Amb el nou Decret de Direccions escolars (2010), les funcions, tasques i el rol dels directors i directores han suposat canvis. Aspectes com figura d'autoritat pública, major poder de decisió en currículum, metodologia, plantilles o major responsabilitat en els resultats del centres educatius són algunes de les novetats. Això suposa revisar la seva formació per exercir, els seu paper de líder i com gestionar aquest poder atorgat, des de les percepcions de la Inspecció educativa.

Hi ha una demanda unànime en formació a les Direccions escolars. Consideren que el pas de docent a director/a és molt ràpid i no hi ha la suficient formació per adaptar-se a aquest nou rol. Necessitats formatives en lideratge, en presa de decisions, en gestionar el personal, en avaluar o en entrar a l'aula són algunes de les mancances qüestionades des de la visió de la Inspecció.

Faltaria formació per part de tots, formació d'entrar a les aules per supervisar que fan els altres, per supervisar i per aprendre un mateix. Anant per les aules he après moltes coses que m'han servit per explicar en altres centres, però en general o quasi el 100% no l'exerceixen. Tots els implicats que tinguin responsabilitat en l'avaluació del centre com els directors haurien d'entrar per saber que passa en les aules. **P 4: EIE-04- 4:17 (52:52)**

Una de les propostes que es fan per solucionar aquesta falta formativa és que la Inspecció s'impliqui en la formació inicial i continua de les Direccions com a figura que coneix estratègicament tot el seu context de treball i de funcions.

No es fa formació a les Direccions tal com s'hauria de fer. Una formació inicial que sigui potent, una formació prèvia a l'entrada a la direcció, això ho reivindicuem. Aspectes puntuals ha d'estar la inspecció, com també la formació continua. Aquell director que ha sigut seleccionat i està exercint, requerirà de formació. La Inspecció està situada estratègicament dins de l'organització per poder fer aquesta formació inicial i continua de les direccions. Aquest és un dels elements que podríem aportar que ara no aportem per qüestions conjunturals. **P 2: Gd1 IE- 2:24 (38:38)**

L'autonomia atorga un rol de lideratge molt major del que ja tenien les Direccions. Aquest ha de ser distribuït, i s'ha de saber exercir-lo; tothom entén que si hi ha un bon líder dirigint, els resultats que obtindrà el centre educatiu seran beneficiosos per tots/es. Aspectes com el clima al centre, la planificació, el funcionament general del centre seran aspectes on les Direccions són les responsables.

Si el que volem és millorar els aprenentatges dels alumnes es pot ajudar a través de la visió de l'avaluació com a progrés professional.... Hi ha un estudi que es va fer en el seu moment als Països Baixos estableix que la influència que la direcció i l'organització del centre respecte dels aprenentatges dels alumnes es necessàriament indirecta al que realment fa que millorin els aprenentatges. Són el professorat que està en contacte la direcció qui pot crear les condicions per les quals el professor pugui facilitar aquest aprenentatge. Per exemple, que hi hagi una bona planificació del pla de centre, un bon funcionament de eines informàtiques, que hi hagi un bon ambient dins del centre... totes aquestes qüestions són responsabilitat de la Direcció, són processos de centre que pot facilitar.. **P10: EIE-10- 10:16 (58:58)**

Per aquesta raó es troba una acceptació col·lectiva en que la Inspecció educativa pot ajudar molt en que aquest lideratge millori a través de l'assessorament, l'avaluació i la supervisió. Quant a la pregunta plantejada sobre les dificultats que es puguin trobar les Direccions escolars en tot aquest procés de més autonomia, davant les quals la inspecció educativa dins de les seves funcions, pot ajudar a millorar aquest lideratge (P-21), gairebé tota la mostra es concentra en els valors 3 i 4 d'afirmació. Per això la mitjana és de 3.38, molt elevada.

ÍTEMS	N vàlid	% del Grau d'acord				Descriptius		
		1 Gens	2 Poc	3 Bast.	4 Tot,	Mitja.	Media.	Desv. Est.
21. La I.E. dins de les seves funcions, està ajudant a millorar el lideratge de les Direccions davant de qualsevol dificultat	88	0.0	3.4	55.7	40.9	3.38	3.00	0.55

Taula 128. Resultats pregunta 21 del qüestionari

La Inspecció considera que poden ajudar a formar millors líders en els centres educatius, però també a regular si el lideratge que s'està desenvolupant en el centre és correcte. La intervenció directa i l'avaluació global diagnòstica són dos de les eines que té la Inspecció per millorar aquest lideratge.

Estic d'acord en que és molt important supervisar el lideratge de la Direcció. Estic totalment d'acord en un lideratge distribuït, de la Direcció cohesionada, i com Inspecció has de facilitar amb això, ajudar amb això, empènyer perquè això pugui ser així. Però s'ha de remarcar que no identifico un lideratge amb una sola persona tot i que hi ha personatges amb carisma i grans idees,... per mi és molt important un bon equip directiu. Per tant l'autonomia ofereix l'opció de liderar, et dona opció a prendre diferents decisions d'organització, de funcionament, de mobilitat del docent, etc. i per tant la supervisió de la Inspecció ajudarà en tot aquest procés. **P 3: EIE-01.docx - 3:26 (59:59)**

Per poder prendre decisions, per poder exercir l'autonomia, per poder exercir lideratge és requereix de Direccions escolars fortes i amb un cert poder de gestió,.. En aquest punt tothom està d'acord, però amb una puntualització, sempre amb un marc de participació de la comunitat educativa. Per tant total suport a unes direccions sòlides, fortes i recolzades per poder exercir l'autonomia.

Jo diria que distingiria en respecte a les fortaleces de la Direcció que per descomptat necessitem direccions fortes i necessitem direccions que s'ho creguin i necessitem direccions formades i això no vol dir que una direcció forta vagi en contra de les funcions que faci la inspecció. Jo penso que és al revés, què és facilitat i que per tant la direcció d'un centre primer de tot ha de tenir una bona formació, ha de tenir una bona línia professionalització, hi ha de tenir una certa estabilitat,... per tant són elements que configuren el que podria ser una bona professionalització de la direcció dels centres i això és important de tenir en compte. **P10: EIE-10 - 10:8 (22:22)**

Com s'ha vist en tot aquest procés d'autonomia les Direccions escolars tenen molt a dir. Per aquesta raó la Inspecció educativa considera que amb una sèrie de canvis les seves aportacions en aquest marc podríem ser encara més profitoses. En general s'aposta per una Direcció escolar professionalitzada i formada i amb altres matisos com revisar els anys de mandat i fer més hores lectives amb alumnat per no perdre la realitat de l'aula.

Els Inspectors encara reben moltes preguntes, molts temes on assessoren a la Direcció. Aquesta ja tindria capacitat per resoldre, però ja entenem que això no pot canviar d'un dia per l'altre. Davant aquests canvis considero que s'hauria d'haver requerit per part dels Directors un esforç de professionalització o sigui formació en temes pedagògics, psicològics, d'organitzacions de centres i normativa escolars... Per tant tot és complex i aquests canvis requereixen de formació i professionalització per poder actuar. **P11: EIE-11- 11:20 (50:50).**

9.4.4.2. Les relacions entre les Direccions escolars i la Inspecció educativa

El treball conjunt de les Direccions escolars i la Inspecció és fonamental pel bon transcurs del rendiment educatiu al centre. Quines relacions es plantegen entre ells, quines funcions es distribueixen, com afecta l'augment de competències a les Direccions escolars, els rols de cadascun, el respecte per les decisions que es prenen i algunes dificultats que poden sorgir entre ells són elements que apareixen en aquest anàlisi de resultats i significatius pel nostre estudi.

La pregunta 20 conté 4 enunciats (ítems) en referència a aquesta relació entre els 2 estaments educatius. En tots ells, els subjectes es situen sobretot a les opcions 3 (bastant) i 4 (total acord). Per ells els valors mitjans van des dels 2.90 als 3.50 punts. El major grau d'acord s'ha manifestat cap a l'afirmació que l'objectiu de millora de la qualitat del centre, requereix el treball conjunt que es produeixi entre els dos agents: Inspecció i Direcció escolar (54.5% en total acord). En tant que el menor grau d'acord s'ha trobat en l'afirmació que amb l'autonomia de centres, la missió de la Inspecció educativa és la de participar i col·laborar amb els centres educatius, però ara des d'una perspectiva d'acompanyament a cada centre. Encara així, estem parlant d'un 69'3% entre bastant i totalment d'acord. Interessant afegir el grau d'acord en reconèixer la Inspecció educativa que els Decrets d'autonomia i de Direccions escolars han suposat canvis en la relació entre els dos agents amb una mitjana de 2,90.

ÍTEMS	N vàlid	% del Grau d'acord				Descriptius		
		1 Gens	2 Poc	3 Bast.	4 Total	Mitja.	Medià.	Desv. Est.
20.1. El canvi de les direccions apropant el seu perfil al que fins llavors ostentava només la inspecció educativa, era necessari	88	2.3	21.6	52.3	23.9	2.98	3.00	0.74
20.2. L'objectiu de millora de la qualitat del centre, requerirà del treball conjunt que es produeixi entre aquests dos agents	88	0.0	4.5	40.9	54.5	3.50	4.00	0.59
20.3. El diferents Decrets han suposat canvis en la relació entre la inspecció, els centres docents i les direccions escolars.	88	2.3	23.9	50.0	23.9	2.95	3.00	0.76
20.4. Amb l'autonomia, la missió de la I.E. és la de participar i col·laborar amb els C.E. des d'una perspectiva d'acompanyament	88	4.5	26.1	44.3	25.0	2.90	3.00	0.83

Taula 129. Resultats pregunta 20 del qüestionari

Amb les següents opinions emeses amb les entrevistes i el grup de discussió es complementa aquesta pregunta. La Inspecció educativa per una part ha d'assessorar a les Direccions escolars i això implica que s'ha de crear una bona relació per generar aquesta química. Per un altra part la mateixa Inspecció ha de controlar i supervisar el treball que es realitzi al centre. En un principi, per tot el que es recull no hauria d'haver problemes. Es troben unes mateixes veus que afirmen que la relació és positiva i que a més estan condemnats a entendre's. La formula és desenvolupar un marc d'adequació natural, a través d'un equilibri entre assessorament i control o supervisió.

Per mi és positiva, jo crec que es un binomi Direcció i Inspecció i com vulgarment es diu una paraula en el vocabulari normal "estem condemnats a entendre'ns". Crec que Directors i Inspectors estem condemnats a entendre'ns, la relació de un Inspector amb un centre s'estableix amb la direcció evidentment sense obviar que l'inspector es inspector de tots. **P 7: EIE-07- 7:13 (50:50)**

Encara que per part de les Direccions Escolars també es pensa que la relació és positiva, aquest segon punt que s'ha parlat com és la funció de supervisió es percep que limita aquesta relació. També arribar a acords és motiu de queixa, consideren que moltes vegades no hi ha consens i que des de les Direccions acaben dient sí a tot perquè és el que vol sentir la Inspecció educativa.

La relació és limitada perquè la Inspecció et ve a supervisar,... vine a veurem per altre aspectes que no sigui supervisar. **P 1: Gd1 DCE- 1:26 (37:37)**

Consensuar amb molts aspectes com el pla anual, la memòria, es fan molts llargues les reunions, i arriba un moment que després de comentar aspectes molt concrets com per exemple d'indicadors acabem dient que si. Ells pot ser pensen que consensues però arriba un moment que dius prou i els dius que si. **P 1: Gd1 DCE- 1:37 (55:55)**

L'augment d'autonomia a les Direccions ha comportat major presa de decisions. Una pregunta que es planteja és fins a quin punt la Inspecció dona confiança al centre per poder executar de la manera més lliure possible. Seguint en la mateixa línia, es defensa que aquestes decisions s'ha de respectar, s'ha d'ajudar a poder complir-les de manera conjunta. Es compren que el Director/a és qui coneix al centre perquè viu el dia a dia. Només una condició, s'han d'obtenir els resultats adequats i esperats.

Cal respectar les decisions que es prenen col·legiadament des del centre, tenen un marge per aplicar i implementar el currículum. El que passa és que aquest marge també ha de quedar clar que ha d'estar condicionat al resultats i que els alumnes aprenguin. O sigui, podem treballar la metodologia, la manera en la que es treballa, el que sigui, però s'ha d'exigir un resultat. Si al final els alumnes aprenen, pots utilitzar el mètode que vulguis però els resultats han de ser els adequats. **P 2: EIE-02- 2:18 (49:49)**

Si hi ha més autonomia, també s'han incrementat les competències a les Direccions escolars. Això en un principi no hauria de crear cap problema en les relacions entre els 2 agents educatius. S'entén que les Direccions han de prendre les decisions més oportunes segons el Projecte educatiu prèviament aprovat i la Inspecció, en una segona fase assessorar i supervisar sobre aquestes decisions. Per tant es continua reafirmant en aquesta bona relació que s'estableix de treball.

L'autonomia facilita o fa que en certes coses la Direcció s'impliqui més. Si jo tinc en exclusiva l'avaluació docent a ell no li costa de dir "és que no m'agrada anar a classe" i jo li responc "d'acord ja hi vaig jo", ara no, l'autonomia diu que ho he de fer jo però qui avalua són ells. Per tant com Inspecció estic totalment d'acord en que s'incrementin les competències a les Direccions, ja que es troba aquí el procés d'autonomia. Aquest fet no ha de generar cap problema de relació entre Direcció i inspecció. **P 3: EIE-01 - 3:25 (58:58)**

Un motiu més on s'estableix major relació entre les dos institucions és davant un problema greu que pugui sorgir en el centre. Es continua amb la fórmula que primer dona resposta la Direcció escolar però llavors entra la Inspecció en un segon terme assessorament i supervisant la situació que es creï. Aquesta afirmació també està recolzada per la pròpia Direcció escolar admetent que els inspectors són bons apaga focs.

Anem als centres per dues raons: per totes les feines estandarditzades que s'han d'anar fent i per apagar focs, quan et truquen per dir ui! tenim un problema... llavors també vas. **P 2: EIE-02 2:28 (66:66)**

Des de la perspectiva de les Direccions, també s'està d'acord en aquest pensament de la Inspecció: ajuden a apagar els focs que es produeixen en els centres. És una de les accions de la Inspecció que genera major consens i molt ben rebuda pels directors/es, tant a l'hora de d'assessorar com de resoldre la situació. Destaquen aquest paper de mediador, d'ajuda i de suport.

La relació amb els inspectors jo personalment no he tingut mai cap problema. Els Inspectors són educats, respectuosos, i a més tenen molt clar el seu rol. A vegades quan els crides per alguna problemàtica venen ràpidament però m'he trobat en alguna situacions que fan de mediadors, ajuden, parlen, al final hi ha 2 opcions: a i b, i et diuen que ho triïs tu. Jeràrquicament m'han d'ajudat, es creuen molt el paper d'assessor. Exemple: vaig tenir un Departament didàctic en contra, va venir l'Inspector, va parlar amb els professors, va medià, parlat, però al final la decisió l'ha de prendre el Director,...Què he de fer? el que tu vulguis, les 2 opcions són bones. **P 1: Gd1 DCE- 1:38 (57:57)**

La inexperiència d'algunes Direccions o la por a exercir és un altre tema dels que sorgeix en els resultats analitzats. Es percep que algunes necessiten massa suport de la pròpia Inspecció, encara que es pensa que amb el seu recolzament poden anar madurant.

Com he dit abans en la pràctica la meua acció no ha canviat ni en la Direcció, és més per la meua experiència els directors tenen por d'exercir l'autonomia. Jo a vegades els dic que són com els nens petits, heu d'aprendre a caminar per caure i per tant les decisions les han de prendre ells com a directors i a dia d'avui jo no he notat cap canvi. **P 1: EIE-03 - 1:33 (49:49)**

Possiblement el punt més complex en la relació professional Direcció-Inspecció és quan el Director/a d'un centre no funciona com caldria. Com s'ha dit, la Inspecció educativa assessora, supervisa i avalua. Això implica que cada 4 anys les Direccions escolars reben una seguiment per definir si el treball desenvolupat és apte per continuar 4 anys més. Però durant el transcurs d'aquest període pot ser que una Direcció escolar no funcioni com s'espera d'ella.

La Inspecció educativa considera primer que no és un fet que passi freqüentment, però en cas de que passi no es fàcil no donar-li més continuïtat en el seu càrrec. En un principi depèn del Directors/es dels Serveis Territorial d'Ensenyament. Encara així hi ha eines per explicar-los que el millor seria no continuar en el càrrec i donar l'opció a un nou equip directiu. És un fet que no sempre ajuda a generar bona relació en aquest binomi professional.

És molt difícil que l'actuació d'una Direcció sigui tan dolenta perquè et puguis plantejar abans de que acabi el mandat de treure'ls fora. Si vas intervenint, el director al principi pregunta més, busca més aquest assessorament, les coses van funcionant i sempre hi ha comunicació.... Aquesta és una feina que hi és, que no es tradueix en un informe, en un protocol, ... mediació, en aquest sentit a arribar a convèncer a una persona de no pots continuar, això ho hem fet. A millor és una persona que no s'han surt però és un mestre magnífic. Llavors intentes que els documents, els protocols siguin mínims, ha hagut accions en aquest sentit. **P 3: EIE-01- 3:30 (77:77)**

Com s'ha vist es pot dir que a part d'alguna observació per part de la Direcció escolar en un principi la relació és bona, han de treballar conjuntament en benefici de l'alumnat

i del centre educatiu. Possiblement la part més complexa és la seva doble funció d'assessor-controlador. Ens trobem amb una persona que amb els seus consells externs et vol ajudar, però per un altra part serà crític amb les decisions que puguis prendre. Un Inspector ho defineix com aquells amics crítics.

Pont entre equip directius i l'administració, garant, millora. La inspecció som com els amics crítics, ens truquen, tranquil que jo t'ajudaré, per aconseguir la USEE (unitat de suport educació especial), mig mestre més. Crític en el sentit que hi ha un moment els hi pot fer treure els colors. Avui estem a bones però demà hauré de ser crític amb alguna acció que no s'ha realitzat correctament. **P 1: Gd1 IE- 2:18 (25:25)**

9.4.5. Dualitat de funcions entre les Direccions escolars i la Inspecció educativa

En aquest apartat es descriuen les aportacions realitzades pels participants fent referència a la possible dualitat o duplicitat de funcions que es pugui produir entre la Direcció escolar i la Inspecció educativa. Hi ha situacions com l'adquisició de d'autoritat pública o la possibilitat de sancionar docents que s'entén que pot crear aquest tipus de situació. Aquesta informació s'ha obtingut principalment de les preguntes 9 i 10 de l'entrevista i 3 del grup de discussió. En aquest anàlisi es vol donar resposta a l'objectiu específic 3 de la nostra Tesi: Analitzar les percepcions de la Inspecció educativa i la Direcció escolar en referència a les seves funcions i la seva relació davant els nous canvis que ha incorporat el Decret d'Autonomia en els centres.

Com s'ha comentat anteriorment per oferir major autonomia a les Direccions escolars, suposa augmentar-li les seves funcions i les seves competències per poder influenciar molt més i de manera més directa en el desenvolupament del Projecte educatiu. Moltes d'aquestes funcions durant molt temps han estat pròpies de la Inspecció educativa. Davant aquest fet sorgeix la pregunta si això suposa una duplicitat de funcions entre els dos agents educatius i per un altra part si la Inspecció perd espai o visibilitat en el centre educatiu.

Per part de la Inspecció educativa no ha suposat cap problema, ho viuen d'una manera positiva i entenen que el model ha de ser aquest. No hi ha duplicitat de funcions, tot el contrari, on no arribi la Direcció arribarà la Inspecció, per tant es complementen amb un mateix objectiu. I en cap cas perceben que hagi suposat perdre poder com a Inspecció educativa. La Direcció té autonomia i ha d'exercir-la i la Inspecció assessora, supervisa i avalua el que fa la Direcció escolar, cap duplicitat de funcions.

Jo crec que l'augment d'autonomia de centres no implica una pèrdua de les tasques o afers de l'inspector. Tot el tema de supervisió continua, el tema d'assessorament continua, i cada vegada més els centres te'l demanen, potser cal més supervisió vista des del Departament perquè hi ha coses que a vegades se'ns escapen ja que des del propi Departament no s'han planificat. No crec que suposi cap pèrdua de res per ningú ni per ell ni per nosaltres. És més jo crec que és molt millor el model aquest que els Directors tinguin més autoritat amb el claustre que el model anterior. **P 4: EIE-04- 4:6 (25:25)**

En la pregunta del qüestionari 19.2 ja comentada on s'afirma que existeix una duplicitat de funcions amb les Direccions escolars, el 70'4 % estaven poc o gens d'acord. En aquesta mateixa línia es defensa el Decret de Direccions que atorga major competències als directors/es. Consideren que són els que estan cada dia en el centre, qui el coneixen millor i qui pot prendre millors decisions. Aquesta autonomia als centres ha d'ajudar a millorar la qualitat educativa, i el rol de la Inspecció ha de ser de suport i ajuda en aquestes decisions.

A la Inspecció no li afectat aquesta dualitat de funcions, no hauria de ser negativa, en un principi hauria de ser positiva. Partim que, la inspecció no gestiona l'escola, jo no gestiono l'escola, com a molt analitzo com es gestiona l'escola. Un altra cosa es que hagi un conflicte i com autoritat externa una família mostri una queixa, llavors analitzaré els fets concrets i el director farà un informe de com

han anat els fets. El procés és clar, la família es queixa, el Director respon i si no està d'acord es quan intervé la inspecció, és la manera que els conflictes es resolguin bé. Aquest cas són sobre qüestions puntuals i administrativament es poden resoldre bé sense que calgui anar a la justícia. **P 6: EIE-06- 6:12 (57:57)**

Un altre dels aspectes arran de l'aprovació del Decret de Direccions escolars que va generar polèmica, va ser el nomenament d'autoritat pública que fins llavors només ostentava la Inspecció educativa. La resposta que s'ha trobat de manera unànime és d'aprovació i que en cap cas ha de suposar cap problema. Objectivament si pot crear-se algun conflicte però s'entén poc comú i excepcional si arriba a produir-se.

El primer que he dir és que jo crec que he hagut una inflació del concepte autoritat pública que segurament tampoc feia falta perquè pel simple fet de ser funcionari un ja té aquesta consideració especial. ...Jo crec que és una qüestió teòrica i crec que es produirà excepcionalment, perquè el Director i Inspector afortunadament estan condemnats a entendre's. **P11: EIE-11 - 11:21 (57:58)**

Un dels temes que sorgeix i que es repeteix és que aquest increment d'autonomia i de funcions no s'acaba d'exercir. Es produeix moltes vegades la situació per part de les Direccions de segons quin escenari es produeix no resoldre i que sigui la mateixa Inspecció qui ho lideri. Sembla que no totes les Direccions estan disposades a avaluar el propis docents, sancionar-los o obrir expedients, i llavors ho acaba fent la Inspecció.

Jo no tinc cap notícia que un Director hagi entrat en una aula a veure un professor, cap. Quan ha tingut notícies que un professor no funciona automàticament demana ajuda de seguit a la inspecció. Es dirigeixen a l'antic regim, comentaris com "és que és company de claustre". És a dir no hi ha un cos de directors professionals, al cap d'uns anys poden tornar a ser professors. Si es produeixen aquestes situacions no volen exercir aquestes funcions. Van estar fortament demanades però a l'hora de la veritat no volen. Tu recomanes com Inspector que s'ha d'obrir un expedient disciplinari, no, no cal, o no vull,... aquests comentaris els sols sentir. **P 1: EIE-03- 1:34 (56:56)**

Els directors/es reconeixen que això és veritat, però donen la culpa a la falta d'un Cos de directors professionals que segurament els donaria la força per poder complir amb les seves funcions tal com indica la normativa. També es queixen de falta de formació pròpia per segons quines tasques com la d'entrar a l'aula.

Com a Director no em posaré a avaluar els meus companys, ho ha de fer els Inspectors a no ser que els directors es converteixin en Cos de directors, ja que sinó al cap de cert temps tornarem a fer de mestres. **P 1: Gd1 DCE- 1:4 (6:6)**

9.4.6. Aportacions de la Inspecció educativa en el marc d'autonomia

En aquest bloc es mostren els resultats corresponents a les aportacions que ofereix la Inspecció educativa en el sistema educatiu i més específicament en el marc autonòmic. L'avaluació centres, la supervisió d'adjudicacions de places, l'arbitrarietat, propostes de millora als centres després d'analitzar els resultats dels centres o l'anàlisi de resultats són alguns dels aspectes que han valorat més la Inspecció. Aquesta informació està obtinguda bàsicament de les preguntes 12, 23 i 24 del qüestionari; 11 i 12 de l'entrevista i 4 del grup de discussió. La finalitat es donar resposta a l'objectiu específic 4: Conèixer l'aportació de la Inspecció educativa en el procés de la millora de la qualitat educativa en els centres que desenvolupen l'autonomia.

El Pla Director 2011/2015 recull una sèrie d'accions per la implantació de l'autonomia de centres. Entre aquestes accions tenim l'adaptació de les actuacions de la Inspecció al regim d'autonomia dels centres i a l'assignació de responsabilitats a les seves direccions, ajustaments en la planificació de les actuacions de la Inspecció i potenciar les funcions de supervisió, assessorament i avaluació

La pregunta 24 del qüestionari recupera aquestes accions i pregunta el grau d'acord amb aquestes. El grau d'acord és alt cap en referència a l'eficàcia en el desenvolupament de les tres accions prioritàries que es devien potenciar per la implantació de l'autonomia de centres segons el disseny del Pla Director 2011/2015. Totes elles tenen valors mitjà de 3 o més punts, estant els enquestats concentrats en els valors 3 i 4, amb elevada homogeneïtat entre respostes. Entre elles, la més destacada és la potenciació de les funcions de supervisió, assessorament i avaluació.

ÍTEMS	N vàlid	% del Grau d'acord				Descriptius		
		1 Gens	2 Poc	3 Bast.	4 Total	Mitjana	Mediana	Desv. Est.
24. Accions per la implantació de l'autonomia de centres segons el Pla Director 2011/2015...								
24.1. Adaptació de les actuacions de la Inspecció al regim d'autonomia dels centres i a l'assignació de responsabilitats a les seves direccions	86	0.0	15.1	69.8	15.1	3.00	3.00	0.55
24.2. Aquest nou marc requerirà d'ajustaments en la planificació de les actuacions de la Inspecció.	88	0.0	13.6	67.0	19.3	3.06	3.00	0.58
24.3. Davant aquests canvis es potenciaran les funcions de supervisió, assessorament i avaluació	88	2.3	5.7	48.9	43.2	3.33	3.00	0.69

Taula 130. Resultats pregunta 24 del qüestionari

Per tant s'entén que la l'eficàcia d'aquestes accions s'han desenvolupat de manera exitosa tant en adaptar les actuacions de la Inspecció al regim d'autonomia de centres; en ajustaments en la planificació i la potenciació de les funcions de supervisió, assessorament i avaluació de la Inspecció educativa

Davant aquestes accions mencionades i considerades amb èxit, la Inspecció sempre ha desenvolupat unes funcions que ajudessin a millorar en general el propi sistema educatiu. Les funcions possiblement no han variat però si el temps de dedicació en cadascuna d'elles. Amb l'autonomia es troba que l'assessorament i avaluació són les mes significatives seguidament de la supervisió. Però què aporta la Inspecció de manera concreta? Aporta tasques diferents amb l'autonomia? Aquestes són algunes de les preguntes que van sorgir amb multitud de respostes per part dels participants.

El primer a considerar és que la Inspecció està aportant molt al propi procés de l'autonomia en general i que s'està desenvolupant de manera positiva.

El que puc afirmar és que la Inspecció sempre ha sigut partidària de l'autonomia de centres, d'organitzar-se, de tenir el propi projecte, de portar-lo a la pràctica. S'ha de tenir en compte que l'autonomia és una organització que aprèn. S'entén el procés de reacció- investigació- modificació i que conjuga amb l'avaluació interna i externa. En aquest sentit sí que la Inspecció ha afavorit d'alguna manera l'autonomia de com per exemple amb l'avaluació. Més concretament en una avaluació no enfocada en el control sinó que es tracta de fer un diagnòstic del centre juntament amb l'assessorament de la inspecció. **P11: EIE-11- 11:25 (73:73)**

No només aporten sinó que valoren molt la seva implicació en tot aquest procés per ajudar amb actuacions pròpies de la Inspecció.

Evidentment els inspectors en qualsevol moment pedagògic, d'innovació, etc. en diferents mesures, estem implicats. Algunes vegades ens impliquem assessorant o reconduint, i d'altres vegades dinamitzant o animant. Per tant ens impliquem sempre dins del marc establert normatiu reglamentari. **P 7: EIE-07- 7:5 (21:21)**

La pregunta 12 del qüestionari reforça aquest comentaris quan consulta sobre la implicació i el compromís de la Inspecció educativa per afavorir en tot aquest procés

d'implantació de l'autonomia de centres. Els valors de les respostes emeses (N = 88) varien en el rang 3 - 10 amb mitjana en 8 punts. De fet és aquest valor (8) on major concentració s'observa (36.4%) seguit del 7 (21.6%) del 9 (19.3%). Per això la mitjana és de 7.48 punts (desviació estàndard 1.48) i ens permet afirmar que l'opinió tendeix a l'excel·lència (notable alt).

ÍTEM	N vàlid	Descriptius			Respostes de major freqüència expressades en percentatge
		Mitjana	Mediana	Desv. Est.	
12. Implicació i compromís de la I.E. en afavorir el procés d'autonomia de centres	88	7.48	8.00	1.48	8 punts (36.4%)

Taula 131. Resultats pregunta 12 del qüestionari

Pel que fa al creuament de variables dependents i independents en aquesta pregunta, referent al primer factor de la situació professional, sí que apareix significació estadística elevada ($p < .001$) en la P.12 (Valoració de la implicació i compromís de la IE (Inspecció educativa) a afavorir el procés d'implantació de l'autonomia de centres). Tal que els docents que exerceixen com a Inspectors en comissió de serveis puntuen més alt, és a dir que valoren millor aquesta qüestió, sent la diferència d'aproximadament 1 punt (en escala sobre 10).

Variables	Funcionaris IE (n=27)		Docents Inspect. (n=61)		Test de MW	
	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	p-valor
12. Implicació i compromís de la I.E. en afavorir el procés d'autonomia de centres	6.59 (1.45)	7.00	7.87 (1.34)	8.00	4.18**	.000

** = Altament significatiu al 1% ($p < .01$)

Taula 132. Resultats pregunta 12 del qüestionari. Situació professional

Pel que fa al segon factor de càrrec en la Inspecció, no s'han trobat diferències que es puguin considerar com estadísticament significatives ($p > .05$) entre els càrrecs comparats en cap de les variables d'aquesta secció.

Variables	Sense càrrec (n=11)		Inspector en cap i adjunt (n=36)		Coordinadors (n=41)		Test de KW	
	Media (D.E.)	Median.	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	p-valor
12. Implicació i compromís de la I.E. en afavorir el procés d'autonomia de centres	7.73 (1.10)	8.00	7.42 (1.63)	8.00	7.46 (1.47)	8.00	0.29 _{NS}	.865

N.S. = NO significatiu ($p > .05$) ** = Altament significatiu al 1% ($p < .01$)

Taula 133. Resultats pregunta 12 del qüestionari. Càrrec en la Inspecció

Entrant de manera més concreta sobre les aportacions de la Inspecció educativa en el procés d'autonomia, la pregunta 23 ens ofereix molta informació. Està relacionada amb el suport de la Inspecció educativa com un aspecte clau per als centres, té un rang de respostes possibles entre [1 - 5] des de res a molt. La descriptiva dels ítems de la mateixa es resumeix en la taula x ordenats de major a menor grau d'acord (no per la seva presentació en el qüestionari). El grau d'homogeneïtat entre subjectes és alt ja que les desviacions estadístiques són majoritàriament menors a 1 punt, sobretot en els aspectes més valorats.

El major acord s'ha trobat en el suport a l'avaluació de centre, la funció docent i directiva, els plans i programes (70.5% molt; mitjana 4.65 sobre 5 p.) seguit de prop pel relatiu a la solució de queixes i denúncies (64.8% molt; mitjana 4.64) i completant el podi el suport en l'assessorament als centres, equip directiu i docents (69.5% molt; mitjana 4.56). Per l'extrem contrari s'ha observat que el menor suport el perceben cap al professorat (42% normal; només 6.8% molt; mitjana: 3.24), seguit de la innovació educativa (48'5% bastant; mitjana 3'44) i la formació del professorat i equips directius (51'1 % bastant; mitjana 3'44).

ÍTEMS	N vàlid	% de resposta					Descriptius		
		1 Gens	2 Poc	3 Norm.	4 Bast.	4 Molt	Mitjana	Medi.	Desv. Est.
23.10. A l'avaluació de centre, funció docent i directiva, plans i programes ...	88	0.0	0.0	5.7	23.9	70.5	4.65	5.00	0.59
23.12. En la solució de queixes i denúncies	88	0.0	0.0	1.1	34.1	64.8	4.64	5.00	0.51
23.9. A l'assessorament als centres, equip directiu, docents	86	0.0	0.0	4.7	34.9	69.5	4.56	5.00	0.59
23.1 . En las direccions escolars	88	0.0	0.0	4.5	51.1	44.3	4.40	4.00	0.58
23.6. En la resolució de conflictes	88	2.3	0.0	11.4	51.1	35.2	4.17	4.00	0.80
23.8. En l'orientació als centres	88	2.3	0.0	11.4	54.5	31.8	4.14	4.00	0.79
23.3. A la millora de la qualitat educativa	87	2.3	0.0	11.5	69.0	17.2	3.99	4.00	0.71
23.13. En la difusió de bones pràctiques	88	8.0	0.0	14.8	61.4	15.9	3.77	4.00	0.99
23.5. En la mediació	88	4.5	0.0	26.1	53.4	15.9	3.76	4.00	0.88
23.11. Al treball en la xarxa	88	6.8	0.0	29.5	47.7	15.9	3.66	4.00	0.98
23.4. A la formació del professorat i equips directius	88	14.8	0.0	22.7	51.1	11.4	3.44	4.00	1.17
23.7. En la innovació educativa	88	9.1	0.0	35.2	48.9	6.8	3.44	4.00	0.97
23.2. Al professorat	88	13.6	0.0	42.0	37.5	6.8	3.24	3.00	1.07

Taula 134. Resultats pregunta 23 del qüestionari

Aquesta pregunta 23 es basa en un llistat tancat, però en l'entrevista es donava l'opció a que el participant de manera oberta pogués afegir quin tipus d'aportació oferia la Inspecció al procés d'autonomia de centres. Moltes d'aquestes aportacions es repetien del llistat i d'altres afegien de noves. Comentar també que Inspecció valora les seves aportacions primer com a molt significatives pel centre i segon en benefici d'una millora de la qualitat educativa. Entre les aportacions més comentades es troben:

a) Anàlisi de resultats

Jo diria l'anàlisi de resultats, anàlisi de proves internes i externes, l'anàlisi de la planificació estratègica. **P 4: EIE-04 - 4:22 (67:67)**

b) Avaluació als directors

S'ha de ser molt curós a l'hora d'escollir les Direccions i a l'hora d'avaluar-les. De cara al curs vinent sembla que hi ha la idea de començar a fer una avaluació continuada de les direccions que per mi serà molt positiva perquè fins ara s'avaluaven cada 4 anys, i en el període entremig què passa? Es vol anar avaluant, això està molt bé però també és una arma de doble fil perquè en un moment determinat un director que ha sigut escollit per exerceix les seves funcions de manera molt negativa resulta que és autoritat pública, que té dret a imposar una mica el que ell vol i que no té ningú durant aquells 4 anys que li pugui dir res perquè és sagrat. **P 2: EIE-02 - 2:22 (58:58)**

c) Avaluació de centres

Quan s'incideix en el centre es fa sempre a través de la Direcció, que és qui coneix de primera ma quin es el treball i la realitat del centre mitjançant l'avaluació AVAC. Aquesta eina ha millorat aquest treball i aquest coneixement sobretot perquè no s'avalués només els rendiments educatius sinó també l'organització, els objectius, l'assoliment dels objectius a través de les memòries, els plans anuals, de si han sigut capaços o no d'establir indicadors de centre, de quines son les actuacions que realitzen i també a través d'aspectes de equitat i condicions d'equitat. Per tant, en aquest sentit, es millora i en breu termini es serà capaç de donar resposta a aquesta possibilitat i a aquesta necessitat de fer una avaluació de millora de l'avaluació de la Direcció. **P10: EIE-10 - 10:19 (70:70)**

d) Contrastar entorns d'aprenentatge pedagògics

Una de les funcions que té la inspecció, no de caràcter normatiu sinó del dia a dia, és que és molt valuosa la possibilitat de veure, contrastar entorns d'aprenentatge pedagògics diferents, a més del feed back que es pot produir amb altres companys d'un equip d'inspectors o d'una plantilla territorial d'inspectors. Moltes vegades assessores amb prova amb això, al centre A li ha anat molt bé ficant en pràctica x metodologia i ho ha fet d'aquesta manera. La inspecció és l'únic element del sistema educatiu que té la possibilitat d'entrar en un centre i observar, juntament amb l'equip directiu del centre corresponent. Fas una aportació del suc del propi sistema educatiu. La inspecció no oblidem és garant d'equitat i d'equilibri del sistema educatiu. **P 2: Gd1 IE - 2:12 (20:20)**

e) D'arbitrarietat

Una de les aportacions és que fas una mica d'àrbitre perquè clar el tema l'autonomia implica una dinàmica, davant un canvi no vas tant teledirigit. Aquesta frase no voldria que es confongui amb una fiscalització sinó que és interessant que s'estigui damunt per tenir una altra opinió tècnica i professional. **P 7: EIE-07- 7:18 (62:62)**

f) En projectes de centres

L'entrada en projectes, recolzar projectes propis de centres o de projectes engegats per part del departament d'ensenyament i que el centre s'adhereixi. **P 5: EIE-05- 5:15 (65:65)**

g) En propostes de millora en el centre

Una altra aportació per part de la Inspecció són propostes de millora que s'ofereixen als centres. La funció important de la inspecció és a partir de tota la documentació recollida, de tots els resultats i de tots els indicadors poder oferir propostes de millora de funcionament. A vegades les propostes de millora et poden venir del propi claustre a través de l'oferiment de diferents professors del propi centre amb una visió diferent de la direcció. Per tant, a partir d'aquí és traslladar propostes de millora perquè és millorin una sèrie d'aspectes. **P 4: EIE-04 - 4:24 (68:68)**

h) Formació

En aquest sentit tot el tema de la formació en avaluació penso que s'està fent unes molt bones aportacions. En quant a la formació inicial dels directors, clar, si aconseguim que els directors siguin capaços de tenir eines per establir en els seus centres els sistemes d'avaluació, serem capaços de crear-los instruments per a que tinguin cada vegada més autonomia i puguin prendre les decisions que comporta aquesta autonomia. Aquestes poden ser decisions de tipus pedagògic, administratiu etc,... En la direcció adequada i correcta per tant doncs vindria aquí. Considero que la inspecció ha ajudat a aquest creixement d'autonomia de centres. **P10: EIE-10 - 10:17 (64:64)**

i) Per etapes educatives

Pel que fa a educació primària tenien moltes dificultats a entendre la importància de les dades que s'obtenen d'avaluacions internes i externes i els hem ajudat a interpretar i utilitzar aquestes dades objectives. Es perdien una mica amb els processos, i a més no analitzaven les dades que els arribava de forma objectiva. **P 9: EIE-09- 9:15 (66:66)**

A educació secundària tenien dificultats per atendre la diversitat de l'alumnat, la realització d'un pla individualitat, etc... no sabien com tractar quan un alumne tenia alguna dificultat d'aprenentatge o de comportament,... han d'entendre que no tots els alumnes són futurs universitaris. Et trobaves amb aquesta mancança i també falta de coordinació per atendre aquesta diversitat. En aquest aspecte la inspecció també ha ajudat molt per resoldre aquesta dificultat. Per tant, aquests anys s'ha fet un treball molt important per part de la inspecció. **P 9: EIE-09- 9:16 (66:66)**

j) Supervisió i avaluació

La supervisió dels centres i l'avaluació dels centres. La inspecció fa un seguiment dels projectes educatius, dels projectes de direcció, de la programació anual de centre i aporta molta informació

dels processos d'avaluacions interns i externs del centre i llavors tot això aporta informació respecte de propostes de millora i anàlisi del context. Amb el poder que s'assigna als directors amb l'autonomia trobes directors que et consulten tot i d'altres directors que poc, i només quan ja et trobes el conflicte i li has de dir "m'hauries d'haver trucat abans." Per tant, un altra de les aportacions és l'increment en l'assessorament amb la resolució dels problemes amb les famílies, moltes consultes de pares separats, maneres d'actuació, dificultats en l'elecció del centre,... **P 8: EIE-08- 8:17 (68:68)**

La valoració de la Inspecció en aportacions a tot el procés d' autonomia de centres és molt positiva. Consideren que són peça important en totes les accions que desenvolupen ajudant a aquest desplegament de l'autonomia i donant suport a les Direccions escolars amb la seva experiència, a millorar la qualitat educativa dels seus centres educatius. Com s'ha pogut observar són influents i ajuden en aspectes tan importants com l'avaluació dels centres i l'avaluació dels directors, en la formació, en l'anàlisi de resultats i en les seves pertinents propostes de millora entre d'altres.

9.4.7. Necessitats de la Inspecció educativa en el marc autonòmic

En aquest punt s'han examinat les aportacions corresponents a les necessitats de la Inspecció educativa en el marc autonòmic de manera general i específica. Es fa una revisió de totes aquelles possibles mancances o problemàtiques que requereixen de millora o de solució pel bon funcionament de la Inspecció educativa. Aquesta informació està obtinguda bàsicament de les preguntes 13 i 14 de l'entrevista; 4 del grup de discussió i 18, 25 i 26 del qüestionari. La finalitat és donar resposta a l'objectiu específic 5: Identificar propostes de millora per l'exercici de la Inspecció, donant resposta a les necessitats que han sorgit durant l'estudi.

La taula 135, resumeix el resultat dels ítems de la pregunta 25 del qüestionari sobre les necessitats que dificulten el treball de la Inspecció en el marc autonòmic. Estan ordenats de nou, de més a menys grau d'acord. La major part de les respostes també s'han concentrat en els dos valors més alt (bastant i total acord); sent les respostes internament força homogènies (amb desviacions estàndard baixes) indicant un alt grau de concordança entre els enquestats.

ÍTEMS	N vàlid	% del Grau d'acord				Descriptius		
		1 Gens	2 Poc	3 Bast.	4 Total	Mitjana	Mediana	Desv. Est.
25.3. Decret d'Inspecció que actualitzi i reguli les funcions de la Inspecció situant-lo en l'autonomia de centres	88	0.0	4.5	36.4	59.1	3.55	4.00	0.58
25.9. Sintetitzar la multitud de funcions i tasques que desenvolupa la Inspecció, ...	87	0.0	10.3	41.4	48.3	3.38	3.00	0.67
25.6. Formació inicial comuna reglada per als Inspectors que s'incorporen al Cos	88	0.0	9.1	44.3	46.6	3.38	3.00	0.65
25.4. Modificar l'ordenació actual de la inspecció per adaptar-se als reptes educatius actuals	87	0.0	9.2	46.0	44.8	3.36	3.00	0.65
25.2. Canviar el model de control burocràtic per un menys burocràtic	88	1.1	5.7	55.7	37.5	3.30	3.00	0.63
25.1. Augmentar el grau d'independència com a Cos d'Inspecció	88	0.0	11.4	50.0	38.6	3.27	3.00	0.66
25.5. Formació específica des de l'aprovació del Decret d'autonomia per implicar-se en tot aquest procés	88	0.0	13.6	51.1	35.2	3.22	3.00	0.57
25.8. Recursos tecnològics per facilitar el desenvolupament de la funció inspectora	87	0.0	12.6	52.9	34.5	3.22	3.00	0.66
25.7. Incrementar el nombre d'inspectors a Catalunya per oferir una major qualitat del servei als centres	88	6.8	13.6	47.7	31.8	3.05	3.00	0.86

Taula 135. Resultats pregunta 25 del qüestionari

Dins d'aquest ampli acord, la major mitjana (3.55) s'ha trobat en la necessitat que el Decret d'Inspecció actualitzi i reguli les funcions de la Inspecció situant-lo en l'autonomia de centres (59.1% totalment d'acord). El segueix la necessitat de sintetitzar la multitud de funcions i tasques que desenvolupa la Inspecció, centrant-se en les més significatives pel procés d'autonomia de centres (48.3% en total acord; mitjana 3.38) i la necessitat de formació inicial comuna reglada per als inspectors que s'incorporen al Cos (mitjana 3.38; 46.6% total acord). Al capdavant, tot i ser d'ampli acord, trobem la necessitat d'incrementar el nombre d'inspectors a Catalunya si es vol oferir una major qualitat del servei als centres (47.7% en bastant acord; mitjana 3.05).

Per tant es destaca que hi ha un grau d'acord comú en els enquestats en el llistat que es proposa sobre les necessitats que actualment pateix el Cos de la Inspecció educativa.

Amb els diferents instruments s'ha volgut saber més necessitats actuals de la Inspecció educativa que tenen marge de millora en benefici d'un major i renovat funcionament del Cos. Entre les més destacades i que s'han trobat amb un major nombre de percepcions per part dels participants són aquestes. Algunes ja estan comentades en la pregunta 25 i d'altres s'afegeixen de manera oberta:

a) Actuacions personalitzades

Es troben diferents opinions en les preguntes del qüestionari obert que coincideixen que la Inspecció educativa hauria de prioritzar actuacions personalitzades depenent de les característiques de cada centre, en canvi consideren que la seva manera d'actuar ara és de manera estandarditzada cap als centres educatius.

Caldria prioritzar actuacions personalitzades (cada centre és diferent i cada centre passa per un moment concret). Sovint hem d'actuar de forma extensiva (perdigonades) quan el que caldria seria una actuació "gota a gota". **Q.12. p.26**

b) Actualització del Decret de la Inspecció

Un altre punt coincident és en referència al Decret 266 que regula la Inspecció educativa. Per molts participats aquest requereix d'una actualització que situï a la Inspecció en el nou marc autonòmic en referència a les seves funcions, organització, tasques i a més ajudi a establir el Cos de la Inspecció educativa.

La segona seria clarificar el nou paper de la Inspecció i la seva relació entre la Direcció i la Inspecció i com es compaginarà aquesta relació, per tant un nou Decret regulador seria necessari. **P11: EIE-11- 11:30 (93:93)**

c) Canvis organitzatius i de normativa en la Institució de la Inspecció

La Inspecció necessita canvis, són massa anys amb el mateix Decret que els regula. La demanda major és referent a l'organització pròpia, el funcionament i a la normativa que regeix la Institució.

Si penso que necessita canvis. La Inspecció té aquesta estructura des de que la conec fa 31 anys. A la Inspecció li passa el mateix que al centres educatius, que també hi ha molt talent, és una reproducció. Nosaltres som inspectors com si fóssim un claustre, tenim una estructura jeràrquica directiva i això estat així tota la vida. Jo vaig entrar amb un Decret d'Inspecció, es va modificar amb pocs canvis i amb aquesta normativa he actuat. **P 1: EIE-03 - 1:21 (31:31)**

d) Coordinació i treball en equip en la Inspecció educativa

La falta de treball en equip, la individualitat com a tret característic de la Inspecció i la manca de temps per coordinar-se i parlar de manera interna entre ells són alguns dels factors que es reclamen en aquest punt.

Es tracta que en el fons som molt individualistes, treballem molt sols. Per una banda el equips directius de la inspecció en general no acaben de trobar la manera d'afavorir el treball conjunt o el treball comunitari i nosaltres també som reticents, en general som individuals, costa a tots de treballar en equip, tots tenim la nostra opinió. Jo se que hi ha llocs... i aquí ha hagut intents, hi ha coses que han funcionat bé. **P 3: EIE-01- 3:14 (32:32)**

El debat intern sobre aspectes pedagògics i d'assessorament. La coordinació real en el territori.
Q.73. p.26

e) Definir funcions

Molt relacionat amb el punt d'excés de tasques, sorgeix que per tant s'haurien de definir millor les funcions de la Inspecció educativa. Entenen que amb l'entrada de l'autonomia als centres seria un bon moment per centrar-se amb la supervisió i que altres agents educatius assessoressin i avaluessin. Tornen a argumentar que fan massa coses i que cal reduir-les, seleccionar on poden ser més útils pel sistema educatiu.

Crec que no és un problema de dotació ("augmentar el nombre d'inspectors") sinó de focalització ("deixar de fer el que no toca"). Per exemple, el suport a l'escolarització s'ha de reduir a una supervisió de processos de qualitat amb garantia de drets i deures, no pas a la gestió de comissions de matrícula... **E.81. p.26**

f) Excés de tasques i de centres

Aquesta falta de temps que es comentava a l'anterior punt pot ser deguda a l'excés de centres que s'assigna als Inspectors per un període de temps. Consideren que amb menys centres hauria temps per poder dedicar-se a treball intern, que és una de les mancances actuals de la Inspecció.

Sobre al fet també parla la pregunta 18 del qüestionari. Es pregunta si l'assignació a cada Inspector d'entre 30 i 40 centres durant el curs escolar, i tenint en compte la tipologia d'aquests pot crear-li més dificultats per desenvolupar les seves funcions d'assessorament, orientació i rendiment de comptes en els centres educatius. Un 48.3% està bastant d'acord, sent la mitjana elevada tot i que menys que l'anterior (3.17).

ÍTEMS	N vàlid	% del Grau d'acord				Descriptius		
		1 Gens	2 Poc	3 Bast.	4 Total	Mitjana	Mediana	Desv. Est.
18. El fet que un Inspector/a se li assignin entre 30 i 40 centres durant el curs escolar, pot crear-li majors dificultats per desenvolupar les seves funcions ...	87	2.3	13.8	48.3	35.6	3.17	3.00	0.75

Taula 136. Resultats pregunta 18 del qüestionari

D'aquesta pregunta del qüestionari s'ha creuat en funció de la situació professional, la variable que es genera (taula 137). El resultat obtingut ens indica que efectivament hi ha una diferència estadísticament significativa ($p < .01$) segons la qual el grau d'acord és més elevat (3.37 vs 2.74) en el grup de professors que exerceixen com a inspectors.

Variables	Funcionaris IE (n=27)		Docents Inspect. (n=61)		Test de MW	
	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	p-valor
18. El fet que un Inspector/a se li assignin entre 30 i 40 centres durant el curs escolar, pot crear-li majors dificultats per desenvolupar les seves funcions ...	2.74 (0.90)	3.00	3.37 (0.58)	3.00	3.22	.001

** = Altament significatiu al 1% ($p < .01$)

Taula 137. Resultats pregunta 18 del qüestionari. Situació professional

Com en l'anterior cas, s'ha creuat en funció del càrrec. La variable que es genera a la P.18 (taula 138). Les nostres dades ens permet afirmar que hi ha diferència estadísticament significativa ($p < .05$) entre càrrecs tal que el grau d'acord és una mica més elevat (3.37 i 3.27 vs 2.91) en els grup de coordinadors i en els que no tenen càrrec que en el grup d'inspectors caps i adjunts; és a dir dit d'una altra manera que són els Inspectors els que responen amb un menor grau d'acord.

Variables	Sense càrrec (n=11)		Inspector en cap i adjunt (n=36)		Coordinadors (n=41)		Test de KW	
	Media (D.E.)	Median.	Media (D.E.)	Mediana	Media (D.E.)	Mediana	Valor	p-valor
18. El fet que un Inspector/a se li assignin entre 30 i 40 centres durant el curs escolar, pot crear-li majors dificultats per desenvolupar les seves funcions ...	3.27 (0.47)	3.00	2.91 (0.85)	3.00	3.37 (0.66)	3.00	6.01 *	.049

* = Significatiu al 5% ($p < .05$)

Taula 138. Resultats pregunta 18 del qüestionari. Càrrec en la Inspecció

Les opinions de la Inspecció també van en aquesta direcció:

Jo penso que hauria de ser més visible, penso que haurien de haver menys centres, tenim molts centres cadascú i donar una atenció més propera, ja que moltes vegades en cauen totes les tasques del "mundo mundial", totes les coses i t'agradaria fer moltes coses estant més propera al centre i de vegades no es pot fer això. Penso que falten més efectius per poder distribuir millor les tasques en funció del volum de feina que tens, si fos això es podria fer millor la tasca. **P 8: EIE-08 - 8:20 (86:86)**

En el grup de discussió d'Inspectors també va sorgir aquesta necessitat. És comparen als ànecs, com aquells que poden fer de tot (nadar, caminar, volar,...) tal com es remarca en aquesta aportació.

Un altre aspecte seria que som massa "ànecs", un punt està bé, però no tant. Hi ha moments que a mi m'haurien d'explotar pels meus coneixement sobre ciències socials, i en canvi m'encarreguen 30 coses diferents que són difícils de donar resposta amb la millor qualitat possible. **P 1: Gd1 IE - 2:25 (39:39)**

I en el qüestionari, pregunta 26 igual; reivindiquen que massa centres i massa funcions a desenvolupar.

Massa centres, massa funcions a fer. **Q.80. p.26**

La especialització professional. La inspecció ha de fer moltes tasques, cada inspector no. **Q.64. p.26**

g) Estabilitat laboral de la Inspecció educativa i independència

Una de les dades que sorgia en la recerca és que el 74,5% de la Inspecció educativa es trobava en situació de comissió de serveis. S'entén que és una situació que crea inestabilitat i pot generar dubtes en la independència del Cos. La Inspecció educativa hauria de ser independent dels partits polítics que puguin governar i el fet de tenir un percentatge d'Inspectors/es tan alt pot crear decisions polítiques al marge de la pròpia Inspecció com a passat en altres Comunitats autòniques.

Si que hi ha, la Inspecció educativa no ha d'estar sotmesa a una comissió de serveis, ha de ser un òrgan independent tal com tu dius aquí amb el ben entens en que un òrgan independent no pot fer el que li doni la gana, vol dir que ha d'actuar amb la dependència del color polític que hagi en el

govern en aquells moment però evidentment ha de ser fidel a les línies que marca el govern. Hem de poder actuar sense temor a que hagi canvis en els llocs de treball. **P12: EIE-12- 12:13 (91:91)**

h) Major coordinació entre Institucions

Moltes vegades la Inspecció educativa queda al marge de moltes decisions que per la seva experiència i pes com a Institució seria molt interessant que col·laborés i fos partícip de les decisions. A nivell curricular, metodològic, avaluatiu o de programes, serien alguns dels aspectes que la seva veu s'hauria d'escoltar. Per aquesta raó es reclama major coordinació entre Institucions.

El propi Departament funciona de manera tancada per direccions generals, cada direcció general actua amb els centres de també manera tancada, de relació directa sense comptar amb la inspecció, Què vol dir això? La Inspecció es queda fora de joc... si la direcció general de primària implementa un programa amb els centres i la inspecció no sap res, doncs estem en fora de joc. Per exemple quan parlem de talent...quan es fan currículums tant de primària, secundària com FP. Jo que sóc d'FP... la direcció general d'FP quan ha de fer la publicació del currículum demanarà un informe tècnic a la inspecció de cada família professional. Per tant aquí si hi ha un informe tècnic. Per tant falta això, una bona coordinació entre la institucions que gestiona com el departament i els serveis territorial i la institució que te coneixements també d'aspectes determinats i coneixement dels centres. Podem dir que qui coneixem més els centres és la Inspecció i moltes vegades no es demanen el que sabem. **P 1: EIE-03 - 1:32 (44:44)**

i) Major formació en la Inspecció

La formació és una de les altres necessitats més reclamades. Consideren dins de l'assessorament sorgeixen molts temes en innovació, metodologia o pedagogia que requereixen d'una major formació per poder donar una resposta de qualitat. A més, una de les eines formatives més emprades són els congressos que organitza la Inspecció. Caldria que des del propi Departament d'ensenyament es liderés aquesta formació.

Hauria de fer més en la funció d'assessorament, perquè al final nosaltres tenim una funció d'assessorament i si volem assessorar bé, pot ser hauríem de millorar la nostra preparació tècnica per poder fer realment aquesta funció i estem una mica en un cavall entre dos aigües, no? Però al final el fet que la gestió i la funcionament sigui de l'equip directiu, aquest equip directiu necessita o cal que tingui referències, no? I aquestes referències o aquest assessorament li hauria de poder donar la inspecció, i això vol dir que en un moment real la inspecció també podria tenir un pla de formació que pogués donar resposta a això i que no fos fruit de vegades de la improvisació o del coneixement personal, no? Hi ha temes que jo en domino gaire i t'ho explico però del que no conec... **P 6: EIE-06- 6:6 (34:34)**

Aquesta formació i l'adquisició de majors coneixements per poder donar resposta i assessorament als centres educatius també es demana des de les Direccions escolars. Institucionalitzar la formació i major coordinació interna com aprenentatge i en benefici del Cos per poder actuar.

Tu fas un pla de millora, per què no anem a veure si aquesta experiència es fa amb algun lloc de Catalunya? Per jo poder parlar amb aquest centre. Arriba un moment que no acaben responent. **P 1: Gd1 DCE - 1:46 (68:69)**

Des de les Direccions escolars es coincideix en aquesta demanda de major formació de la Inspecció com agent educatiu extern sobretot en la funció d'assessorament que és la que més els afecta.

Jo m'he trobat amb un inspector que em preguntava quan aprenen a llegir els nens... que et preguntin això et descol·loca. **P 1: Gd1 DCE - 1:55 (85:85)**

Com et poden assessorar si no fan la formació sobre el que tu necessites? **P1:Gd1 DCE-1:69 (106:106)**

j) Major protagonisme i visibilitat d'intervenció en el sistema educatiu

Aquesta necessitat va molt lligada a la de major coordinació entre Institucions. Es percep que la Inspecció podria col·laborar amb moltes actuacions generals a través d'informes per millorar el sistema educatiu. Moltes vegades quan es demana l'opinió el treball ja està fet, es demana d'intervenir abans que passi això.

La manca es no tenir una funció que sigui d'acompanyar i col·laborar en l'elaboració del programes que ha d'executar el Departament, o sigui intervenir prèviament, anticipar-se. És fan molts congressos, ADIDE,... que es parla d'anàlisi del sistema, però l'inspector no intervé en el sistema, el sistema educatiu ja està fet,... Has de fer veure que si hi ha algun aspecte que no funciona i s'ha programat fer-li veure perquè l'any que ve es canviï. En Catalunya, els informes dels inspectors serveixen de manera indirecta, nosaltres únicament podem decidir el filtre. **P 5: EIE-05- 5:18 (84:85)**

k) Treball intern de la Inspecció per establir criteris de funcionament en els centres

Aquesta punt és molt interessant. Es reflexiona que cada inspector depenent de la seva manera de ser actua d'una manera o altra en el centre sempre respectant la normativa i les seves funcions a desenvolupar. Però entenent que això pot crear dubtes en les pròpies direccions escolars. Per tant, entenent que hauria d'haver major treball intern per establir criteris comuns en les actuacions que es fan en els centres educatius.

Ara diuen que després del procés d'oposicions hi haurà canvis d'Inspecció, entraran nous inspectors i es produirà una redistribució de zones. En aquest aspecte em preocupa que els centres pateixin,... centres que he deixat jo (ja que em jubilo) arribi un inspector amb un grau d'exigència molt diferent al meu i que demani coses que jo no he demanat o coses que jo demano, l'inspector assignat digui que no cal. És un problema nostre crec, que faltaria més coordinació i mes unificació en la manera d'anar als centres. Els centres amb el canvi d'inspector no hauria de veure-ho com un canvi molt important i que no els afectés en la seva pròpia feina, per tant que es produís una línia continuïsta. Actualment no podem dir que això sigui així. Faltaria més feina interna entre en la pròpia inspecció, que es fa, però no em fem prou. **P 4: EIE-04- 4:31 (92:92)**

Les Direccions escolar també reclamen aquests criteris comuns, segueixen en aquesta mateixa línia. No entenen que depenent del Inspector/a que els assignin al centre incidirà més en uns aspectes a supervisar o avaluar que un altre. Consideren que s'hauria de definir millor les seves tasques.

Quan parles amb directors una de les preguntes és quin inspector tens, i les resposta sempre és aquest et demanarà això, en canvi l'altre només et demanarà això,... cal definir la seva tasca. L'inspector és el nostre cap? és una persona que et fiscalitza entre cometes. Parlem de l'horari de la logopeda i et pregunta quins són els àmbits de millora,... jo ja procuraré que si alguna cosa em va fluixa poder millorar-ho, sóc el responsable i és el centre que jo represento, si vaig coix en angles o castellà seré el primer interessat en millorar aquests aspectes, que la seva tasca és demanar-ho, cap problema, te'ls dono, però penso que depèn de l'inspector es mulla o no es mulla segons el problema, segons l'inspector t'avisava o no t'avisava si ha de vindre, segons l'inspector s'ha de parar màquines o no,...tot això s'hauria de definir. **P 1: Gd1 DCE- 1:27 (38:38)**

9.4.8. Propostes de millora de la Inspecció educativa

En aquest últim bloc s'han recollit i analitzat totes les propostes per millorar la Inspecció educativa en l'actualitat. S'han trobat propostes molt diverses i de molts diferents aspectes com revisar l'accés a la Inspecció educativa, la seva organització, el paper que ha de tenir en Innovació o quin tipus de formació requereix entre d'altres. Aquesta informació està extreta essencialment de la pregunta 27 i 28 del qüestionari, 15 de l'entrevista i 5 del grup de discussió. La finalitat és donar resposta a l'objectiu específic

5: Identificar propostes de millora per l'exercici de la Inspecció, donant resposta a les necessitats que han sorgit durant l'estudi.

La pregunta P-27 sobre les propostes de millora conté 15 ítems on els resultats es resumeixen en la taula 139 un cop més ordenats de major a menor grau d'acord. Les desviacions estàndard indiquen alt grau de concordança entre els enquestats, com ha estat la norma al llarg de tot el qüestionari. Els valors mitjans són elevats tots ells (entre 3 i 4 punts, a excepció d'un sol) de manera que el grau d'acord és alt per a totes les propostes que es realitzen. El major s'ha observat en la proposta d'actualitzar un nou Decret de la Inspecció (51.7% en total acord; mitjana 3.46) seguit molt de prop de la proposta per millorar l'estabilitat del cos d'inspecció (51.2% totalment d'acord; mitjana 3.45). Segueixen gairebé totes les altres amb valors molt propers entre si. L'última de la llista és la proposta per redefinir la seva missió (52.9% en bastant acord; mitjana 2.98).

ÍTEMS	N vàlid	% del Grau d'acord				Descriptius		
		1 Gens	2 Poc	3 Bast.	4 Total	Media	Mediana	Desv. Est.
27.2. Actualitzar un nou Decret d' Inspecció	87	0.0	5.7	42.5	51.7	3.46	4.00	0.61
27.14. Millorar l'estabilitat del Cos d'Inspecció	86	0.0	5.8	43.0	51.2	3.45	4.00	0.61
27.11. Treballar per una independència de la Inspecció educativa	88	0.0	14.8	37.5	47.7	3.33	3.00	0.72
27.8. Augmentar la participació de la inspecció en la innovació educativa	88	0.0	9.1	56.8	34.1	3.25	3.00	0.61
27.3. Redefinir les funcions de la Inspecció educativa	87	1.1	11.5	51.7	35.6	3.22	3.00	0.69
27.4. Millorar la formació per una millor especialització en les etapes educatives i en les matèries curriculars	87	1.1	11.5	52.9	34.5	3.21	3.00	0.68
27.9. Dirigir la Inspecció a un cos menys burocràtic	88	1.1	14.8	48.9	35.2	3.18	3.00	0.72
27.15. Dotar de majors capacitats estratègiques i recursos tecnològics per facilitar la funció inspectora	87	0.0	13.8	55.2	31.0	3.17	3.00	0.65
27.1. Crear un nou model d'ordenació de la Inspecció	86	1.2	16.3	47.7	34.9	3.16	3.00	0.73
27.10. Guanyar visibilitat a través de la visita als centres educatius	85	2.4	15.3	45.9	36.5	3.16	3.00	0.77
27.5. Crear un programa de formació inicial comuna per a tots els inspectors d'educació, equiparable a un post grau o màster universitari	88	3.4	20.5	37.5	38.6	3.11	3.00	0.85
27.13. Enfortir la seva figura envers la comunitat educativa	88	1.1	14.8	58.0	26.1	3.09	3.00	0.67
27.6. Augmentar els recursos humans (inspectors) per poder oferir major qualitat del servei als centres	88	4.5	20.5	43.2	31.8	3.02	3.00	0.84
27.7. Revisar l'estructura organitzativa de la Inspecció	88	1.1	26.1	43.2	29.5	3.01	3.00	0.78
27.12. Redefinir la seva missió.	87	1.1	23.0	52.9	23.0	2.98	3.00	0.72

Taula 139. Resultats pregunta 27 del qüestionari

La informació recollida dels altres instruments ens a aportat suggeriments i recomanacions que sorgeixen de la Inspecció educativa i de les Direccions escolars amb l'objectiu de millora cap a aquesta Institució a partir de les necessitats actuals de la Inspecció educativa. La majoria d'aquestes ja han estat comentades en l'apartat de necessitats de la inspecció educativa. Entre les més destacades i que s'han trobat amb un major nombre d'aportacions per part dels participants són aquestes:

a) Actualitzar un nou Decret d' Inspecció

En aquest moment cal redefinir una mica les funcions després de l'autonomia i concretar quines són les atribucions i funcions que tenim, per tant caldria d'un nou Decret on es concretes en el nou marc.

P 2: EIE-02- 2:32 (90:90)

b) Adaptar-se a les necessitats actuals dels centres educatius

La Inspecció encara té tics del segle XIX, s'han de creure que són inspectors d'una escola del segle XXI, les maneres de fer, la manera de treballar, les dinàmiques, l'alumnat d'ara no té res a veure amb l'alumnat de fa 20 anys. Aquest suport que haurien de ser capaços de donar-nos a nosaltres, requeriria de formació prèvia a ells. **P 1: Gd1 DCE - 1:52 (81:81)**

La major demanda en aquesta cas sorgeix de les pròpies Direccions escolars, consideren que la Inspecció no s'adapta a les seves necessitats, hi ha una falta d'empatia i tracten de manera estandarditzada als centres educatius

Estades al centre, assessorament, recolzament als mestres. També penso que venen, informen però no escolten la problemàtica del centre. També ens trobem que en els centres fem reflexions sobre les dades, projectes, aspectes de millora, i s'envia a la Inspecció però no hi ha un feed back, un anàlisi de la Inspecció et trobes sense resposta i que tingui en compte aquestes propostes de millora. **P 1: Gd1 DCE- 1:63 (97:97)**

c) Augmentar la participació de la inspecció en la innovació educativa

Aquesta també és un reclam de les Direccions escolars. Segons ells la Inspecció no està ajudant gens amb aportar innovació als centres educatius. Aquesta opinió es pot recolzar amb la pregunta del qüestionari 23 que parlava de les aportacions en el marc autonòmic que realitza la Inspecció. Situava a la Innovació en el penúltim lloc

Fem una pregunta, amb totes aquelles escoles que han entrat a formar part del projecte escola nova 21 quines han rebut ajuda per si la necessiten de la inspecció en el procés que han iniciat ? fes la pregunta, la primera resposta ja la tens: no. No s'han molestat, sabem que volem coses diferents, a mi encara no m'han preguntat, tot allò que has començat, necessites ajuda? **P 1: Gd1 DCE- 1:25 (35:35)**

Si volem innovar en ensenyaments, els primers impulsors de la innovació ha de ser des de la Inspecció, si realment ens ho creiem. **P 1: Gd1 DCE- 1:51 (79:79)**

d) Avaluar a la Inspecció educativa

També de la mateixa manera que la millora de la qualitat del sistema educatiu s'estableixen avaluacions de manera sistemàtica a les direccions dels centres també s'hauria de fer a la Inspecció, també permetria més exigència de que sempre estiguem al dia de les novetats que es van produint a la societat. **P12: EIE-12 - 12:14 (91:91)**

Es necessària una Inspecció d'inspeccions, és necessari un avaluació de la inspecció per actualitzar-se, renovar-se,... saber si realment fan bé la seva feina, control horari,... **P 1: Gd1 DCE- 1:59 (92:92)**

e) Crear un nou model d'ordenació de la Inspecció amb un propi Cos que els defineixi

Crec que s'hauria de crear un Cos d'inspecció i ser conseqüent amb aquest. Si abans deia que el director s'havia de treballar per la seva professionalització igual per la inspecció i tot això hauria d'estar reglat. **P11: EIE-11 - 11:31 (99:99)**

f) Creació d'equip d'avaluadors

Equips d'avaluadors, encara no es possible però seria molt interessant ja que funciona en altres països. Es podria explorar perquè ajudaria en tot el procés d'avaluació. Ja es fa en situacions complexes com l'elecció d'un director, dona un punt de seguretat entre la inspecció. **P 2: Gd1 IE - 2:35 (54:54)**

g) Creació d'un Consell d'Inspecció col·legiada

Necessitem un Consell d'Inspectors que era col·legiat i executiu, ja fa molts anys que no funciona. Era com un claustre de professorat **P 2: Gd1 IE - 2:33 (52:52)**

h) Crear un sistema per millorar la formació continua en la Inspecció educativa

Hi hauria d'haver un espai per crear el coneixement, s'hauria de poder respectar i valorar la formació continua. La prova està en que hi ha àrees dins de la inspecció que haurien de servir per crear aquest coneixement, però això no és així. Igual que un catedràtic d'universitat fa hores de classe, de recerca i de formació, ja no parlant d'hores, fiquem que cada 4 anys hauries de fer x formació. Quan entres d'inspector tens un coneixement que és en aquell moment el que has adquirit pels teus estudis i experiència. Quan entres hi ha una part de la formació que perds perquè no tens contacte amb els centres. Si no fas una feina sistemàtica d'acumular, costa, ja que el dia a dia no el vius igual, en canvi els centres evolucionen, els centres no et demanen la recepta de quan tu exerceies de professor... Si ho pensem resulta que teòricament som un escalafó del Sistema Educatiu i som segurament els que rebem menys formació específica, encara que sempre la pots realitzar de manera individual. **P 6: EIE-06- 6:22 (95:95)**

i) Dos Inspeccions diferenciades: assessorament- avaluació- supervisió i control

De la mateixa manera que de la inspecció d'hisenda, d'indústria o de sanitat no esperem que assessori les empreses ni que faci avaluacions genèriques, sinó que faci complir la norma, persegueixi el frau i que garanteixi els drets dels usuaris. La Inspecció d'educació cal que se centri en la supervisió del compliment de norma, la persecució del frau (quotes, qualificacions inflades, etc) i la garantia de drets i deixi per a altres instàncies/agències l'avaluació i l'assessorament. **Q.77 P.28**

j) Dirigir la Inspecció a un cos menys burocràtic

Reduir centres per inspeccionar, major coordinació entre la inspecció, menor feina burocràtica que podria fer un administratiu i tots els programes i projectes que arriben de Barcelona pels centres seleccionar dos i desenvolupar-los bé, traient el major profit. **P 9: EIE-09- 9:21 (92:92)**

Les Direccions escolar fan la mateixa demanda ja que també pateixen aquesta burocratització.

Comunicar-se, explicar i visualitzar les seves funcions, trencar el seu rol fiscalitzador, no demanar feines o dades repetitives en el dia a dia. **P 1: Gd1 DCE - 1:58 (91:91)**

Menys burocratització, excés d'aplicatius, tot són aplicacions **P1: Gd1 DCE- 1:61 (95:95)**

k) Generar criteris comuns en les actuacions de la Inspecció educativa

Disposar d'espais de reflexió conjunta sobre les actuacions (crear criteri comú) **Q.23 P.28**

l) Guanyar visibilitat a través de la visita als centres educatius

Jo crec que s'hauria de visitar les aules 2 vegades a l'any a tots els centres... per temps no hi hauria problema i els hauríem de parlar als alumnes en català, castellà i anglès en totes les aules. En el meu cas per exemple, escoles petites fins a 4-6 aules em coneixen tots, però quant es tracta d'un institut de 2 línies no sempre tinc temps a arribar a totes les aules, en canvi en els centres petits tothom "bon dia senyor inspector". Però com he dit no tenim un pla definit per arribar a totes les aules. **P 1: EIE-03 - 1:36 (63:63)**

Les Direccions escolars també pensen que haurien de xafar més aula. Consideren que és difícil conèixer el centre només amb papers i no entrar dins l'espai més important que

es on s'imparteix la docència.

Sense voler ser molt provocador, crec que molts d'ells fa molts anys que no trepitgen una classe, no s'adonen de quina és la realitat. Un exemple, es va donar el cas en un país on es volia conèixer el funcionament de la presó per poder millorar-la. El que van fer és entrar el responsable en una presó com a pres. Conec un Inspector de Barcelona de la especialitat de tecnologia que fa mini estades en els centres sense donar conèixer-se que és inspector. Haurien de fer estades obligatòries per actualitzar la seva formació. **P 1: Gd1 DCE- 1:53 (82:82)**

m) Institucionalització, coordinació i internacionalització de la Inspecció educativa

Una de les coses que s'ha demanat és que la inspecció de Catalunya s'ha d'incorporar a una associació anomenada SICI, que és una Associació Europea d'inspectors. Aquesta vinculació i intercanvis de coneixements amb companys europeus ens ajuden a formar part d'alguna cosa més que només de la nostra visió particular. Amb aquesta actuació estem fent una de les tasques fonamentals que té el sistema educatiu que és un element de qualitat com és la internacionalització. Com a institució hem de institucionalitzar-nos. Hem de conèixer inspectors de francesos, alemanys, italians, podem ajudar-nos i per tant els centres també es puguin internacionalitzar-los. **P 1: Gd1 IE - 2:30 (44:44)**

n) Més requisits per accedir a la Inspecció

Cap persona pot accedir a inspecció si no té una prèvia d'haver format part del Cos de la funció pública docent. Per tant tots hem sigut docents. En referència a aquest tema, abans eren 10 anys per poder accedir i ara 6, considero que aquests 10 anys de servei que es demanava, seria molt millor juntament amb la experiència directiva per la formació del inspector. Aquestes dos aspectes haurien de ser requisit, i no únicament mèrit. **P 7: EIE-07- 7:11 (43:43)**

o) Millorar l'estabilitat del Cos d'Inspecció

Pel que fa a la independència considero que ho som prou però s'haurien de millorar aspectes com la renovació de la comissió de serveis o l'excés d'interins en la inspecció. **P 3: EIE-01- 3:34 (85:85)**

Major estabilitat i més persones en la inspecció donarà major seguretat. **P 2: Gd1 IE- 2:31 (49:49)**

p) Situar a la Inspecció amb més protagonisme i visibilitat d'intervenció en el sistema educatiu

La Inspecció està o es situa al final del procés un cop ja s'ha fet la norma, s'ha fet el programa educatiu, llavors apliquem. També es demana aquí que la inspecció intervingui abans en la preparació del programa, en la preparació de la planificació escolar.... intervingui abans no després. Som un filtre perquè el producte arribi al final. Intentem que la qualitat surti al final, no intervenim en l'inici. És aquí on s'està reivindicant que la inspecció passi a l'inici,...abans es faci la norma i s'iniciï el programa. **P 5: EIE-05- 5:17 (80:80)**

q) Redefinir les funcions de la Inspecció educativa

El que fem en l'actualitat és tot, assessorar, orientar, avaluar, supervisar, controlar,... la part d'avaluació, d'assessorament i supervisió és la més important, com el retiment de comptes. El problema és que continuem fent totes les funcions en molts centres assignats, aquest és el problema. S'ha de deixar de fer alguna funció? sí, en tot cas es podria afluixar en supervisió i control ja que hi ha tasques que són més burocràtiques i les podria fer més un administratiu. Aquest pot revisar un horari igual que jo i em podria dir: "mira això, que penso que hi ha un error" amb el qual et pots estalviar feina i dedicar-te a altres tasques.... El que està clar és que fem molta feina burocràtica. **P 9: EIE-09- 9:9 (41:41)**

r) Revisar l'estructura organitzativa de la Inspecció

Possiblement l'organització de la Inspecció estructurada d'una altra manera. Entenc que les àrees, les àrees curriculars possiblement no són tan necessàries ara actualment i s'haurien d'establir grans blocs, grans àmbits d'actuació i una especialització en aquests àmbits perquè realment és el 90% de la nostra feina. No vull dir que en un moment determinat per exemple poguéssim treballar d'una manera més especialitzada, però no es aquesta la feina que bàsicament nosaltres estem desenvolupant. Per tant, nosaltres fem una feina bàsicament generalista d'orientació, supervisió, avaluació de centres i de control però sobretot hi ha un aspecte de resolució de conflictes. **P10: EIE-10 - 10:23 (86:86)**

Un dels objectius de la Tesi doctoral es oferir una sèrie de propostes de millora que ajudi a la Inspecció educativa a millorar en el seu treball diari i com a col·lectiu professional. Aquest últim punt, serà clau per donar resposta a aquesta finalitat. Tal com s'ha presentat s'han recollit moltes propostes des de la Inspecció educativa a través dels diferents instruments però també han aportat les Direccions escolars partint del grup de discussió.

9.5. A mode de síntesi

En el present capítol s'han presentat l'anàlisi de resultats de totes les dades recollides durant tot el procés pràctic a partir dels diferents instruments (qüestionari, entrevista en profunditat i grups de discussió). Aquest anàlisi s'ha realitzat amb el suport de l'aplicació de diferents programes informàtics. Pel que fa a part quantitativa de les dades ens ha ajudat el software estadístic IBM-SPSS-22, i en la vessant qualitativa ATLAS-Ti versió 7.

Partint de les opinions, percepcions, experiències, matisacions, valoracions i interpretacions dels informants (Inspectors/es d'educació i directors/es de centres educatius) conjuntament amb les dades aportades a través del procés realitzat amb l'anàlisi de documents, s'ha pogut introduir en el coneixement del Cos de la Inspecció educativa en Catalunya. Les aportacions dels Inspectors/es que viuen el dia a dia les tasques encomandes i de les Direccions escolars, agents que es coordinen majorment amb els protagonistes, han provocat un recull de dades significatives preparades per analitzar i interpretar aquesta informació tant valuosa.

Per la presentació dels resultats s'ha necessitat una estructura que s'identifiqués amb ordre i seqüenciació per la seva exposició i que estigues vinculat amb els objectius de la recerca. L'elecció d'aquestes temàtiques s'originen partint de les metacategories desenvolupades a partir del procés de categorització i codificació de les dades obtingues:

- a. Situació actual de la inspecció educativa,
- b. Situació actual de l'autonomia de centres,
- c. Relació Direccions i Inspecció Educativa,
- d. Dualitat de funcions entre les Direccions escolars i la Inspecció educativa,
- e. Funcions de la Inspecció educativa en el procés d'autonomia de centres,
- f. Aportacions de la Inspecció educativa en el marc d'autonomia,
- g. Necessitats de la inspecció educativa en el marc autonòmic,
- h. Propostes de millora de la Inspecció educativa,

Seguint aquesta estructura a partir de les diferents temàtiques identificades, es sintetitzen en la següent taula les idees o aspectes més significatius pel nostre estudi:

ÀMBIT	IDEES MÉS SIGNIFICATIVES	UBICACIÓ
SITUACIÓ ACTUAL DE L'AUTONOMIA DE CENTRES	<ul style="list-style-type: none"> L'autonomia de centres es considera necessària per aconseguir la millora de la qualitat educativa. La necessitat de temps per la implantació de l'autonomia de centres pot ser un factor a tenir en compte en la seva millora S'ha d'invertir en educació, si aquests diners no arribem serà important l'adaptació. En aquest cas s'haurà de saber gestionar, canalitzar i organitzar aquests diners. La falta de inversió econòmica no hauria de perjudicar el procés d'implantació de l'autonomia de centres No haurien de produir-se situacions complexes en autonomia de centres. Encara així, si es produeix alguna d'aquestes situacions per mala praxis, la Inspecció té eines per detectar-ho i per corregir-ho. Es considera que l'autonomia és bona per la millora de la qualitat educativa, encara que es percep que no és efectiva. A més la Inspecció considera que les Direccions no s'ho creuen i els falta formació i decisió; i les Direccions afirmen que no tenen suficients eines per ser autònoms i prendre aquestes decisions. 	<p>9.4.1.1. Autonomia de centres...</p> <p>9.4.1.2. Inversió econòmica ...</p> <p>9.4.1.3. Situacions complexes en...</p> <p>9.4.1.4. Valoració de l'autonomia de centres</p>
SITUACIÓ ACTUAL DE LA INSPECCIÓ EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> La Inspecció hauria d'exercir de líder pedagògic, més d'assessor que de sancionador, i no s'hauria de confondre com un super director de centre educatiu. El percentatge alt de comissions de serveis, perjudica l'estabilitat de la Inspecció com a Cos La Inspecció educativa catalana es considera molt necessària per la millora de la qualitat educativa Valorant el seu nivell de fortalesa com a Institució la nota que s'anoten és d'un aprovat alt proper al notable. <ul style="list-style-type: none"> S'aposta per un lideratge pedagògic de manera externa a través de l'assessorament a partir dels coneixements adquirits per la Inspecció. es consideren de gran ajuda en l'evolució i millora pedagògica i de funcionament d'un centre educatiu. La Inspecció educativa està exercint i ha d'exercir un paper de suport als centres educatius. Les paraules que més es repeteixen és ajuda, assessorament i reparadors de problemes. La Inspecció s'ha de conèixer, ha de ser visible per tothom, i saber les seves funcions en el sistema educatiu. La Inspecció educativa recull moltes dades al transcurs de l'any. Consideren que si desenvolupessin informes educatius pel Departament d'Ensenyament aquests informes serien molt útils per millorar la qualitat educativa en els centres i el propi sistema. 	<p>9.4.2.1. La Inspecció educativa en Catalunya</p> <p>9.4.2.2. Lideratge de la Inspecció educativa</p> <p>9.4.2.3. El paper de la Inspecció educativa</p> <p>9.4.2.4. Visibilitat inspecció educativa</p>
FUNCIONS DE LA INSPECCIÓ EDUCATIVA ::	<ul style="list-style-type: none"> Les funcions actuals de la Inspecció no s'actualitzen al nou marc educatiu i tampoc estan ubicades en el nou marc d'autonomia Assessorar, avaluar i supervisar són les funcions més significatives i on s'inverteix major temps de treball. De les tres funcions la que més dedicació ocupa és l'avaluació, encara que moltes vegades és treballa de manera transversal. Amb l'autonomia de centres, l'assessorament és una de les funcions més importants a desenvolupar. La visió exterior de la Inspecció, el coneixement del treball que es fan a molts centres o l'experiència de molts anys són factors a tenir en compte. 	<p>9.4.3.1. Funcions generals de la Inspecció educativa</p> <p>9.4.3.2. Funcions específiques de la Inspecció educativa</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">RELACIÓ DIRECCIONS I INSPECCIÓ EDUCATIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Amb el nou Decret de Direccions escolars (2010), les funcions, tasques i el rol dels directors i directores han suposat canvis. Aspectes com figura d'autoritat pública, major poder de decisió en currículum, metodologia, plantilles o major responsabilitat en els resultats del centres educatius són algunes de les novetats. • Hi ha una demanda unànime en formació a les Direccions escolars. Consideren que el pas de docent a director/a és molt ràpid i no hi ha la suficient formació per adaptar-se a aquest nou rol. Necessitats formatives en lideratge, en presa de decisions, en gestionar el personal, en avaluar o en entrar a l'aula són algunes de les mancances qüestionades des de la visió de la Inspecció. • La Inspecció considera que poden ajudar a formar millors líders en els centres educatius, però també a regular si el lideratge que s'està desenvolupant en el centre és correcte. • S'aposta per una Direcció escolar professionalitzada i formada, aquest pas donarà més força a prendre majors decisions per part dels Directors/es. • El canvi de les direccions apropant el seu perfil al que fins llavors ostentava només la inspecció educativa, no ha suposat cap problema entre els dos agents i es considera necessària i beneficiós pel procés d'autonomia. • El treball conjunt de les Direccions escolars i la Inspecció és fonamental pel bon transcurs del rendiment educatiu al centre. 	<p>9.4.4.1. Les Direccions escolars dels centres educatius</p> <p>9.4.4.2. Les relacions entre les Direccions escolars i la Inspecció educativa</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">DUALITAT DE FUNCIONS ENTRE LA D.E. I LA I.E.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La Inspecció educativa no li suposa cap problema aquest augment de funcions a les Direccions escolars. Ho viuen d'una manera positiva i entenen que el model ha de ser aquest. • No hi ha duplicitat de funcions , tot el contrari, on no arribi la Direcció arribarà la Inspecció, per tant es complementen amb un mateix objectiu. I en cap cas perceben que hagi suposat perdre poder com a Inspecció educativa. La Direcció té autonomia i ha d'exercir-la i la Inspecció assessora, supervisa i avalua el que fa la Direcció escolar, cap duplicitat de funcions. 	<p>9.4.5. Dualitat de funcions entre les Direccions escolars i la Inspecció educativa</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">APORTACIONS DE LA INSPECCIÓ EDUCATIVA EN EL ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existeix una Implicació i compromís alt de la Inspecció educativa en afavorir el procés d'autonomia de centres. • Entre les aportacions més significatives que fa la Inspecció educativa en el procés d'autonomia de centres es troba: <ul style="list-style-type: none"> □ A l'avaluació de centre, funció docent i directiva, plans i programes ... □ En la solució de queixes i denúncies □ A l'assessorament als centres, equip directiu, docents □ En las direccions escolars □ En la resolució de conflictes □ En l'orientació als centres □ A la millora de la qualitat educativa □ En la difusió de bones pràctiques □ En la mediació □ Al treball en la xarxa 	<p>9.4.6. Aportacions de la Inspecció educativa en el marc d'autonomia</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">NECESSITATS DE LA INSPECCIÓ EDUCATIVA EN EL MARC AUTONÒMIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entre les necessitats més destacades i identificades de la Inspecció educativa s'han trobat: <ul style="list-style-type: none"> □ Decret d'Inspecció que actualitzi i reguli les funcions de la Inspecció situant-lo en l'autonomia de centres □ Sintetitzar la multitud de funcions i tasques que desenvolupa la Inspecció, ... □ Formació inicial comuna reglada per als Inspectors que s'incorporen al Cos □ Modificar l'ordenació actual de la inspecció per adaptar-se als reptes educatius actuals □ Canviar el model de control burocràtic per un menys burocràtic □ Augmentar el grau d'independència com a Cos d'Inspecció □ Formació específica des de l'aprovació del Decret d'autonomia per implicar-se en tot aquest procés □ Recursos tecnològics per facilitar el desenvolupament de la funció inspectora □ Incrementar el nombre d'inspectors a Catalunya per oferir una major qualitat del servei als centres 	<p>9.4.7. Necessitats de la Inspecció educativa en el marc autonòmic</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">PROPOSTES DE MILLORA DE LA INSPECCIÓ EDUCATIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entre les propostes de millora més destacades i identificades per la Inspecció educativa s'han trobat: <ul style="list-style-type: none"> □ Actualitzar un nou Decret d' Inspecció □ Millorar l'estabilitat del Cos d'Inspecció □ Treballar por una independència de la Inspecció educativa □ Augmentar la participació de la inspecció en la innovació educativa □ Redefinir les funcions de la Inspecció educativa □ Millorar la formació per una millor especialització en les etapes educatives i en les matèries curriculars □ Dirigir la Inspecció a un cos menys burocràtic □ Dotar de majors capacitats estratègiques i recursos tecnològics per facilitar la funció inspectora □ Crear un nou model d'ordenació de la Inspecció □ Guanyar visibilitat a través de la visita als centres educatius □ Crear un programa de formació inicial comuna per a tots els inspectors d'educació, equiparable a un post grau o màster universitari □ Enfortir la seva figura envers la comunitat educativa □ Augmentar els recursos humans (inspectors) per poder oferir major qualitat del servei als centres □ Revisar l'estructura organitzativa de la Inspecció □ Redefinir la seva missió. 	<p>9.4.8. Propostes de millora de la Inspecció educativa</p>

Taula 140. Aspectes més rellevants de l'anàlisi de resultats

El següent pas és traslladar moltes de les afirmacions que ens ha proporcionat l'anàlisi de resultats a la discussió dels mateixos com es veurà en el següent capítol. Finalment les conclusions i les propostes de millora tanquen la part final de l'estudi i conseqüentment la resolució dels objectius que s'havien marcat a l'inici de la Tesi doctoral.

BLOC IV

MARC CONCLUSIU

10

Capítol 10. Discussió de resultats, conclusions i propostes de millora

10.1. Introducció

La part més complexa d'analitzar els resultats, l'estratègia, com desenvolupar-los i quins criteris es seguirien, ja estava finalitzada. El següent pas és interpretar-los i la seva conseqüent discussió dels resultats. Segons Universidad Naval (2016), aquesta té 2 objectius molt definits. Per una part situa els resultats en la perspectiva de l'investigador, per formular-se preguntes com: Són els resultats que s'esperen? Es requereix de major investigació o treball? Els mètodes aplicats són els correctes? I en segon terme situa els resultats en un context general.

Per tant, s'entén aquesta discussió com aquella part de la recerca on es compara, es contrasta i es discuteixen els resultats obtinguts en la nostra investigació amb la d'altres autors que també hagin estudiat sobre la mateixa temàtica. És una avaluació crítica dels resultats des de la perspectiva de l'autor prenent com a referència els treballs d'altres recercadors i el propi.

En resum, aquesta discussió dels resultats requereix d'un ordre que ho aporta els objectius de la recerca i el propi procés d'investigació. Aquest anàlisi es realitza definint les dades més significatives a partir d'uns criteris prèviament seleccionats i suposa comparar aquests resultats amb els aportats d'altres autors que es citen en el marc teòric.

Els resultats obtinguts al finalitzar la discussió constitueixen una de les parts més importants de la nostra Tesi, ja que aporten les respostes als objectius plantejats i obren la porta al desenvolupament de les posteriors conclusions i propostes de millora de l'estudi.

En aquest capítol es mostra la interpretació i la discussió dels resultats partint d'uns criteris i unes estratègies que s'entén que facilitaran tot el treball desenvolupat. A més, es dona continuïtat a aquests punts a través de les conclusions finals de la recerca i les possibles propostes de millora que s'han recollit de tota la informació obtinguda.

Finalment s'aporten les limitacions de l'estudi que s'han anat trobat durant tot aquest període de temps juntament amb les futures línies d'investigació. Es considera que aquesta investigació obre la porta i obre camí a d'altres recerques sobre la Inspecció educativa, per tant no és un treball definitiu sinó el començament d'un altre.

10.2. Discussió de resultats

Per desenvolupar aquest punt s'estructura respectant les metacategories sorgides de l'anàlisi qualitatiu de la informació recollida en les entrevistes i grup de discussió. Aquestes metacategories s'originen i estan vinculades als objectius definits del nostre estudi de recerca i per tant, amb la finalitat de donar-li resposta. A partir d'aquest ordenament, es compara i es discuteixen els resultats obtinguts durant tota la recerca amb els resultats i conclusions d'altres investigadors estudiosos de la temàtica.

10.2.1. Situació actual de l'autonomia de centres

Aquest apartat inclou aspectes vinculats a la necessitat de l'actual autonomia de centres, la validació d'aquesta aprovació per tirar endavant aquest procés, les diferents situacions que ens pot generar aquesta autonomia i la valoració de la seva implantació des de la visió de la Inspecció educativa i les Direccions escolars.

Avui en dia es pot afirmar que les polítiques educatives europees fan una aposta molt forta pel desenvolupament de l'autonomia de centres. Seguint les recomanacions de la OCDE (OCDE, 2009, 2015, 2016) i partint de les conclusions dels informes PISA (Ikeda, 2011; MECD, 2012, 2013, 2014) dels darrers anys, es compren que per obtenir una ensenyança de qualitat i per tant l'èxit educatiu, només es pot fer a través d'aquesta

autonomia. La majoria de països ja estan treballant d'aquesta manera, però amb les seves diferents particularitats del territori i de la seva cultura.

Catalunya comparteix aquestes recomanacions i seguint aquesta línia aposta per l'aprovació del Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'Autonomia de centres educatius segons el govern de la Generalitat neix amb l'objectiu, en darrera instància, de millorar el rendiment i els resultats educatius de l'alumnat i la cohesió social. I per això dota els centres d'un seguit d'instruments, fins ara en mans de l'administració, per tal que aquests puguin gestionar i organitzar els seus recursos en funció de les seves singularitats i necessitats concretes.

Catalunya és la Comunitat d'Espanya que més ha arriscat en el desenvolupament de l'autonomia de centres. Amb l'aprovació del Decret en 2010, es va convertir en la primera en iniciar-ho, juntament amb la Comunitat d'Andalusia i Cantabria. Per Graells i Garcia (2010), el Decret de d'autonomia dotaria als centres dels instruments necessaris per desenvolupar projectes educatius que tinguin incidència real en la qualitat educativa. Per tant un pas molt significatiu i esperat sempre amb la finalitat de trobar una escola millor amb majors resultats acadèmics.

Així també es percep des de pròpia Inspecció educativa la necessitat d'implantar l'autonomia de centres en el sistema educatiu actual per millorar la qualitat educativa. Entre els arguments que es troben, afirmen que l'autonomia sempre s'ha correlacionat amb centres educatius més eficaços i de millors resultats i que el centre educatiu és realment qui coneix les necessitats que es requereixen per la seva millora. Per tant, la valoració de l'autonomia és positiva i s'entén que ajudarà en el procés de millora.

En l'actualitat, com s'ha dit, es creu amb l'autonomia totalment, però també hi ha una part de crítica en que encara falten molts aspectes a polir. Es considera que és un tema de temps, es pensa que el procés d'implementació de l'autonomia és un procés llarg i necessita el seu temps, s'està desenvolupant, ha sortit el Decret fa pocs anys i per tant és un camí de fons. La Inspecció ha de desenvolupar el seu paper i les Direccions escolars assumir la seva responsabilitat, el seu lideratge i ser capaços d'exercir-la.

El temps possiblement ha fallat en la planificació prevista a partir del calendari de desplegament que s'havia aprovat pel Govern per desenvolupar-ho en un període de 8 anys (Generalitat de Catalunya, 2009). De totes aquestes actuacions que estaven previstes, moltes no es van poder desplegar, majoritàriament per la crisi econòmica que es va veure envoltada el país, per exemple es va aturar l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació, mai s'ha invertit en educació el 6% del PIB, no s'ha complert amb els objectius de l'exercici de la professió docent ni les condicions laborals, les beques i ajuts no són les que es prometien, la provisió de llocs docents, etc.

Pel que es dedueix, les dates pel seu desplegament no es van complir i tampoc el compromís econòmic. La memòria econòmica de la LEC va preveure un increment pressupostari del 29,3% en 8 anys. En canvi el pressupost del Departament d'Ensenyament en 5 anys es va reduir en un 23,5% .

Si es va a la disposició final segona de la LEC sobre el Finançament general diu: "El Govern, a fi d'assolir els objectius d'aquesta Llei, ha d'incrementar progressivament els recursos econòmics destinats al sistema educatiu i, prenent com a referència els països europeus que excel·leixen en educació, ha de situar progressivament durant els propers vuit anys la despesa educativa a l'entorn, com a mínim, del 6% del producte interior brut."

De totes aquestes actuacions que estaven previstes, moltes no es van poder desplegar, majoritàriament per la crisi econòmica que es va veure envoltada el país. No es van prendre o tenir en compte mesures en cas de menor inversió en educació per continuar amb el desplegament de la Llei.

Des de la Inspecció educativa es pensa que aquest factor econòmic no ha perjudicat seriosament a l'autonomia o no hauria perquè afectar-li. S'entén que si hi ha un increment pressupostari es poden fer més coses i per tant, es pot millorar l'autonomia però no es troba una vinculació directa entre pressupost i autonomia. Es tenen en compte altres variables que no tenen perquè ser econòmiques.

On si es considera que pot afectar aquesta falta d'inversió de diners és en la millora de les infraestructures on s'imparteixen les classes i espai habitual de l'alumnat. Si es treballa en males condicions per culpa del lloc on s'imparteixen els aprenentatges, es pot tenir dificultats en la millora de la qualitat educativa. Per tant, es valora que s'ha d'invertir més en educació, especial atenció a les infraestructures, però es pensa que no a d'afectar directament al procés d'implantació de l'autonomia de centres.

Un altre dels problemes que apareix, s'origina des dels sindicats d'educació. Aquests reivindicaven que aquesta l'autonomia de centres atorgava molt poder a les Direccions escolars. Consideren que s'han creat molts conflictes en els centres degut a aquesta força en el paper de les Direccions escolars. Possiblement aquesta sigui una de les raons per les quals s'hagi iniciat aquesta iniciativa legislativa popular (ILP). L'autonomia de centres no ha estat mai ben digerida per sindicats i professorat. Entenen que la Llei 12/2009 d'Educació de Catalunya (LEC) s'ha mostrat del tot incapaç de donar una resposta positiva al sistema educatiu català, a més de no complir amb els seus propis compromisos i reivindiquen una sèrie de noves propostes.

La Inspecció educativa no pensa igual i considera que el fet d'oferir major autonomia a les Direccions escolars i major poder de decisió no hauria de suposar possibles situacions problemàtiques com per exemple clientelisme per part de les Direccions, pèrdua de la equitat, gerencialisme, poder centralitzador o falta de democràcia interna. Encara així, pensen que en un percentatge molt baix poden produir-se. En cas que succeeixi, la Inspecció educativa té eines per poder solucionar-ho i per tant pot ajudar a millorar i regular aquest procés d'autonomia.

Per Garcia Plata (2011), la millora del sistema no depèn de la tutela de l'administració sobre la pràctica educativa, sinó de la capacitat dels propis centres de definir i aplicar projecte educatiu que cohesionin el professorat i la comunitat escolar, de la rendició de comptes sobre els resultats educatius i de l'avaluació de l'exercici de l'autonomia de cada centre. Per poder aconseguir tot això és necessari que els centres públics puguin intervenir en àmbits de gestió essencials que fins ara estaven restringits a l'administració.

Per tant, un dels agents educatius més importants en aquesta autonomia de centres són les Direccions escolars. L'autonomia parteix que cada centre pot decidir o definir la seva pròpia organització dins d'uns marges proposats per l'Administració i les persones que la componen, amb els seus càrrecs definits i les funcions a desenvolupar. En aquest pas, serà molt important les decisions que es prenguin per part de l'equip. Dit d'un altra manera, la gestió de líder del centre educatiu influirà en tot aquest procés.

Les Direccions escolars afirmen que difícilment poden exercir de líder perquè actualment hi ha una autonomia teòrica però no real a la pràctica, no és autèntica. Consideren que aquesta autonomia està limitada i que s'està molt pendent de les directrius de la Inspecció educativa. No perceben autonomia per dissenyar la plantilla del centre, tampoc a l'hora d'administrar els recursos que es disposa, o dels propis recursos econòmics.

La Inspecció educativa també està d'acord en aquesta afirmació que l'autonomia és limitada, però difereixen en les causes. Assenyalen directament a les Direccions escolars, creuen que la falta de formació de les Direccions escolars en lideratge o presa de decisions està perjudicant tot aquest procés. Falta de confiança, creença en el que fan, en la determinació d'accions educatives, necessitat de madurar, és el que més es repeteix....

Des de la visió de les Direccions no veuen tant en la causa que no s'ho creguin i que els falta formació per prendre decisions. Els motius pels quals consideren que l'autonomia podria funcionar millor són molt diferents. Perceben que l'avaluació de les competències bàsiques pot limitar l'autonomia curricular; la falta d'autonomia econòmica pot restar a fer canvis estructurals en l'espai del centre; la complexa normativa per seleccionar plantilla també pot restar per poder avançar en autonomia de centres o que a nivell organitzatiu es generen dificultats deguts a aspectes ja tancats des del propi Departament d'Ensenyament.

Molts són els autors (Bolívar Botía, 1994; Estruch, 2006, 2009; Graells, 2010b; Larruzea Román, 2011; Marchesi, 2004; Torres Rubio, 2010) que en els seus estudis sobre l'autonomia de centres s'havien qüestionats dubtes. Gairín (2005), per exemple, entre les moltes preguntes que es fa sobre el procés trobem: Com compaginar els processos de legitimitat amb els de solidaritat? Quins mecanismes de control explícits o implícits s'ha d'establir? Com superar les contradiccions a nivell polític i social entre el discurs d'autonomia i una practica moltes vegades insolidària? Es respectaran les decisions que els centres adoptin en el marc de l'autonomia? Totes les institucions suportades amb fons públics han de tenir el mateix grau d'autonomia?

Es té clar que existeixen dubtes en l'autonomia de centres, que res és fàcil de desenvolupar, que moltes vegades depèn de les persones per un bon funcionament i que poden sorgir problemes. Però en general es pensa que l'autonomia ajuda a situar el centre educatiu en el focus de la millora del sistema educatiu i com un factor importantíssim de l'èxit escolar. Per tant, es parteix que un centre autònom és capaç de millorar els resultats dels aprenentatges dels alumnes. Tots estan d'acord en que l'autonomia és bona, encara que no és efectiva, i a més es genera un desacord amb la causa. La Inspecció considera que les Direccions no s'ho creuen i els falta formació i decisió; i les Direccions afirmen que no tenen suficients eines per ser autònoms i prendre aquestes decisions.

10.2.2. Situació actual de la Inspecció educativa

Com es veu la Inspecció? Com es defineix en l'actualitat? En què pot ajudar en el procés d'autonomia al centres? Quin etiquetatge suporta? són algunes de les preguntes que sorgeixen en els diferents instruments de recollida de la informació per entendre l'Inspector d'avui. Per Diez (2011), la Inspecció:

Està constituïda per experts en educació, amb una acreditada trajectòria com a docents dels diferents nivells i etapes educatives, amb coneixements especialitzats de les diferents disciplines, amb experiència en la direcció de centres en la major part dels casos, amb coneixements de legislació i del procediment administratiu, amb domini de les tècniques pròpies de la professió i amb un coneixement del sistema educatiu que no és només fruit de l'estudi, sinó sobretot el resultat d'una tasca de permanent contacte amb els centres i els serveis educatius. A la Inspecció li correspon aportar el criteri expert a les Direccions dels centres i a les administracions educatives. Aquest és un dels serveis fonamentals que pot rendir la Inspecció d'educació ara i en el futur (p.4).

La visió de la Inspecció que s'ha recollit també va en aquesta línia. En general consideren que haurien d'exercir de líder pedagògic, més d'assessor que de sancionador, i que no s'hauria de confondre com un super director de centre educatiu. Creuen que la funció de la Inspecció és més supervisar i acompanyar als directors en tot aquest procés. Fer l'assessorament legal als mateixos directors sobre temes concrets que pot ser desconeguts o tenen dubtes sobre el seu funcionament. Un altre tema dels que sorgeix, és l'etiquetatge que envolta la Inspecció educativa com aquell que ve a revisar i sancionar sempre des de la vessant negativa.

Un altre dels aspectes que es ressalta de la Inspecció arran dels canvis que ha comportat tot el procés d'autonomia de centres és l'habilitat de la Inspecció per d'adaptar-se als canvis. Les modificacions que s'han produït no han generat problemes en les seves tasques diàries i s'ha adequat de manera positiva. Galicia (2016), a partir de la història que arrossega la Institució confirma aquestes percepcions comentades:

Sembla evident que una institució com la inspecció d'Educació, amb una dilatada història al darrere (167 anys de vida, sense comptar els seus antecedents més remots), ha sabut adaptar-se als constants canvis evolutius, culturals, polítics i socials, i sobreviure a ells amb la finalitat última de procurar la millora de l'educació al nostre país (p.2).

Davant aquests canvis un altra de les qüestions que sorgeix és si la Inspecció educativa realment s'havien format específicament en tot aquest procés d'autonomia que es va iniciar amb els plans estratègics de centre. Formació per adaptar les funcions de la Inspecció Educativa al procés d'autonomia, per assessorar a les Direccions escolars amb les seves noves funcions, en avaluació de centres, en innovació, etc

En un principi sembla ser que si ha hagut formació, aquesta va ser escassa. Aquest aspecte concorda molt amb les paraules de Jiménez (2016), quan afirma que la formació tant inicial com permanent són el taló d'Aquil·les de la professió. Per una part, molts docents accedeixen a la Inspecció amb un bagatge reduït de coneixements sobre organització escolar, per molt que hagin aprovat una oposició. Una bona solució seria un curs de formació inicial a tot inspector novell. Per un altra, els canvis introduïts en els centres com ara la autonomia es reflecteixen directament en l'educació, exigeixen la posada al dia permanent de la Inspecció si vol desenvolupar una de les seves funcions essencials com és la de l'assessorament.

Catalunya en el curs 16/17 compta amb 1.570.011 d'alumnes i 126.000 docents distribuïts en 5446 centres educatius públics i concertats. Per la supervisió d'aquests centres el Departament té en servei 243 inspectors, dels quals 181 es troben en situació de comissió de serveis i els altres 62 pertanyen al cos d'inspectors. O sigui de cada 4 inspectors, 3 estan en situació d'interinitat.

La Inspecció educativa afirma que aquesta situació de comissionats perjudica l'estabilitat de la Inspecció com a Cos. A més s'afegeix el factor dependència, es dubta que aquesta situació ajudi a que els Inspectors en comissió puguin prendre les mateixes decisions que els funcionaris amb plaça per por a perdre-la

Aquestes proposicions es relacionen amb les paraules d'Estañán (2016) quan afirma que:

Cap partit polític governant s'ha sostret a la temptació d'aconseguir que la inspecció s'identifiqui ideològicament amb el projecte polític que encarna, de convertir-la, per això, en "el seu braç armat" en matèria educativa. Si no ha existit neutralitat en la gestió dels recursos, tampoc l'ha hagut en la de personal. S'ha confós identificació ideològica amb respecte a la legalitat. A més, i al marge de casos concrets de clar biaix ideològic, el trànsit d'un sistema autoritari a un sistema participatiu i democràtic, i les transformacions produïdes en el context socioeducatiu, han posat a la inspecció educativa en situació crítica. Es van esfondrar els seus patrons de referència, es van debilitar els seus poders de facto i va haver d'aprendre a conviure amb el control social com a part important de la presa de decisions. Tot un procés de reestructuració cognitiva. (p.74)

Durant molt temps la Inspecció educativa va exercir de líder pedagògic, especialment en la formació docent i a través de projectes innovadors. En l'actualitat, majoritàriament la Inspecció educativa reclama que es continuï exercint aquest paper de líder extern dels centres educatius. Consideren que poden ser un transmissor de coneixements, promotors del canvi i assessors en la creació de projectes educatius en els centres

Aquest concorda amb el Model d'Institucions Educatives per la Qualitat Total que planteja Gento (2001), parteix que la Inspecció hauria de considerar-se com un dels sectors integrants del personal del mateix centre, continuant exercint un paper de part de lideratge com a professional compromès amb la qualitat de la institució. A més per complir amb aquest rol, la Inspecció ha de ser un acompanyant ineludible de les actuacions dels centres.

García Andreu (2013), va més enllà d'aquesta proposta, i es pregunta per què la Inspecció educativa no assumeix el lideratge perquè els centres despleguin la seva autonomia? Entén que si li assignen entre altres, les funcions de supervisar i controlar, des del punt de vista pedagògic i organitzatiu, el funcionament dels centres educatius, la pràctica docent i la funció directiva, això dona suficient força i arguments per acceptar la responsabilitat de dirigir el vaixell.

Aquesta idea de ser el capità del vaixell des de fora, és en general pel que aposta la Inspecció educativa. Creu en un lideratge pedagògic de la Inspecció de manera externa a través de l'assessorament, de suport en la creació de projectes eficients en els centres educatius a partir dels coneixements adquirits per la pròpia Inspecció. Aquesta creu que pot ser de gran ajuda en l'evolució i millora pedagògica i de funcionament d'un centre educatiu.

Un altre dels temes que va sorgir és quin paper està desenvolupant la Inspecció educativa en el marc autonomia actual és necessari conèixer per situar-nos d'on partim. La Inspecció es queixa o reclama que exerceix massa tasques, massa funcions, amb un excés de burocràcia i de centres per supervisar, amb dificultats de temps per visitar les aules i acompanyar als centres. A tot això també es troben que no s'ha produït cap canvi significatiu en el Cos d'Inspecció en els últims 15 anys, ni laboralment ni estructuralment, a més l'últim Decret d'Inspecció data de de l'any 2000.

En aquest camí trobem a Sarasúa (2012), quan assegura que:

La Inspecció sempre ha estat un far, una referència per als centres i per als professors. Penso, però la llum de la inspecció es pot estar apagant a poc a poc. Penso que la Inspecció d'Educació és una institució que té en aquests moments una greu crisi d'identitat, de no saber realment quina la seva missió o el seu paper en el sistema educatiu (p.1).

Això està molt lligat a un dels punts que ha generat més aportacions com és la visibilitat de la Inspecció educativa. La primera qüestió és si actualment és visible i la segona és si cal ser-ho. Si s'ha de xafar més aula i conèixer al professorat, si la quantitat d'informació que obtenen ajudaria a través d'informes a millorar la qualitat del sistema educatiu també són altres de les reflexions que s'han trobat.

La Inspecció s'ha de conèixer, ha de ser visible per tothom, i saber les seves funcions en el sistema educatiu. Es pensa que no son prou visibles o que si ho són encara es podria ser més visible. També és reflexa que els agradaria entrar més a l'aula i estar més en contacte amb el professorat que dia a dia treballa de manera directa amb l'alumnat. Un dels motius pels quals no s'arriba, és l'excés de burocràcia i la falta de temps per la multitud de funcions que han de desenvolupar.

Aquesta falta de visibilitat de la Inspecció educativa pot passar que la imatge que es crea d'ella no sigui la que realment és. Tot això lliga amb les paraules de Álvarez i Pérez (2010) quan afirmen que:

La Inspecció Educativa ha perdut credibilitat en avaluació de centres i com a agent de formació. L'assessorament no es constata que comporti una modificació dels procediments habituals, tot i que es perceben actituds més positives en els inspectors que s'han incorporat més recentment. La seva ètica professional és qüestionada en fets puntuals, però tenen efectes devastadors quan passen a

formar part de les converses quotidianes dels docents, perquè afecten la credibilitat de tot el col·lectiu implicat. (p.25)

Jiménez (2016), en aquesta mateixa línia aposta per una major visibilitat de la Inspecció en la visita als centres. Considera que ha de ser una eina bàsica per a la Inspecció.

Es troba un estudi realitzat per Melià (2012), amb l'objectiu d'indagar, fonamentalment, quin és l'imaginari que té el professorat sobre la Inspecció Educativa. Parla de manera imaginària, ja que el 20% del professorat diu haver parlat més d'una vegada amb un inspector/a (a excepció d'haver tingut càrrec en equip directiu) i la resta (80%) només concep de la Inspecció Educativa una imatge o seqüència d'imatges... que és del que s'agafen les dades que interessin. A més, s'ha de tenir en compte que hi ha una imatge semblant però no igual entre el professorat de primària i el de secundària (els mestres els coneixen, els de secundària no). Aquest estudi es sintetitza amb 6 imatges concloents de la docència cap a la Inspecció educativa com es pot observar en la següent figura:



Figura 79. Imatges de la docència cap a la Inspecció educativa (Melià, 2012)

La definició final que possiblement és un resum de les altres 6 imatges és la distància o allunyament entre la Inspecció i els docents, o sigui, a dia d'avui la Inspecció educativa és invisible per la majoria de docents. Per tant, la figura de la Inspecció com a líder pedagògic es desfà amb aquestes percepcions.

L'últim punt, seria la necessitat d'Inspecció educativa en Catalunya. Diferents autors (Barea, 2016; CCOO, 2009; Galicia, 2016b; Gómez Marín, 2007a, 2007b, 2008) han realitzat estudis sobre els sistemes educatius dels diferents països d'Europa, més concretament la Inspecció educativa.

Un dels països que més s'estudia i s'observa és Finlàndia. En aquesta va desaparèixer la Inspecció d'educació (entesa com a cos de funcionaris o empleats públics dedicats a la supervisió i control dels centres educatius) al començament dels anys 90 del segle passat. La Inspecció només funciona quan es produeixen queixes d'estudiants, pares o docents, o sigui quan és necessari. El sistema educatiu està basat en una confiança mútua. Tothom treballa i coopera (docents, centres, autoritats) per assegurar que tots els alumnes puguin aprendre el necessari per desenvolupar una vida plena.

Mirant a Finlàndia es planteja a la Inspecció educativa catalana si realment és necessària la seva figura. La Inspecció educativa catalana es considera molt necessària per la millora de la qualitat educativa, i no es dubta que ha de continuar com a Cos per ajudar i acompanyar als centres educatius en aquest procés d'autonomia.

En aquesta mateixa línia es troba Larruzea (2011, p.124) quan afirma que: "La Inspecció és una peça clau en la implantació de l'autonomia. Es necessita una Inspecció que no estigui entrampada en gestions burocràtiques i que reforci el seu perfil assessor cap als

centres, repensant les seves funcions. És una peça fonamental en la relació Administració – Centres.”

Es compren que per la bona implementació de l'autonomia es requereix d'una Inspecció que acompanyi als centres educatius a través de l'assessorament, l'avaluació i la supervisió. Es busca un inspector menys burocràtic i controlador, i en canvi es proposa que sigui més assessor, més innovador, més formatiu i amb major visibilitat al centre. Aquestes funcions assignades ajudarien a mantenir l'equitat desitjada en l'educació. No s'entendria el sistema educatiu català sense la figura i el treball diari de la Inspecció.

10.2.3. Funcions de la Inspecció educativa en el procés d'autonomia de centres

La situació del Cos d'Inspecció en Catalunya és molt semblant al que es pugui trobar en altres territoris de l'Estat Espanyol, afegint petites diferències. Una d'aquestes diferències és que Catalunya és de les comunitats on s'ha avançat més en autonomia de centres. Aquest pas ha suposat una petita problemàtica; encara no s'ha explicat o redefinit les funcions per adaptar-se a aquest nous canvis i com contribuir-hi des de la seva posició. Al menys, pel que fa al Decret 266/2000 que regula la Inspecció educativa, no incorpora l'autonomia de centres. Sí en canvi ho recull el Pla director 2011/2015 quan afirma que s'haurà d'abordar el desplegament de la LEC en relació amb l'organització i les funcions de la Inspecció i, per tant, la revisió del Decret 266/2000.

Ubicats en la normativa, l'últim Decret que regula la Inspecció educativa data de l'any 2000 amb una modificació l'any 2002. Es troba un esborrany d'un Decret de la Inspecció amb data de 2015 que no va acabar de consolidar-se, encara que només oferia el canvi de nom (Inspecció d'Ensenyament per Inspecció d'Educació) i enfortia el procés de concurs de mèrits.

El que més crida l'atenció és que aquest Decret parteix de les normes bàsiques establertes a la LOGSE (1990) i la LOPEGCD (1995), Lleis que han quedat oblidades per l'aprovació d'altres durant aquests últims anys (LOCE, LOE, LOMCE). També s'ha d'afegir que quan es va aprovar aquest Decret no existia cap Llei Educativa Catalana, ja que la primera es va aprovar l'any 2009.

Quan es pregunta a la Inspecció educativa si aquest fet perjudica al seu treball global, hi ha diversitat d'opinions. Una gran part consideren que sí pot perjudicar, però també es troba dels que pensen que no hauria de generar cap dificultat en les tasques de la Inspecció. Exactament passa el mateix quan es qüestiona si les funcions actuals de la Inspecció no s'actualitzen al nou marc educatiu o sinó estan ubicades en el nou marc d'autonomia. Una major part comparteixen que no estan actualitzades ni ubicades al marc autonòmic, però no diferenciant-se gaire dels que pensen el contrari.

Un altra de les preguntes que es feia a la Inspecció educativa era si davant dels canvis que estava suposant l'autonomia en els centres, les seves funcions havien canviat per adaptar-se al nou marc, i més tenint en compte que les regula el Decret de la Inspecció educativa de l'any 2000. La resposta va ser unànime, les funcions no han canviat, s'han adaptat i això implica moltes vegades invertir més dedicació en unes que en altres. A més l'opinió més comuna és que aquestes funcions que regeixen la Inspecció no cal canviar-les, únicament s'han d'ajustar.

Aquests resultats coincideixen amb les paraules de Secadura (2013), quan considera que la Inspecció educativa segueix amarrada a criteris organitzatius i funcionals que van néixer en el desenvolupament de Llei General de l'Educació de 1970. Normalment els inspectors continuen fent el seu treball en una zona educativa exclusiva, durant un temps determinat, on se'ls assigna un grup de centres, amb respecte els que mantenen una supervisió capitalment individualista, i on el l'enfocament cap un seguiment quotidià de rutines burocràtiques, de poc calat.

Per aquesta raó, de manera més constructiva, es creu que la Inspecció necessita d'altres compromisos i estructures, amb un àmbit funcional que respongui a les necessitats socioeducatives reals. Proposa que les Administracions públiques realitzin tot un procés de canvi rellevant en tot el context, aprofitant la vàlua dels propis professionals.

Es pot afirmar que estem legislativament igual que l'any 2000, però amb canvis importants en l'organització, gestió i lideratges del centres educatius. L'any 2011 Pérez (2011), afirmava que encara era aviat per fer valoracions i propostes: "falten encara moltes decisions per entreveure tendències al respecte, però el que sembla evident és que està canviant l'escenari. El menys intel·ligent seria ignorar-lo i tancar els ulls." (p.3-4). Ara estem a l'any 2016, amb una autonomia de centres molt desenvolupada a Catalunya, la Inspecció educativa ja no pot tancar més els ulls.

A més de definir quines són les funcions més importants en el seu exercici, també s'exposa quines dificultats es troben en el desenvolupament d'aquestes. De les més repetides es troba la multitud de funcions i tasques en les seves actuacions. Amb tot això es reclama que es defineixin les seves funcions cap una especialització que ajudi a desenvolupar els talents de cada Inspector/a

Pel que fa a les funcions bàsiques que s'estan desenvolupant majorment per part de la Inspecció educativa en aquest marc autonòmic tothom coincideix en assessorament, avaluació i supervisió. Això també concorda amb aquells països d'Europa on es desenvolupa l'autonomia tal com afirma Vera Mur (2014):

- El control de la normativa com a garantia del dret dels ciutadans a l'educació.
- L'avaluació del funcionament i dels resultats dels centres docents i del seu professorat.
- L'assessorament i orientació.

Partint de les propostes dels diferents autors (Vera Mur, 2014; Lorente 2010), s'ha volgut representar 2 figures de les funcions bàsiques de la Inspecció, amb el pes que pugui tenir cadascuna amb l'avanç de l'autonomia de centres en els diferents sistemes educatius i que coincideix amb els resultats que s'han recollit i analitzat.

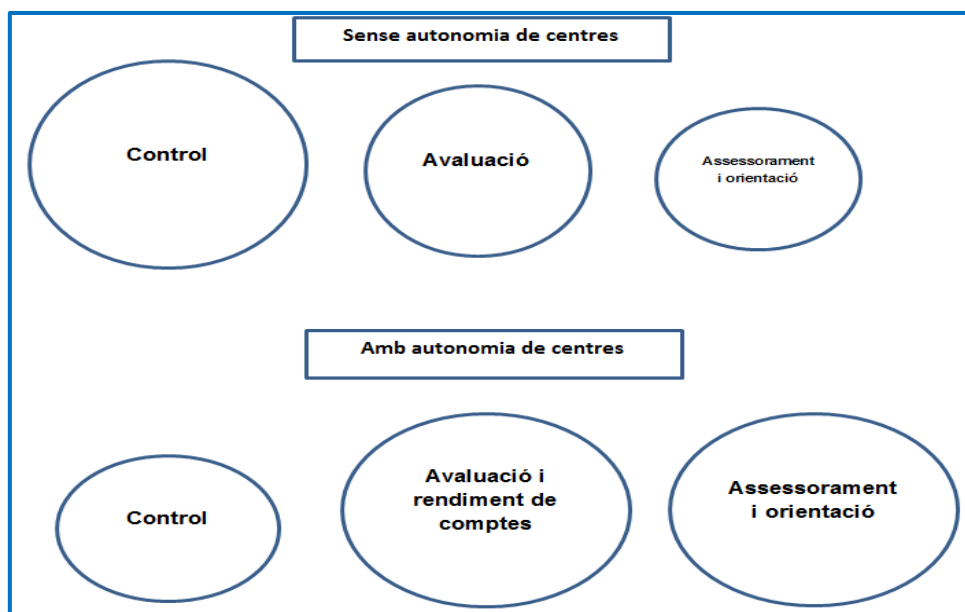


Figura 80. Funcions de la Inspecció educativa amb i sense autonomia de centres (Elaboració pròpia a partir de Vera Mur, 2014; Lorente, 2010)

Com es remarca en la primera figura, es troba les funcions que desenvolupava la Inspecció quan els centres no se'ls assignava la suficient autonomia per dirigir. La funció de control és la que més pes tenia, i s'entén perquè la Inspecció era la màxima responsable del que passava al centre. La següent funció era la d'avaluar, que sempre ha tingut la seva dedicació i tradició, i finalment la de donar suport als centres a partir de l'assessorament i orientació, que seria la que menys pes o menys dedicació se li donava.

Amb l'increment d'autonomia de centre, aquestes funcions han modificat la seva repercussió, i la que més afectació ha rebut ha sigut la de control, ja que a l'oferir major participació i funcions a la comunitat educativa, aquesta ha perdut en importància. Com a conseqüència l'avaluació, i en aquest cas també el retiment de comptes i l'assessorament, han guanyat en notorietat, ja que seran eixos principals en tot el procés d'autonomia.

Com a part crítica, sembla ser que les Direccions escolars perceben que la Inspecció educativa tenen certa preocupació pels resultats educatius, en conseqüència moltes vegades s'obliden d'ajudar en el procés. Es queixen que no escolten idees, projectes, innovació sinó es parla de resultats. Per tant els agradaria més assessorament i no tanta avaluació lligada a supervisió.

La formació també és un dels temes que va sorgir en relació a la Inspecció educativa. Per part de les Direccions escolars es considera que hi ha una mancança de formació en el desenvolupament d'algunes funcions com poden ser l'assessorament pedagògic o el procés d'innovar en els centres. Consideren que haurien de tenir major formació per adaptar-se a les necessitats dels centres educatius i no està tot el dia fiscalitzant. Aquestes mancances també són reconegudes per la Inspecció educativa.

Això encaixa amb la informació que s'ha trobat respecte a la formació del Cos dels Inspectors. Pel que fa a cursos propis del Departament d'ensenyament, no s'ha trobat res que parli de quines funcions prioritzar, treball d'assessorament de noves metodologies, innovació, com ajudar als centres a través de l'orientació.... Només s'ha produït formació en referència a l'avaluació i rendiment de comptes, que aquest sí seria un aspecte molt important de l'autonomia de centres.

Aquest Cos té molta responsabilitat en la millora de la qualitat educativa. Això suposa o implica una major formació i coneixements en la seva tasca. Si ens anem a l'article 110.1 de la LEC (2009), aquest tracta sobre la formació permanent i considera que "té per objectiu actualitzar la qualificació professional, millorar les pràctiques educatives, especialment amb relació al projecte educatiu de cada centre, i millorar la gestió dels centre."

Si es concreta una mica més, l'article 17 del Decret 266/2000 que regula la Inspecció educativa afirma que la formació permanent en l'exercici professional és un dret i un deure per a tots els inspectors i inspectores d'educació. A més, l'article 17.2 diu que:

El Departament d'Ensenyament inclourà als seus plans de formació modalitats formatives que contribueixin a l'actualització dels inspectors i inspectores en els coneixements i tècniques de caràcter general i les pròpies de l'especialitat, i que afavoreixin la millora en l'exercici de la funció inspectora. Així mateix, facilitarà l'assistència dels inspectors i inspectores a aquelles activitats de formació que contribueixin al millor desenvolupament del seu exercici professional.

Molt semblant i resumint aquest article 181 de la LEC (2009), quan declara que la formació té per objectiu millorar i actualitzar professionalment els Inspectors d'educació. Per tant, sembla ser que pels resultats que s'han trobat, això realment no s'està produint. Es podria buscar les causes i segurament es podrien enumerar, però el que es pot afirmar és que la Inspecció educativa li falta formació majoritàriament en assessorament, on moltes vegades s'acaben ajudant a través de l'experiència acumulada durant els anys, però no per la formació interna rebuda.

S'entén que perquè la formació s'iniciï en les implicacions de l'autonomia de centres, prèviament requereix de canvis legislatius que defineixin la Inspecció en aquest nou marc. Com s'ha dit al principi, serà bàsic i de gran ajuda perquè el rendiment de la Inspecció sigui de màxima qualitat tant en el centres com en el despatx en tota aquesta entrada d'autonomia als centres.

Possiblement amb tantes funcions a desenvolupar, tanta inestabilitat i tants centres assignats per controlar, la formació sigui l'últim esgraó a pujar-hi en el temps d'inversió de les tasques d'Inspecció. Es percep clarament que no s'ofereix suficient formació per al Cos, i la que s'ofereix, no sempre és adient a les necessitats que es reclamen des dels centres educatius.

10.2.4. Relació Direccions i Inspecció Educativa

La relació que es formi entre Direcció i Inspecció determinarà les implicacions de cadascun en el procés d'autonomia. L'objectiu de canvi educatiu i de millora de la qualitat del centre, dependrà molt del treball conjunt que es produeixi entre aquests dos agents. La dificultat esdevé per una raó molt senzilla, s'aprova un Decret on regula i actualitza les funcions de les Direccions escolars oferint majors competències, més funcions i per tant incrementant el seu poder de decisió; però no es produeix el mateix fet en la Inspecció educativa. S'aposta per un procés de canvi a partir de l'autonomia de centres, però no s'acaba d'adequar les funcions de la Inspecció en tot aquest estat de transformació.

Aquesta autonomia assignada a les Direccions i tan ben definida per les Lleis i Decrets per exercir-la, a través de les funcions i les competències a desenvolupar, no passa exactament amb la Inspecció educativa. Ens aquests últims, no es genera cap canvi de modificació en la seva tasca. La qüestió que es planteja si aquests canvis normatius en les Direccions escolars modifiquen la relació entre la Inspecció i els centres docents?

Del Pozo, (2016a), amb una proposta clara per solucionar aquesta mancança normativa, afirma que:

Hauria estat millor que el legislador s'hagués atrevit a adequar el perfil i les funcions de la Inspecció a les noves característiques del model organitzatiu dels centres, en lloc de mantenir intacte el vell model de la inspecció, que a vegades pot no respondre als nous reptes del sistema educatiu. (p.10)

Es troba un sentir general per part de la Inspecció educativa que no veu cap problemàtica al voltant d'això. Considera que el canvi de les Direccions apropant el seu perfil al que fins llavors ostentava només la Inspecció educativa, era necessari. Per tant, l'augment de competències i funcions en les Direccions escolar no suposa cap problema

A més, s'afirma que aquest nou marc autonòmic ha suposat canvis en la relació entre la Inspecció, els centres docents i les Direccions escolars, però sempre d'entesa entre els 2 agents educatius, positiva i de respecte.

Aquests resultats donen valor a les paraules d'Artigal i Rios (2011), quan diuen que no veuen motius de conflictivitat entre els dos agents. Entenen que la Inspecció pot ser molt vàlida per ajudar a detectar els punts forts i dèbils i també les oportunitats de millora i les iniciatives d'innovació. Sense entrar en les funcions de cadascun, si que consideren que hi ha una sèrie d'accions que poden col·laborar donant suport a un projecte i a un lideratge compartit. Aquestes actuacions que es complementen ajudaran a construir fulls de ruta i plans de millora.

El nou rol que s'està imposant en aquesta relació d'autonomia de centres entre els 2 agents educatius és la de participar i col·laborar la Inspecció educativa amb els centres educatius des d'una perspectiva d'acompanyament. Aquest objectiu de millora de la

qualitat del centre, requereix del treball conjunt que es produeixi entre les dos Institucions.

Colom (2011), no només veu aquest canvi de relació sinó també d'estatus, quan afirma que la Direcció queda molt reforçada, establint-se un seguit d'àmbits de responsabilitat que creixen de forma significativa. No succeeix el mateix quan ens referim a la Inspecció. S'entén que aquesta haurà de participar i col·laborar però ara des d'una perspectiva d'acompanyament a cada centre, ja que depenent de l'autonomia de cadascú, les necessitats seran unes i no unes altres. En resum, la percepció seria si més no sobre el paper, que les Direccions i la Inspecció es troben en un nivell molt semblant i que la seva tasca passaria més per ser una demanda en cada moment i segons les necessitats de cada centre.

Pel que fa a la Inspecció educativa i les Direccions escolars consideren que l'assessorament ajuda a enfortir aquesta relació. En canvi en les altres funcions com són l'avaluació i la supervisió de les Direccions aquest últims consideren que limita aquesta relació. L'aspecte que menys ajuda a aquesta relació seria la supervisió i aprovació de la continuïtat en el càrrec de la Direcció escolar. És un fet que no passa molt sovint però no sempre ajuda a generar bona relació en aquest binomi professional.

A part d'alguna observació per part de la Direcció escolar, en un principi la relació entre els dos és bona, han de treballar conjuntament en benefici de l'alumnat i del centre educatiu. Possiblement la part més complexa és la seva doble funció d'assessor-controlador. Es troben amb una persona que amb els seus consells externs et vol ajudar i establir una bona relació, però per un altra part és crític amb les decisions que puguis prendre.

Un altre dels punts que sorgeixen en aquesta relació de treball és la falta de formació en les Direccions escolars (lideratge, presa de decisions, gestió del personal, entrar a l'aula,...). La inexperiència d'algunes Direccions o la por a exercir és un altre tema dels que sorgeix en els resultats analitzats. Es percep que algunes necessiten massa suport de la pròpia Inspecció, encara que es pensa que amb el seu recolzament poden anar madurant. Una major formació seria la solució a aquestes dificultats.

Un estudi recent de l'OCDE (2015), recorda la importància de «formar directores escolars eficients» com a clau per a la millora escolar, i destaca la funció pedagògica de la direcció per donar suport i desenvolupar professors. Entre altres funcions directives s'esmenta la tasca administrativa de la gestió de recursos humans, fruit de la tendència creixent vers la descentralització, l'autonomia i responsabilitat escolar. Aquest estudi afirma que «atès que el paper dels directores escolars és cada vegada més exigent i complex, és necessària una major preparació inicial, col·laboració i distribució del lideratge».

Segons Rué (2001) i Antúnez (1999), troben que les Direccions escolars per exercir les seves tasques de manera exitosa poden coincidir amb diferents obstacles que poden perjudicar aquesta acció. La manca de formació moltes vegades per falta de motivació o interès pot perjudicar les competències del propi docent o directiu seria un d'aquests obstacles.

Si anem a la normativa, el Decret de Direccions li dona una certa importància a la formació de directores encara que a dia d'avui no està garantida aquesta formació com obligatòria. Dona l'opció de la realització d'un Màster de direccions en centres educatius, encara que segons els anys d'experiència en direcció i la formació obtinguda en anys anteriors, no seria obligatori la seva realització (art 27). La LOMCE (2013), també exigeix al director/a una certificació acreditativa de formació envers el desenvolupament de la funció directiva per poder accedir al càrrec (art.134.1)

Les persones que exerceixen o que desitgen exercir la funció directiva necessiten d'una formació específica per dur-la a terme. És una activitat que requereix d'un conjunt

coneixements, habilitats i actituds que no s'adquireixen només a través de l'experiència, sinó que es necessiten processos de formació i actualització especialitzats (Silva, Del Arco, & Flores, 2018)

Però per Sánchez (2010), la norma no compleix amb les necessitats actuals. Si es parla d'una formació dirigida a un director/a capaç de millorar la qualitat educativa, s'està parlant d'un perfil de responsable de Direcció amb capacitat de gestionar el centre educatiu des de l'autonomia de centre. Creu que aquesta formació ha de contemplar diferents dimensions com són la conceptual, tècnica (Normativa, Organitzativa, Curricular) i la personal, més enllà de la formació que avui es doni al professorat que accedeix al càrrec des de la docència.

Davant d'aquesta falta de formació de les Direccions escolars, la Inspecció s'ofereix per exercir aquesta formació inicial. Durant molt temps la Inspecció educativa va exercir de líder pedagògic, especialment en la formació docent i a través de projectes innovadors. A més manté una relació continuada i solida amb les Direccions. Per tant, s'entén aquest oferiment de la Inspecció educativa per ajudar en aquest aspecte.

Molt lligada a la formació està el nou rol que s'espera de la Direcció escolar en aquest marc autonòmic i que també estarà lligat amb les relacions amb la Inspecció com és el lideratge. La Inspecció creu en un lideratge distribuït de les Direccions escolars que ajudarà a millorar els resultats educatius dels centres. A més la inspecció està ajudant al desenvolupament d'aquest lideratge de les Direccions igual que s'oferia a ajudar anteriorment en la seva formació.

“El lideratge en institucions educatives s'ha convertit en prioritat en les polítiques educatives de la OCDE i en els països enquadrats en la mateixa, donat que juga un paper fonamental en la millora de la pràctica educativa, en les polítiques educatives i en el món exterior a les mateixes.” Pont, Nusche i Moorman (2008, p.19).

Segons Murillo (2006) la investigació i l'experiència han arribat a l'evidència que la persona que assumeix les funcions de la Direcció en l'escola és un dels elements claus en la qualitat i l'èxit en els processos de canvi educatiu. Per aquesta raó serà necessari un lideratge des de l'interior del centre educatiu que iniciï, faciliti, gestioni i coordini el procés de transformació.

La Inspecció educativa considera que pot ajudar molt en que aquest lideratge millori a través de l'assessorament, l'avaluació i la supervisió. Afirmen que poden ajudar a formar millors líders en els centres educatius, però també a regular si el lideratge que s'està desenvolupant en el centre és correcte. La intervenció directa i l'avaluació global diagnòstica són dos de les eines que té la Inspecció per millorar aquest lideratge.

10.2.5. Dualitat de funcions entre les Direccions escolars i la Inspecció educativa

El Decret 102/2010 d'Autonomia de centres educatius neix com un dels punts forts de la LEC, vol millorar les direccions, donar-li més autonomia i llibertat, amb l'objectiu de millorar l'eficàcia dels centres educatius i el rendiment de l'alumnat. D'aquesta manera és pretén dotar els centres d'un seguit d'instruments, fins ara en mans de l'administració, per tal que aquests puguin gestionar i organitzar els seus recursos en funció de les seves singularitats i necessitats concretes. Alguns d'aquests instruments és l'augment de competències, funcions i responsabilitats que s'ofereixen a les Direccions escolars.

La LEC, en definir les noves competències del director dels centres públics, va apropar el seu perfil al que fins llavors ostentava només la inspecció educativa. Així, per tal que el director pogués exercir les seves competències com a cap de personal, la llei el va considerar com a autoritat pública, li va assignar competències per a intervenir en l'avaluació del personal del centre i capacitat per

observar la pràctica docent a l'aula i, en general, per supervisar totes les activitats educatives. Fins aquell moment, aquestes quatre competències eren exclusives de la inspecció educativa. (del Pozo, 2016a, p.9)

Aquest increment de poder a les Direccions no va estar ben digerida per sindicats i associacions de professionals, creant molta polèmica en el món educatiu. Tanta va ser, que els Decrets d'autonomia dels centres educatius i de Direcció dels centres públics van ser recorreguts davant el Tribunal Superior de Justícia de Catalunya (TSJC). Encara així i amb paraules del Pozo (2016b), resumeix que:

El Tribunal Superior va reconèixer la competència exclusiva del Govern de la Generalitat de Catalunya per a l'ordenació i l'organització de la funció pública. Entre les diverses conclusions, una era referida a la Inspecció afirma que "la funció del director de participar en l'avaluació del professorat no interfereix, segons el Tribunal Superior, ni obstaculitza la inspecció superior de la Inspecció. Tampoc no suposa cap innovació, ja que desenvolupa el previst a la LEC." (p.8)

Encara que el TSJ va donar la raó al Govern de la Generalitat, no treu que es continuï parlant d'aquesta dualitat de funcions entre Direcció i Inspecció abans comentada. Pel que fa a la Inspecció educativa no veu cap problema en aquest fet, considera que l'autonomia ajudarà a la formació d'unes direccions escolars fortes, solides i per tant creu necessari augmentar-li més competències i responsabilitats. L'augment de competències i funcions en les direccions escolars no suposa cap problema. És més afirmen que el canvi en les Direccions apropant el seu perfil al que fins llavors ostentava només la inspecció educativa, era necessari.

En aquesta mateixa línia es troba Prat (2011), quan assegura que :

Autonomia i assignació de responsabilitats de les Direccions són ara els límits clars i definits en els quals s'haurà de moure la inspecció en les seves atribucions. El problema rau a trobar els mecanismes i les complicitats necessàries per tal que cadascú faci la feina que li pertoca, no es donin duplicitats de funcions i el sistema educatiu quedi enfortit tot contribuint a la millora de l'educació. p.20)

Per tant la Inspecció educativa ho viu d'una manera positiva i entén que el model ha de ser aquest. No hi ha duplicitat de funcions, tot el contrari, on no arribi la Direcció arribarà la Inspecció, per tant es complementen amb un mateix objectiu. I en cap cas perceben que hagi suposat perdre poder com a Inspecció educativa. La Direcció té autonomia i ha d'exercir-la i la Inspecció assessora, supervisa i avalua el que fa la Direcció escolar, cap duplicitat de funcions.

Un altre dels aspectes arran de l'aprovació del Decret de Direccions escolars que va generar polèmica, va ser el nomenament d'autoritat pública que fins llavors només ostentava la Inspecció educativa. Això significa que gaudeix de la presumpció de veracitat en els seus informes i d'ajustament a la norma en les seves actuacions (art. 4). Aquesta seria una de les premisses més innovadores i que van crear més controvèrsia entre la comunitat educativa.

La resposta que s'ha trobat de manera unànime es d'aprovació i que en cap cas ha de suposar cap problema. Objectivament si pot crear-se algun conflicte però s'entén poc comú i excepcional si arriba a produir-se. Per Garcia Plata (2011), la finalitat és aconseguir Direccions fermes i capaces d'engegar projectes educatius sòlids, i això es comença atorgant al director la funció d'autoritat pública.

Finalment i tancant aquest punt, la Inspecció educativa valora que augmentant les funcions, competències i responsabilitats a les Direccions escolars moltes vegades aquestes no les exerceixen. En canvi les Direccions escolars si reconeixen aquest fet. però es justifiquen que actuen així perquè no hi ha un Cos de directors professionals. Les Direccions creuen que per poder exercir l'autonomia necessiten d'un Cos de directors professionals.

Sembla que no totes les Direccions estan disposades a avaluar el propis docents, sancionar-los o obrir expedients, i llavors ho acaba fent la Inspecció. Segons quin escenari es produeix, la Direcció escolar no resol i justifica que sigui la mateixa Inspecció qui ho lideri.

Els directors/es accepten aquesta versió, però consideren que amb un Cos de directors professionals aquest els donaria la força per poder complir amb les seves funcions tal com indica la normativa. També es queixen de falta de formació pròpia per segons quines tasques com la d'entrar a l'aula, ja comentat en altres punts. Garcia Plata (2011) està molt d'acord amb aquestes consideracions quan afirma que:

El perfil de Direcció orientat al lideratge educatiu requereix donar profunditat a la carrera directiva. Es fa necessari impulsar de forma decidida una professionalització de les Direccions que les situïn en condicions de liderar els reptes de millora de la qualitat que requereix el sistema educatiu. La professionalització ha d'implicar formació per al nou perfil directiu, reconeixement econòmic i professional i la possibilitat de desenvolupar una carrera professional. El Decret de les Direccions dóna resposta a tots tres aspectes. En concret, la figura del directiu professional docent és una aportació important en el repte de la professionalització i permet donar resposta a necessitats de gestió en centres amb alts nivells de complexitat..(p.50)

Per Mesalles (2009), seguint en aquesta línia, creu que un increment en l'autonomia organitzativa i de gestió dels centres docents permet afirmar que tots aquests canvis apropa la Direcció a la professionalització. Per tant, totes aquestes novetats en les seves funcions, requeriran de la competència professional del director, que haurà de comptar amb formació i aptituds que possibilitin l'exercici tècnic, i no polític, de la seva tasca

Possiblement el Decret de Direccions va tenir molt bones intencions quan proposa la figura de directiu professional docent (art.32-42), requerint condicions addicionals a les que es demanen al director tradicional. Però no arriba a l'exigència que demanen les Direccions escolars d'un Cos propi de professionals directius que els ajudaria a poder avaluar als propis docents sense la por de pensar en tornar a l'aula com a docent al finalitzar el mandat de Direcció i ser mal rebut pels propis companys.

10.2.6. Aportacions de la Inspecció educativa en el marc d'autonomia

S'han produït canvis en el terreny educatiu,... estem fa temps en un període d'autonomia de centres amb una nova Llei educativa catalana (2009) que la impulsa i amb diferents Decrets com el d'autonomia (2010) i el de Direccions (2010) que la legitimen, la reconeixen i la desenvolupen. Què està aportant la Inspecció educativa a tot això encara no havent actualitzat el Decret que la regula que data de l'any 2000. En què ajuda a aquesta autonomia? En què ajuda als diferents agents educatius? Quines funcions exercita per poder ajudar al procés?

El Decret 102/2010 precisa que "l'Administració educativa ha de respectar i donar suport a l'exercici de l'autonomia dels centres educatius, en el marc de l'ordenament jurídic general, i disposa de les facultats de supervisió i control previstes a l'ordenament" i que "la Inspecció d'Educació ha d'adequar les actuacions que li corresponen en l'exercici de les seves funcions al règim d'autonomia dels centres i a l'assignació de responsabilitats a les seves direccions" (art. 3).

Un dels documents que ajuda durant un període de temps a determinar les actuacions de la Inspecció educativa és el Pla director (2011-2015); entre les prioritats a potenciar:

1. Reconeix la importància del moment amb la implantació de l'autonomia de centres
2. Adaptació de les actuacions de la Inspecció al regim d'autonomia dels centres i a l'assignació de responsabilitats a les seves direccions.

3. Aquest nou marc requerirà d'ajustaments en la planificació de les actuacions de la Inspecció.
4. Davant aquests canvis es potenciaran les funcions de supervisió, assessorament i avaluació.
5. Dins del període de l'aplicació del Pla Director, abordar el desplegament de la LEC en relació amb l'organització i les funcions de la Inspecció i, per tant, la revisió del Decret 266/2000.

La Inspecció educativa considera que les seves actuacions s'estan complint tal com marca el Pla Director. Tothom està d'acord que les actuacions de la Inspecció s'han adaptat al regim d'autonomia dels centres i a l'assignació de responsabilitats a les seves direccions. A més es necessita d'ajustaments en la planificació d'aquestes actuacions i s'estan potenciant les funcions de supervisió, assessorament i avaluació. Únicament en l'últim, afirmen que no s'ha definit el que es pretenia ja que ha caducat el període de 4 anys que marcava el Pla i no ha sorgit cap nou Decret que revisi, actualitzi o modifiqui el Decret 266/2000.

Un altre punt important és conèixer la implicació i el compromís de la Inspecció educativa per afavorir en tot aquest procés d'implantació de l'autonomia de centres. La valoració que es recull és molt positiva del compromís, implicació i treball que ha realitzat i realitza la Inspecció educativa en el procés d'implantació de l'autonomia de centres i la seva implicació en totes les seves accions.

Entrant de manera més concreta sobre les aportacions de la Inspecció educativa en el procés d'autonomia, és va presentar un llistat tancat on s'indicava diferents accions que oferia suport la Inspecció, com un aspecte clau per al desenvolupament de l'autonomia als centres. El major acord es troba en el suport a l'avaluació de centre, la funció docent i directiva, els plans i programes seguit de prop pel relatiu a la solució de queixes i denúncies i completant el podi el suport en l'assessorament als centres, equip directiu i docents. Per la banda de sota i amb menor quòrum, consideren que aporten menys en les accions dirigides al professorat, seguit de la innovació educativa i la formació del professorat i equips directius juntament amb el treball en xarxa. Altres accions de suport que realitzen trobem el treball conjunt amb les Direccions escolars, la resolució de conflictes, la mediació i la difusió de bones pràctiques. Aquest resultat coincideixen amb altra informacions que s'ha anat recollint durant tot el marc pràctic de la Tesi.

Entre les aportacions més comentades de manera oberta a través de les entrevistes i grup de discussió que ha expressat la Inspecció educativa i s'ha recollit trobem: Anàlisis de resultats, Contrastar entorns d'aprenentatge pedagògics, Suport als projectes de centres, Suggeriment de propostes de millora en el centre i Supervisió

Segons Vera (2014), el desplegament de l'autonomia dels centres obre possibilitats per a cada un dels centres i s'ha d'orientar a assegurar l'equitat i l'excel·lència de l'activitat educativa. Els projectes educatius de cada centre esdevenen elements clau per a la innovació pedagògica i la millora de la qualitat de l'ensenyament. Actualment, segons la normativa legal i reglamentària vigent, la supervisió i el control, l'assessorament i l'avaluació, són funcions bàsiques i fonamentals de la Inspecció en tots els contextos.

Viñas (2005) davant el creixement que comportava l'autonomia en els centres educatius aposta per adaptar la metodologia i les actuacions de la Inspecció educativa. Davant aquest fet ens presenta un llistat d'actuacions tradicionals però adaptades al nou marc educatiu i legal:

- Supervisió general.
- Assessorament / assessorament iniciatives administració.
- Difusió de bones pràctiques.

- Seguiment formació.
- Avaluació de centres, funció docent i directiva, plans i programes.
- Treball en xarxa.
- Solució de queixes i denúncies.
- Supervisió dades generals.

Pel que fa a la metodologia específica que hauria de desenvolupar la Inspecció per continuar sent un agent de millora en el centre es basa 3 eixos principals:

1r eix: Visió holística, global del centre en el seu conjunt

2n eix: Contextualització de les actuacions al centre

3r eix: Contacte / visió compartida

- a. Amb diferents unitats del centre educatiu
- b. Intercanvi per assessorar i acompanyar
- c. Establir dinàmiques de relació ajustades al funcionament del centre.

Com es pot comprovar moltes d'aquestes accions i mètodes són els que ens s'han comentat i identificat en les respostes de la Inspecció educativa quan ha volgut explicar i argumentar el treball que desenvolupant diàriament per ajudar en tot aquest procés d'autonomia de centres. Altres autors afegixen quines accions no haurien de realitzar-se des de la vessant de la Inspecció, com García Andreu (2013), quan afirma que la Inspecció educativa ha de reconèixer la vida real dels centres i de les aules i no circumscriure a meres tasques de burocràcia. Per aquesta fita suggereix que les actuacions de la Inspecció educativa cooperin i reforcin en:

- La formació del professorat, afavorint les iniciatives de caràcter didàctic reflectides en els seus projectes educatius segons les particularitats de cada centre.
- La formació específica prèvia dels equips directius perquè condueixin les propostes innovadores en els centres i que ajudin a créixer les competències que es requereixen per la condició de la funció directiva.
- La posada en marxa de les avaluacions diagnòstiques. Aquestes seran essencials permetent reunir i remenar la informació per conèixer el grau de progrés dels alumnes, les dades socioeconòmiques dels alumnes, qüestions metodològiques o del clima escolar. Ajudarà a contextualitzar els resultats.
-

Per tant, un dels canvis més clars que es demana a la inspecció, és la de major presència al centre, conèixer a realitat del dia a dia, els problemes que s'enfronta el professorat o equip directiu, o les pròpies dificultats de l'alumnat, però també es cert que la Inspecció toca moltes tecles i se li acumula la feina davant aquesta indefinició. Aquestes aportacions també coincideixen amb les resultats analitzats.

Finalment, la valoració de la Inspecció en aportacions a tot el procés d'autonomia de centres és molt positiva. Consideren que són peça important en totes les accions que desenvolupen ajudant a aquest desplegament de l'autonomia i donant suport a les Direccions escolars amb la seva experiència, a millorar la qualitat educativa dels seus centres educatius. Com s'ha pogut observar són influents i ajuden en aspectes tan importants com l'avaluació dels centres i l'avaluació dels directors, en la formació, en l'anàlisi de resultats i en les seves pertinents propostes de millora entre d'altres. I encara queda camí per recórrer en atenció al professorat, innovació educativa, formació del professorat i equips directius i el treball en xarxa.

10.2.7. Necessitats de la Inspecció educativa en el marc autonòmic

Un dels objectius de la recerca era esbrinar quines necessitats s'han generat en la Inspecció educativa en aquest nou context. Per aquesta raó, primerament s'explicita quin és el concepte de necessitat que s'empra per tal de fonamentar i justificar els resultats obtinguts. Segons Antúñez, Silva, Gonzalez, & Carnisser (2013), s'entén necessitat de dues maneres: el primer com una mancança i el segon com el resultat d'un procés sentit i reflexiu de construcció social orientat a la millora.

El primer enfocament fa referència a les necessitats normatives. Es determina que distància s'estableix entre el que es coneix o es fa amb el que s'hauria de ser o fer. Les necessitats sentides es generen mitjançant processos grupals, reflexius i deliberatius. Per l'exposició d'aquest punt es parteix d'aquests dos enfocaments per entendre les necessitats detectades i identificades.

Des de l'arribada de la democràcia no ha existit consens sobre l'educació, ni un pacte escolar al país, amb la qual cosa s'han configurat massa lleis educatives a mig implantar i els models d'inspecció han estat a l'atzar de les corrents polítiques de torn. Ha existit una lentitud política que, de forma interessada, ja que la Inspecció es considera un estament de control ideològic, ha impedit configurar una inspecció educativa professional influent. Les primeres Lleis educatives promulgades en l'àmbit no universitari, no van concedir a la Inspecció la importància que havia de tenir d'acord amb el mandat constitucional. (Esteban Frades, 2007, p.1-2)

Possiblement anem arrossegant aquest argumentari que destaca l'autor des de fa dècades. Per aquesta raó un dels nostres objectius en la tesi doctoral era identificar propostes de millora per l'exercici de la Inspecció, donant resposta a les necessitats que han sorgit durant l'estudi. Per tant, algunes preguntes que es presentaven en els diferents instruments pretenien recollir que realment estava faltant a la Inspecció per evolucionar, progressar, per oferir millor rendiment i en conseqüència guanyar en qualitat com Institució.

Una de les associacions més representatives de la Inspecció educativa és ADIDE (Associació d'Inspectors d'Educació). Aquesta planteja un document anomenat "Paper de la Inspecció d'Educació. Principis generals d'actuació. 10 compromisos per al futur" (ADIDE, 2014a). És basa en una sèrie de línies i principis generals d'actuació, un compromís públic pèls associats i per la societat que ajudi com a eina per orientar el treball i la gestió de la Inspecció.

DECLARACIÓ DE SANTANDER: 10 COMPROMISOS PER AL FUTUR	
Promoció professional i social	Promoció laboral i millora de les condicions de treball
<ol style="list-style-type: none"> 1. Enfortiment dels nostres principis com a garants del dret a l'educació: autonomia, independència i reforçament de la funció avaluadora. 2. Projecció exterior. Fer visible la Inspecció d'Educació davant la societat com a servei públic de qualitat, útil, necessari i independent. Participar i crear opinió entorn dels grans temes i reptes educatius. 3. Projecció interna i desenvolupament professional: formació, innovació i recerca. 4. Desenvolupament d'un codi deontològic. 5. Revisió i articulació de processos de selecció basats en els principis de transparència, igualtat, mèrit i capacitat. 6. Defensa de l'estabilitat en l'exercici de la funció inspectora com a principi indissociable al d'independència tècnica i professional. 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Homologació salarial entre CCAA. Exigència d'una revisió del nivell de complement de destinació al 28 i del component singular del complement específic. 8. Sol·licitar l'actualització i homologació de les indemnitzacions per raó del servei que no es revisen fa anys: dietes i quilometratge, l'establiment d'un sistema d'ajuts per a la contractació d'assegurances d'accidents i de vehicles... 9. Dotació de mitjans i recursos tecnològics moderns i actualitzats, que permetin la incorporació de les TIC en la nostra tasca inspectora, facilitin i dotin d'eficàcia nostre treball, etc. 10. Exigir el disseny i desenvolupament de plans anuals de formació

Taula 141. Declaració de Santander (ADIDE, 2014)

Per l'elaboració del document que presenten és basen en una anàlisi del context dels últims 25 anys en referència al treball de la inspecció educativa i les lleis que li afecten. ADIDE aposta per un model que combini continuïtat amb renovació. Que contribueixi a una major professionalització de la inspecció entenent-la com un servei públic garant de drets i deures i amb estructures organitzatives que garanteixin l'autonomia i la independència en el compliment de la seva comesa constitucional.

Moltes d'aquestes reivindicacions també han sigut coincidents amb els resultats obtinguts en la part pràctica com la visibilitat de la Inspecció educativa, un model formatiu o major estabilitat de la funció inspectora sumada a una independència tècnica i professional

Per conèixer les necessitats de la Inspecció educativa es genera un llistat de mancances a partir de la bibliografia (Camacho Prats, 2015a; Díaz & Carrasco, 2011; Galicia, 2016a; Sancho Gargallo, Esteban Villar, 2009; Secadura, 2014; Silva, 2011, 2013; Silva García, 2008), revisada. En les seves respostes es destaca que hi ha un grau d'acord comú en els enquestats en el llistat aquest que es proposa. Entre les aportacions més significatives dins d'aquest llistat tancat per ordre de preferències es troben:

La necessitat que el Decret d'Inspecció actualitzi i reguli les funcions i l'organització de la Inspecció situant-lo en l'autonomia de centres ha sigut el de major consens. El segueix la necessitat de sintetitzar la multitud de funcions i tasques que desenvolupa la Inspecció, centrant-se en les més significatives pel procés d'autonomia de centres i la necessitat de formació inicial comuna reglada per als inspectors que s'incorporen al Cos. Al capdavant, tot i ser d'ampli acord, trobem la necessitat d'incrementar el nombre d'inspectors a Catalunya si es vol oferir una major qualitat del servei als centres. Altres necessitats a destacar que han sorgit es troba modificar l'ordenació actual de la inspecció per adaptar-se als reptes educatius actuals o canviar el model de control burocràtic per un menys burocràtic.

En aquest sentit els resultats obtinguts segueixen la línia de diferents autors com Jiménez (2016); Rul i Gargallo (2013); Secadura (2013); Esteban Frades (2007), on fan un recull de les necessitats que alenteixen el bon treball de la Inspecció educativa, entre les més significatives:

- La consideració de la Inspecció com a Cos especial de funcionaris de caràcter docent.
- La semi professionalitat de la inspecció
- L'augment d'autonomia en els centres; assignant funcions a la direcció pròpies de la Inspecció.
- La necessitat de major formació.
- Les dificultats per fer-se més visible.
- La Instrumentalització política de la Inspecció educativa.
- Una Inspecció excessivament burocratitzada i poc pedagògica.
- L'adaptació a les noves tecnologies de la informació i la comunicació a la gestió de les xarxes de centre.

Algunes d'aquestes necessitats ja es comencen a repetir també amb les reivindicacions d'associacions d'Inspectors o sindicats. Per tant no és un fet recent, sinó que fa molt temps que s'arrossega i pel que es dedueix costa de canviar o d'acceptar les propostes que s'ofereixen des de diferents direccions. A més del llistat que es presenta a la Inspecció perquè valoressin el seu grau d'acord es va aprofitar les entrevistes i el grup de discussió per recollir més necessitats. Moltes d'aquestes

ja havien sorgit durant l'estudi però d'altres van ser novetat. Entre les aportacions més comentades de manera oberta que ha expressat la Inspecció educativa es troba:

a) Actuacions personalitzades

La Inspecció educativa hauria de prioritzar actuacions personalitzades depenent de les característiques de cada centre, en canvi consideren que la seva manera d'actuar actual és estandarditzada cap als centres educatius.

b) Coordinació i treball en equip en la Inspecció educativa

La falta de treball en equip, la individualitat com a tret característic de la Inspecció i la manca de temps per coordinar-se i parlar de manera interna entre el propi Cos són alguns dels factors que es reclamen.

c) Excés de tasques i de centres

Moltes tasques, molts centres i poc temps, aquesta seria la necessitat. Consideren que amb menys centres hauria temps per poder dedicar-se al treball intern, que és una de les mancances actuals de la Inspecció. També seleccionant tasques que a millor podrien fer-les uns altres professionals, podrien desenvolupar les seves funcions d'assessorament, orientació i rendiment de comptes en els centres educatius amb millor qualitat.

d) Major coordinació entre Institucions

Moltes vegades la Inspecció educativa queda al marge de moltes decisions que per la seva experiència i pes com a Institució seria molt interessant que col·laborés i fos partícip de les decisions. A nivell curricular, metodològic, avaluatiu o de programes, serien alguns dels aspectes que la seva veu s'hauria d'escoltar.

e) Major protagonisme i visibilitat d'intervenció en el sistema educatiu

Aquesta necessitat va molt lligada a la de major coordinació entre Institucions. Es percep que la Inspecció podria col·laborar amb moltes actuacions generals a través d'informes per millorar el sistema educatiu. Moltes vegades quan es demana l'opinió quan el treball ja està fet; es demana d'intervenir abans que passi això.

f) Treball intern de la Inspecció per establir criteris de funcionament en els centres

Es reflexiona que cada inspector depenent de la seva manera de ser, actua d'una manera o altra en el centre sempre respectant la normativa i les seves funcions a desenvolupar. Però entenent que això pot crear dubtes en les pròpies direccions escolars. Per tant, es considera que hauria d'haver major treball intern per establir criteris comuns en les actuacions que es fan en els centres educatius.

Com s'ha vist en el paper, es percep que hi ha molt punts a millorar en el Cos de la Inspecció educativa. Aquest és l'objectiu del següent punt, recollir diferents propostes de millorar davant de les necessitats detectades. S'entén que és un pas que la Inspecció necessita fer i resoldre per continuar fent camí.

10.2.8. Propostes de millora de la Inspecció educativa

Després de tot el que s'ha anat analitzant en referència a les necessitats de la Inspecció Educativa, es podria pensar que el futur que li depara pot dirigir-se en 3 direccions: cap a la desaparició, continuar amb mateix status actual o cap el canvi. Per aquesta raó s'ha pensat que aquest estudi pot ajudar a millorar l'actual Cos de la Inspecció educativa. Un dels nostres objectius era conèixer propostes que ajudessin a millorar la Inspecció a partir de les opinions i aportacions dels propis, però també de les Direccions escolars.

Si es parteix de diferents autors, cadascun es centra en un aspecte que creu que es millorable i que ajudarà a créixer com Inspecció. Jiménez (2016), visualitza una nova Inspecció "professionalitzada, menys burocràtica i amb una imatge més prestigiosa en el món educativa general" (p.61). En canvi Castán (2016), aporta major contacte amb el professorat. Es basa que els estudis internacionals coincideixen que els professors són el principal valor d'un sistema educatiu. Per tant, el treball de la Inspecció hauria de suposar major contacte directe amb ells. Afirmar que si només tenen temps per gestionar processos relacionats amb l'organització, amb les programacions, amb l'avaluació, i no s'ocupen de la millora docent, no oferiran la utilitat que es requereix d'ells, pel bon funcionament del sistema educatiu.

Un altre punt important és la major incidència i aportació de la Inspecció educativa en Innovació. Diferents autors coincideixen com Estañán (2014), que afirma que la burocràcia administrativa consumeix bona part dels temps de la Inspecció juntament amb la seva participació i col·laboració en els processos d'avaluació externa. Per aquesta raó considera un repte la participació dels membres de la inspecció educativa en organitzacions i associacions que promoguin la reflexió i la innovació pedagògica.

Silva (2008), també aposta per millorar la Innovació a través de la figura de la Inspecció. Ho argumenta afirmant que si algú té l'oportunitat d'acompanyar durant el camí a un determinat nombre de centres, aquesta persona és l'inspector. La seva ubicació dins el sistema possibilita un acostament i unes condicions propícies per aconseguir aquest procés d'innovació

El qüestionari que es va passar a la Inspecció educativa aportava un llistat de 15 ítems generades d'una exhaustiva revisió bibliogràfica (Camacho Prats, 2015a; Galicia, 2016a; Jiménez, 2016; Pérez i Fernández, 2014; Silva, 2013; USIE, 2016), on s'oferien diferents propostes de millora i s'havia de valorar el grau d'acord. Va coincidir un alt grau de concordança entre els enquestats per totes les propostes que es van realitzar.

El major s'ha observat en la proposta d'actualitzar un nou Decret de la Inspecció, seguit molt de prop de la proposta per millorar l'estabilitat del cos d'Inspecció. Segueixen gairebé totes les altres amb valors molt propers entre si (treballar per una independència de la Inspecció educativa, augmentar la participació de la Inspecció en la innovació educativa, millorar la formació per una millor especialització en les etapes educatives i en les matèries curriculars, dirigir la Inspecció a un cos menys burocràtic, dotar de majors capacitats estratègiques i recursos tecnològics per facilitar la funció inspectora, crear un nou model d'ordenació de la Inspecció, guanyar visibilitat a través de la visita als centres educatius). L'última de la llista és la proposta per redefinir la seva missió, encara així es recorda que el grau d'acord és molt alt en totes les propostes.

En aquesta mateixa línia es troba Diez (2011), quan fa diferents propostes dirigides a la Inspecció en aquest procés d'autonomia de centres:

Desenvolupar l'autonomia dels centres educatius requereix assessorament i avaluació dels resultats. Introduir canvis en l'organització dels centres i en la pràctica docent, millorar els resultats i aprofitar la tecnologia disponible són tasques de les direccions i dels equips docents. La Inspecció educativa té un important paper en aquests processos. A la Inspecció li correspon aportar el criteri expert a les direccions dels centres i a les administracions educatives. Aquest és,

al meu entendre, un dels serveis fonamentals que pot rendir la Inspecció d'educació ara i en el futur (p.5)

Per Pérez (2011), en un context de canvi com el que suposa l'autonomia de centres la Inspecció pot contribuir en "els processos de filtrat i depuració dels projectes, bé sigui en la reorientació i estímul de plans de millora, o bé en el seguiment dels impactes en resultats" (p.3).

Com ha succeït en altres punts, no es pot quedar únicament en aquesta valoració d'un llistat tancat de propostes i s'ofereix a la Inspecció educativa i com a complement, a les Direccions escolars, que aportin els seus suggeriments de millora. Molts d'aquests es repeteixen entre els comentats però d'altres no es tenien contemplats com són:

a) Adaptar-se a les necessitats actuals dels centres educatius

Aquesta proposta sorgeix de les Direccions escolars quan diuen que la Inspecció no s'adapta a les necessitats actuals. Consideren que a vegades hi ha una falta d'empatia i tracten de manera estandarditzada als centres educatius. La Inspecció també accepta que a vegades tenen tics del segle XX i que s'haurien d'adaptar a les realitats de cada centre.

b) Augmentar la participació de la Inspecció en la innovació educativa

Aquesta també és un reclam de les Direccions escolars. Segons ells la Inspecció no està ajudant massa en implementar innovació educativa als centres.

c) Avaluar a la Inspecció educativa

Si la Inspecció afirma que s'han d'avaluar les Direccions escolars per garantir el bon treball. També ho reclama per ella mateixa amb l'objectiu de millorar en la seva tasca diària.

d) Creació d'equip d'avaluadors

Aquesta proposta ja funciona en diferents països. En situacions complexes donaria suport i qualitat al treball de la Inspecció en una de les seves funcions més importants com és l'avaluació.

e) Creació d'un Consell d'Inspecció col·legiat

Ajudaria a actuar la Inspecció educativa com una sola veu, amb poder executiu i seria semblant al funcionament d'un claustre de docents amb el seu equip directiu.

f) Crear un sistema per millorar la formació continua en la Inspecció educativa

Es tractaria de definir un espai per crear el coneixement a través de la pròpia Inspecció i que tothom hi pogués accedir. Els formadors i la gestió dels cursos serien de pròpia Inspecció, però amb professionals que només es dediquessin amb això.

g) Dos Inspeccions diferenciades: assessorament- avaluació- supervisió i control

Aquest model també existeix en altres països. Sorgeix perquè moltes vegades troben complex ajudar i assessorar a les Direccions per després controlar-los o supervisar-los. Seria una manera d'establir diferents relacions a partir de les funcions a desenvolupar.

h) Generar criteris comuns en les actuacions de la Inspecció educativa

Disposar d'espais de reflexió conjunta sobre les actuacions a desenvolupar amb els diferents agents educatius o de la comunitat educativa. Establir criteris comuns.

i) Institucionalització, coordinació i internacionalització de la Inspecció educativa

Aquesta internalització i com a conseqüència la Institucionalització suposaria una vinculació i intercanvis de coneixements amb companys europeu que ajudaria a formar part d'alguna cosa més que només la visió particular de la Inspecció educativa.

j) Més requisits per accedir a la Inspecció

L'accés a la Inspecció també va sorgir com a proposta. Es considera que s'haurien de revisar i fins i tot ampliar els criteris per poder accedir a la Inspecció, com per exemple més anys de funcionari.

k) Situar a la Inspecció amb més protagonisme i visibilitat d'intervenció en el sistema educatiu

Aquest punt està molt relacionat amb la visibilitat de la Inspecció i aprofitar els seus coneixements per ajudar a millorar el propi sistema educatiu.

Començar, reivindicar, treballar en equip, fer-se respectar, anar tots a una seria alguns dels ingredients que recomana la fórmula per millorar la Inspecció educativa. Si no es segueix el camí, es continuarà sempre amb una salut feble que no deixi avançar cap a l'objectiu comú: millorar la qualitat de l'ensenyança.

10.3. Conclusions

Segons Teixidor (2007, p.169), s'entén les conclusions com declaracions breus que recullen els principals resultats de la recerca. L'exposició de les conclusions està basat principalment en l'anàlisi de resultats i es realitzen partint dels objectius específics com s'explica en el capítol 1 d'introducció a l'estudi. Arribar a les conclusions guiant-nos pels objectius específics de la investigació ha ajudat de manera sistemàtica a donar resposta a l'objectiu general: Analitzar els canvis que s'estan produint en les funcions de la Inspecció educativa en la seva relació i implicació amb els centres educatius i la direcció escolar a partir del desplegament del Decret d'autonomia de Centres; tal com s'havia marcat a l'inici de l'estudi.

Els 5 objectius específics que es van concretar en la investigació estan esmentats en l'apartat 1.1 de la Tesi i organitzaren las conclusions respecte al mateixos.

Cal afegir que la segona part de l'últim objectiu (Identificar propostes de millora per l'exercici de la Inspecció, donant resposta a les necessitats de la Inspecció educativa),

es desenvolupa en el següent apartat (10.4) referent a les propostes de millora de la Inspecció educativa. Es justifica perquè es considera que és una de les parts més importants de l'estudi i que pot aportar majors beneficis al treball del Cos de la Inspecció objecte d'estudi.

10.3.1. Conèixer la situació actual de la Inspecció educativa i l'autonomia de centres en Catalunya.

Les polítiques educatives europees fan una aposta molt forta pel desenvolupament de l'autonomia de centres. Catalunya comparteix aquestes recomanacions i seguint aquesta línia aposta per l'aprovació del Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'Autonomia de centres educatius amb l'objectiu, en darrera instància, de millorar el rendiment i els resultats educatius de l'alumnat i la cohesió social. Una bona implementació de l'autonomia necessitarà d'una Inspecció que acompanyi als centres educatius a través de l'assessorament, l'avaluació i la supervisió.

Per poder donar resposta a l'objectiu general de la Tesi es decideix primerament que s'havia de saber d'on es parteix i per aquesta raó es volia conèixer les percepcions de l'estat actual del procés d'autonomia de centres i del treball de la Inspecció en aquest marc educatiu. Per desenvolupar les conclusions corresponents aquest objectiu es divideix en 2 parts :

a) Conèixer la situació actual de l'autonomia de centres en Catalunya

Les conclusions esmentades en aquest punt s'originen de l'apartat 9.4., més concretament de l'epígraf 9.4.1. i es complementen amb informació dels capítols 2 i 3 del marc teòric:

1. La implantació de l'autonomia de centres en el sistema educatiu actual per millorar la qualitat educativa era necessària. Ajudarà a obtenir centres educatius més eficaços i amb millors resultats.
2. La implementació de l'autonomia requerirà d'un procés llarg de temps. Aquest factor ajudarà a madurar als centres educatius en el seu recorregut a assumir responsabilitats i presa de decisions, per part de les Direccions escolars i que aquestes siguin capaces d'exercir-la.
3. La reducció de pressupost econòmic en els últims anys en Ensenyament no hauria d'afectar al desplegament i desenvolupament de l'autonomia en els centres. No hauria de ser una causa directa en cas de mal funcionament. Encara així es recomana major inversió econòmica, especialment en la millora dels edificis dels centres educatius i coneixements i estratègia per gestionar aquests diners.
4. Amb la incorporació de l'autonomia de centres i oferir major poder a les Direccions escolars; les situacions de clientelisme, pèrdua de la equitat, gerencialisme, poder centralitzador de les direccions, falta de democràcia interna,... no haurien de produir-se. Si fos el cas, es produeixen en percentatges molt baixos i la Inspecció educativa té eines per detectar-los, evitar-los, corregir-los i resoldre'ls.
5. La necessitat de formació de les Direccions escolars en lideratge o presa de decisions, la falta de temps per acomodar-se davant tants canvis, la necessitat de més autonomia (econòmica, pedagògica, curricular, de plantilles,...) són aspectes a tenir en compte per la millora del procés.
6. Segons les Direccions escolars es parteix d'una autonomia real però limitada a la pràctica en aspectes com la selecció de plantilles, la gestió econòmica, l'organització dels recursos humans o a nivell curricular.

7. La Inspecció pot ser l'eina per poder regular i millorar el procés d'autonomia de centres. El seu paper i les seves accions poder ser d'important rellevància per poder arribar als objectius marcats com la millora de la qualitat educativa.
8. El lideratge de les Direccions escolars conjuntament amb l'assessorament, avaluació i seguiment dels processos en els centres per part de la Inspecció Educativa, seran claus per l'èxit de l'autonomia en el centre.
9. La valoració de l'autonomia de centres és molt positiva. Aquest és el camí i el marc per aconseguir la millora de la qualitat educativa. Encara així s'ha de tenir en compte que no està funcionant al 100x100 tal com s'havia previst i temporalitzat en la Llei educativa catalana (2009).

b) Conèixer la situació actual de la Inspecció educativa en Catalunya.

Les conclusions esmentades en aquest punt s'originen de l'apartat 9.4., més concretament de l'epígraf 9.4.2. i es complementen amb informació dels capítols 5 i 6 del marc teòric:

1. La Inspecció educativa és considerada un líder pedagògic extern a través de l'assessorament a partir dels coneixements adquirits en el seu treball. És veu més orientador que sancionador, i que no s'hauria de confondre com un super director de centre educatiu. El seu paper ha de ser de suport als centres educatius i acompanyament de les Direccions escolars a través de les seves funcions com per exemple transmissors de coneixements, promotors del canvi i assessors en la creació de projectes educatius en els centres.
2. La formació específica que va rebre la Inspecció educativa per la implantació de l'autonomia als centres educatius va ser escassa. Fer formació específica no es va considerar important pels canvis que es preveien.
3. L'adaptació de la Inspecció educativa als canvis que va suposar el procés d'autonomia de centres van ser positius. No van generar cap problema en les seves tasques diàries remarcant l'habilitat d'adaptació que sempre ha tingut la Inspecció educativa davant els canvis.
4. Els canvis que ha generat l'autonomia dels centres no han suposat variacions en la pròpia estructura organitzativa de la Inspecció educativa per adaptar-se a la implantació d'aquesta. No s'han produït canvis al menys en organització, si en les tasques i funcions de la Inspecció. Encara així s'hauria de revisar l'estructura organitzativa de la Inspecció per adaptar-se als nous canvis educatius amb la finalitat d'un millor funcionament.
5. En els últims 15 anys no s'ha produït cap canvi significatiu en el Cos d'Inspecció ni laboralment ni estructuralment, a més l'últim Decret d'Inspecció data de de l'any 2000. En canvi si s'han produït canvis socials, educatius, en les Lleis i Decrets educatius, en els centres educatius, en les Direccions escolars, però no en la Inspecció. Com s'ha remarcat abans l'adaptació de la pròpia Inspecció als canvis ha estat la solució.
6. La dada que els 75% dels inspectors/es que exerceixen en l'actualitat es troben en situació d'interinatge és preocupant. La primera raó és perquè es genera una situació d'inestabilitat i la segona perquè pot qüestionar la independència de la Inspecció. Es fica en dubte que en comissió de serveis un inspector/a s'impliqui o es mulli en les seves decisions davant certes situacions conflictives com ho podria fer un Inspector/a funcionari del Cos.
7. La Inspecció educativa catalana es considera molt necessària, útil i fonamental com a Cos per la millora de la qualitat educativa del sistema educatiu.

8. La valoració del grau de fortalesa actual de la Inspecció educativa actualment és d'una aprovat alt, proper al notable.
9. Entre les moltes dificultats actuals es destaca la burocràcia, la falta d'eines, la formació en alguns aspectes, la pèrdua de competències o la poca influència que puguin ocasionar les seves accions degut a canvis de Lleis educatives continues són alguns dels aspectes que es destaquen
10. La Inspecció educativa és un Cos amb trets característics diversos, ens podem trobar dos inspector/es actuant de manera diferent davant un mateix cas. Per evitar aquestes diferències d'actuacions s'hauria d'establir uns mateixos criteris comuns d'intervenció alhora de treballar, prendre decisions i demanar feina.
11. Les Direccions escolars requereixen més hores de visita a l'aula i de conèixer la realitat del centre per part de la Inspecció educativa. Es percep molta burocràcia que retalla temps a la Inspecció i que no ajuda a visualitzar-la i donar-la a conèixer. Fins i tot aquesta falta de coneixement pot generar un etiquetatge erroni de la Inspecció educativa com aquell que ve a revisar i sancionar sempre des de la vessant negativa. La Inspecció educativa també voldria entrar més a l'aula i estar més en contacte amb les Direccions dels centres educatius.
12. La Inspecció educativa hauria d'adaptar-se a les necessitats dels centres educatius i les Direccions escolars.
13. En un curs escolar la Inspecció educativa genera un gran volum de dades que podrien ser útils per obtenir conclusions i propostes de millores cap al sistema educatiu.

10.3.2. Valorar la funció inspectora en relació al treball que desenvolupen a partir del Decret d'Autonomia de centres.

Catalunya és de les comunitats on s'ha avançat més en autonomia de centres; normativament recolzada pels Decrets d'Autonomia de centres (2010) i de Direccions escolars (2010). La Inspecció educativa havia de ser una figura importada en tot aquest procés però amb un inconvenient, el Decret 266/2000 que regula la Inspecció educativa, no incorpora l'autonomia de centres, ja que data de molt anys enrere a la publicació dels altres dos. Per aquesta raó interessa conèixer les actuacions i implicacions de la Inspecció educativa en el març autonòmic a partir de les seves funcions assignades. Les conclusions esmentades en aquest punt s'originen de l'apartat 9.4., més concretament de l'epígraf 9.4.3. i es complementen amb informació dels capítols 5 i 6 del marc teòric:

1. Les funcions actuals de la Inspecció educativa no estan ubicades i no s'actualitzen al nou marc autonòmic. A més no s'ha revisat el Decret 266/2000 en referència a les funcions i l'organització de la Inspecció, una de les prioritats a desenvolupar del Pla Director 2011/2015. Aquest fet podria arribar a perjudicar en el treball global de la Inspecció.
2. Manca de concreció en l'article 179.2 de la LEC. Aquesta Llei ha obviat innovar les funcions i atribucions dels inspectors, però si exigeix que adequin les seves actuacions als centres, respectant el principi d'autonomia i les responsabilitats de les direccions.
3. Davant la falta de canvis en les funcions de la Inspecció educativa s'ha optat per adaptar-se. Això ha suposat moltes vegades invertir més temps en unes que en altres. Les funcions que regeixen la Inspecció no caldria canviar-les, únicament s'han d'ajustar i adequar al marc autonòmic actual.
4. Les funcions més generals i significatives en l'actual context educatiu són Assessorar, avaluar i supervisar. Aquest és el triangle funcional de treball de la

Inspecció en les que s'inverteix major dedicació de temps de manera transversal. Amb l'autonomia de centres els canvis que han generat en les funcions han vingut més per la seva dedicació en aquestes tres funcions que perquè s'hagin eliminat funcions o hagin sorgit de noves.

5. Altres funcions significatives que acompanyen al triumvirat (assessorament, supervisió, avaluació) són les de control, mediació. La primera és un complement de la supervisió, però de manera flexible, la segona s'incorpora a partir de la LOE que és qui la menciona, però no s'acaba de definir en el dia a dia del treball de la Inspecció educativa
6. Es vol diferenciar entre les funcions i les tasques de la Inspecció educativa. Les funcions no han canviat però en canvi les tasques sí han sofert modificacions per adaptar-se al nou escenari.
7. Entre les dificultats per exercir les funcions i tasques actuals es reclama un excés de les mateixes. La Inspecció educativa es responsabilitza de massa tasques i funcions que frenen les respostes d'oferir millor qualitat possible en les seves accions. Es toquen massa pals, però després manca dominància en temes com la Innovació educativa o assessorament pedagògic.
8. S'ha de definir quines són les funcions més importants en l'exercici de la Inspecció per dirigir-se cap una especialització que ajudi a desenvolupar els talents de cada Inspector/a.
9. L'assessorament és una de les funcions més importants a desenvolupar. La visió exterior de la Inspecció, els coneixement del treball que es fan a molts centres o l'experiència de molts anys són factors a tenir en compte. Les Direccions escolars moltes vegades necessiten de segones i terceres opinions per poder prendre decisions que li atorga aquesta autonomia. Aquests canvis han provocat un increment d'assessorament per part de la Inspecció educativa en els centres educatius.
10. Avaluar cobra major rellevància en el marc autonòmic Les Direccions prenen decisions, lideren projectes educatius, trien plantilles, desenvolupen autonomia curricular i metodològica,... i han de rendir comptes; tot això requereix de l'avaluació de la Inspecció educativa. Es dona la confiança, però s'han d'obtenir resultats. L'avaluació s'ha convertit en una funció més molt més significativa del que ja era amb l'objectiu d'ajudar a millorar, i no tant en el sentit de sancionar o castigar.
11. L'avaluació pot incomodar a les Direccions Escolars, la funció es necessària però no agrada el seu procés i tot el que comporta. Es sustenta massa amb els resultats finals però moltes vegades desllueix el treball que hi ha darrera. Hi ha una percepció de certa preocupació pels resultats educatius per part de la Inspecció educativa, oblidant-se d'ajudar moltes vegades en el procés. En el diàleg no escolten les idees, projectes i innovacions educatives de les Direccions escolars sinó es parla de resultats. A més, exigeix una inversió de temps molt alta parlant d'avaluació en el despatx.
12. La supervisió és bàsica pel bon funcionament del Sistema educatiu. Les Direccions escolars prenen decisions a través de l'autonomia atorgada, la Inspecció educativa ha de demanar que justifiquin o argumentin perquè actuen d'aquesta manera i aquí és on la supervisió pren força.
13. El nou perfil de la Inspecció que es necessita requereix d'unes característiques formatives, innovadores, més assessor i amb major visibilitat al centre. Per una altra part es busca que sigui menys burocràtic i controlador.

10.3.3. Analitzar les percepcions de la Inspecció educativa i la Direcció escolar en referència a les seves funcions i la seva relació davant els nous canvis que ha incorporat el Decret d'Autonomia en els centres.

La relació que es formi entre Direcció i Inspecció determinarà les implicacions de cadascun en el procés d'autonomia. L'objectiu de canvi educatiu i de millora de la qualitat del centre, dependrà molt del treball conjunt que es produeixi entre aquests dos agents. Encara així es troba un desequilibri, s'aposta per un procés de canvi a partir de l'autonomia de centres, però no s'acaba d'adequar normativament les funcions de la Inspecció en tot aquest estat de transformació. Analitzar tota aquesta relació a partir de les funcions assignades a cada agent educatiu és el que es pretenia amb el redactat d'aquest objectiu. Les conclusions esmentades en aquest punt s'originen de l'apartat 9.4., més concretament de l'epígraf 9.4.4. i 9.4.5. i es complementen amb informació dels capítols 4,5, i 6 del marc teòric:

1. El nou Decret de Direccions escolars (2010), ha suposat canvis en les funcions, tasques i el rol dels directors i directores. Aspectes com la figura d'autoritat pública, major poder de decisió en currículum, metodologia, plantilles o major responsabilitat en els resultats dels centres educatius són algunes de les novetats.
2. Davant els canvis que s'han produït a partir del Decret de Direccions escolars hi ha una demanda formativa a les Direccions escolars. El pas de docent a director/a és molt ràpid i no hi ha la suficient formació per adaptar-se a aquest nou rol. Necessitats formatives en lideratge, en presa de decisions, en gestionar el personal, en avaluar o en entrar a l'aula són algunes de les mancances a millorar.
3. L'autonomia atorga un rol de lideratge molt major del que ja tenien les Direccions escolars. Aquest ha de ser distribuït, i s'ha de saber exercir-lo; tothom entén que si hi ha un bon líder dirigint, els resultats que obtindrà el centre educatiu seran beneficiosos per tots/es. La Inspecció educativa ajuda i s'implica en que aquest lideratge de les Direccions millori a través de les funcions d'assessorament, d'avaluació i supervisió.
4. La Inspecció educativa a més d'ajudar a formar millors líders en els centres educatius, també fomenten i regulen si el lideratge que s'està desenvolupant en el centre és correcte. La intervenció directa i l'avaluació global diagnòstica són dos de les eines que té la Inspecció per millorar aquest lideratge.
5. El canvi de les Direccions apropant el seu perfil al que fins llavors ostentava només la inspecció educativa, era necessari. La Inspecció educativa dona suport a aquests canvis i aposta per unes direccions sòlides, fortes i recolzades per poder exercir l'autonomia, sempre amb un marc de participació de la comunitat educativa.
6. El treball conjunt de les Direccions escolars i la Inspecció serà fonamental pel bon transcurs del rendiment educatiu al centre. Per tant l'objectiu de millora de la qualitat del centre, requerirà de l'esforç conjunt que es produeixi entre aquests dos agents.
7. Amb l'autonomia, la missió de la Inspecció educativa és la de participar i col·laborar amb els centres educatius des d'una perspectiva d'acompanyament.
8. Els diferents Decrets han suposat canvis en la relació entre la Inspecció, els centres docents i les direccions escolars. La valoració d'aquesta relació és positiva per les dues bandes encara que la funció de supervisió es percep que limita aquesta relació. La part més complexa d'aquesta relació és la seva doble funció d'assessor-controlador. Ens trobem amb una persona que amb els seus consells externs et vol ajudar, però per un altra part és crític amb les decisions que puguis prendre. La fórmula és desenvolupar un marc d'adequació natural, a través d'un equilibri entre assessorament i control o supervisió.

9. L'augment d'autonomia a les Direccions ha comportat major presa de decisions. Aquest fet no hauria de crear cap problema en les relacions entre els 2 agents educatius. S'entén que les Direccions han de prendre les decisions més oportunes segons el Projecte educatiu prèviament aprovat i la Inspecció, en una segona fase assessorar i supervisa sobre aquestes decisions. Es compren que el Director/a és qui coneix millor al centre perquè viu el dia a dia. Només es planteja una condició, s'han d'obtenir els resultats adequats i esperats per seguir aquest model.
10. Un dels motius on s'estableix major relació entre les dos institucions és davant un problema greu que pugui sorgir en el centre. Es continua amb la fórmula que primer dona resposta la Direcció escolar però llavors entra la Inspecció en un segon terme assessorament i supervisant la situació que es creï. Aquesta afirmació també està recolzada per la pròpia Direcció escolar admetent que els inspectors són bons apaga focs. És una de les accions de la Inspecció que genera major consens i molt ben rebuda pels directors/es, tant a l'hora de d'assessorar com de resoldre la situació. Destaquen aquest paper de mediador, d'ajuda i de suport.
11. La situació més difícil en la relació professional Direcció-Inspecció és quan el Director/a d'un centre no funciona com s'espera d'ell o els resultats no siguin els esperats. Una de les funcions de la Inspecció educativa es avaluar durant aquests 4 anys de mandat de la Direcció escolar el seu treball. El fet de no donar continuïtat a una Direcció al finalitzar el període de temps marcat, no sempre ajuda a generar bona relació en aquest binomi professional.
12. No hi ha duplictat de funcions entre les Direccions escolars i la Inspecció educativa. On no arribi la Direcció arribarà la Inspecció, per tant es complementen amb un mateix objectiu. No es percep que hagi suposat perdre poder com a Inspecció educativa. La direcció té autonomia i ha d'exercir-la i la Inspecció assessora, supervisa i avalua el que fa la Direcció escolar, cap duplictat de funcions.
13. El nomenament d'autoritat pública que fins llavors només ostentava la Inspecció educativa no ha de suposar cap problema per la Inspecció educativa i rep la seva aprovació.. Objectivament si pot crear-se algun conflicte però es considera poc comú i excepcional si arriba a produir-se.
14. L'increment d'autonomia i de funcions atorgades a les Direccions escolar no s'acaba d'exercir. Hi ha situacions que no acaben de resoldre's i ha d'entrar la Inspecció a liderar-ho. No totes les Direccions estan disposades a avaluar el propis docents, sancionar-los o obrir expedients.

10.3.4. Conèixer l'aportació de la Inspecció educativa en el procés de la millora de la qualitat educativa en els centres que desenvolupen l'autonomia.

Situats en el context, analitzades les funcions, conegudes les relacions entre la Inspecció i les Direccions escolars, el següent pas era conèixer que aportava en el procés d'autonomia de centres. Com ajuda, quines funcions desenvolupa amb major grau, com s'implica,... eren qüestions importants de fer per recercar la seva resposta. Les conclusions esmentades en aquest punt s'originen de l'apartat 9.4., més concretament de l'epígraf 9.4.6. i es complementen amb informació dels capítols 5 i 6 del marc teòric. Entre les conclusions més significatives es troben:

1. La valoració de la Inspecció educativa en relació a les aportacions que està desenvolupant en les procés d'autonomia de centres i la implicació amb la que intervé es percep de manera molt positiva. Són peça important en totes les accions que desenvolupen ajudant a aquest desplegament de l'autonomia i donant suport a les Direccions escolars amb la seva experiència, a millorar la qualitat educativa dels seus centres educatius.

2. El Pla Director 2011/2015 recull una sèrie d'accions per la implantació de l'autonomia de centres que s'han respectat i desenvolupat tal com estava previst des de la Inspecció educativa com són: l'adaptació de les actuacions de la Inspecció al regim d'autonomia dels centres i a l'assignació de responsabilitats a les seves Direccions, ajustaments en la planificació de les actuacions de la Inspecció al nou marc i potenciar les funcions de supervisió, assessorament i avaluació.
3. Entre les funcions que major aportació estan efectuant-se en aquest mar autòmic trobem: l'avaluació de centres, funció docent i directiva, plans i programes; assessorament i orientació als centres, equip directiu i docents; i mediació i resolució de conflictes amb l'objectiu de la millora de la qualitat educativa.
4. És molt valuosa la possibilitat de veure, analitzar, contrastar entorns d'aprenentatge pedagògics aportant una difusió de bones pràctiques i coneixement a altres centres.
5. Influencien en els propis projectes dels centres suggerint propostes de millora als mateixos.
6. El suport de la formació en avaluació a les Direccions escolars per part de la Inspecció educativa ha ajudat al creixement d'autonomia als centres educatius.
7. Aspectes com la Innovació educativa, el treball en xarxa, formació cap el professorat i equips directius i contacte amb el professorat, s'ha treballat però es pot aportar molt més.

10.3.5. Identificar propostes de millora per l'exercici de la Inspecció, donant resposta a les necessitats de la Inspecció educativa

Conegudes les aportacions, es pretén millorar la Inspecció educativa a través de les seves percepcions i basades en l'experiència. Primer de tot, per poder proposar millores es requerirà d'una avaluació de necessitats. En l'exposició d'aquestes conclusions només es redacten la primera part de l'objectiu que és conèixer les necessitats de la Inspecció educativa. En el següent punt, menció apart, es recolliran les propostes de millora. Les conclusions esmentades en aquest punt s'originen de l'apartat 9.4., més concretament de l'epígraf 9.4.7. i es complementen amb informació dels capítols 5 i 6 del marc teòric:

1. Normativament el Decret de la Inspecció educativa 266/2000 no està actualitzat i necessita regular les funcions de la Inspecció situant-lo en el nou marc d'autonomia de centres. A més ajudaria a modificar l'ordenació actual de la Inspecció per adaptar-se als reptes educatius actuals.
2. L'organització de la Inspecció educativa requereix de major coordinació i treball en equip i de major coordinació entre Institucions.
3. La formació en general de la Inspecció educativa és escassa, tan en inicial com continua. Causes com la falta de temps o que no s'ofereix des del propi Departament d'Ensenyament formació específica podrien ser alguns dels motius.
4. La falta de treball intern per concretar criteris comuns de funcionament a l'hora d'actuar en diferents situacions que es produeixen en els centres educatius és una mancança que es reclama des de la Inspecció educativa i les Direccions escolars.
5. No existeix suficient protagonisme de la Inspecció educativa per intervenir a través d'estudis, informes, propostes en el Sistema educatiu català. El seu treball no es prou visible ni considerat per produir canvis educatius.

6. Es necessita temps per la multitud de tasques i funcions a exercir, a més es suma que cada Inspector/a cada curs escolar té assignat un nombre de centres alt per avaluar, assessorar i supervisar i fer el seguiment.
7. Davant de tantes tasques i funcions a desenvolupar i atendre tants centres educatius es necessita un major nombre d'inspectors a Catalunya per oferir una major qualitat del servei als centres
8. Necessitat de canviar el model de control burocràtic actual de la Inspecció educativa per un menys burocràtic. Es corre el risc de passar moltes hores de despatx treballant amb l'ordinador i perdre la realitat del centres educatius a través de la visita.
9. Es precisa d'una Inspecció educativa que actuï de manera personalitzada en els centres educatius depenent de les característiques i necessitats de cadascun. La manera d'actuar actual és de manera estandarditzada cap als centres i no dona resposta al que es demana.
10. Tres quartes parts de la Inspecció educativa es troba en situació de comissió de serveis. Aquesta situació crea inestabilitat i pot generar dubtes en la independència del Cos. La Inspecció educativa hauria de ser independent dels partits polítics que puguin governar i el fet de tenir un percentatge d'Inspectors/es tan alt pot crear decisions polítiques al marge de la pròpia Inspecció com a passat en altres Comunitats autòniques.

10.4. Altres conclusions derivades de l'estudi.

Més enllà de las conclusions presentades a partir dels objectius marcats, pot haver altres conclusions derivades de l'estudi i que són importants de mencionar:

1. El desenvolupament de la recerca ha permès donar resposta als objectius i preguntes plantejats a l'inici de d'aquesta a partir de l'aplicació de l'objecte d'estudi i contrastant amb el marc teòric generat. (apartat 1.5)
2. El Marc teòric és eina molt útil per preparar les diferents eines de recollida d'informació. La selecció de preguntes és una part molt significativa pel nostre estudi i per tant la necessitat de conèixer molt bé el context on es trobava. L'esforç per analitzar articles, llibres, documents sobre aquesta temàtica ha estat vital pel desenvolupament de la recerca. (capítols 2,3,4,5 i 6)
3. La revisió bibliogràfica del Marc teòric i Marc metodològic, depenent de la recerca ens alguns moments es basa en autors/es no gaire actuals. La justificació majoritàriament és perquè hi ha poca literatura de la temàtica estudiada i/o perquè la seva aportació continua vigent i es significativa (capítols 2,3,4,5 i 6,7, 8, 9 i 10).
4. La recerca bibliogràfica envers la Inspecció educativa en Catalunya ha sigut difícil per la falta de publicacions i quan es trobava la majoria de vegades era més opinions sobre l'experiència personal i professional que estudis laboriosos.
5. Pel desenvolupament de l'estudi de casos, mètode seleccionat, s'han utilitzat diferents instruments de recollida de la informació (qüestionari, entrevista en profunditat, grups de discussió, notes de camp, anàlisi documental) que han sigut molt útils per l'objectiu pretès. (capítol 7,8 i 9)
6. La diversitat d'informants seleccionats pels diferents instruments de recollida de la informació ha permès trobar diversitat de respostes que donen als resultats de l'estudi major contrastació de la realitat de la Inspecció educativa. (capítol 7, 8 i 9)
7. La validació dels experts en la fase propositiva ha donat més força i consistència a les diferents propostes presentades en aquest estudi en la persecució de millorar el

Cos de la Inspecció educativa. (capítol 9)

8. Per l'anàlisi de la gran quantitat de dades qualitatives que aporten els instruments de recollida de la informació, es segueix el procés general d'anàlisi de dades qualitatives de Miles i Huberman (1984) per facilitar tot aquest treball. El programa de software ATLAS-TI versió 7 ser de gran utilitat per reduir totes aquestes dades de manera pràctica i senzilla. (capítol 8)
9. L'estudi ofereix diferents conclusions i propostes per millorar la Inspecció educativa de Catalunya. S'entén que aquestes dades contribuïran a informar, reflexionar, debatre i prendre decisions a aquesta Institució i en benefici del propi sistema educatiu. A més també obre les portes a possibles línies d'investigació sobre el Cos de la Inspecció. (capítol 10)
10. La Inspecció educativa és una Institució estudiada habitualment pels propis inspectors/es en exercici. Això suposa que davant el seu treball diari dona poc temps per la investigació i posterior publicació d'articles acadèmics. La realitat comprèn que no es troba molta literatura estudiada sobre el Cos de la Inspecció. Es percep que tant el marc teòric com aplicatiu, i les posteriors conclusions i propostes de millora contribueixen i aporten un benefici a la tasca diària de la Inspecció educativa i en general a la pròpia Institució educativa.

10.5. Propostes de millora per l'exercici de la Inspecció educativa

La nostra Tesi es basa en l'estudi de Inspecció Educativa en Catalunya, i conèixer les seves implicacions en tot el procés de l'Autonomia de Centres que regula la LEC i el Decret 102/2010 d'Autonomia de Centres. Després d'una revisió bibliogràfica complerta i analitzar els resultats de la informació recollida es comprèn que la Inspecció és un dels elements claus en tot el procés i el seu paper és fonamental en la finalitat última que és la consecució de la qualitat educativa.

Es pot afirmar que la Inspecció educativa és i ha de ser agent promotor del canvi educatiu, i per tant tenir un paper fonamental en l'establiment de les condicions necessàries per millorar la qualitat de l'educació escolar. El suport de les persones que exerceixen la Inspecció educativa és clau perquè els centres educatius portin a terme els seus processos de millora (Silva, 2011).

Braslavsky (2006) també considera en una decàleg de factors per una Educació de Qualitat per tots en el Segle XXI, la capacitat de conducció dels directors i inspectors com un d'aquests.

Es comprèn que la nostra societat necessita d'una educació de qualitat per créixer com a país, però que aquesta situació desitjada no es produeix vist el resultat dels últims anys. Els estudis avalen que un dels factors per millorar la qualitat educativa és l'aposta de l'autonomia de centres, i que aquesta depèn del lideratge de les Direccions i del treball de la Inspecció perquè sigui correcte el seu desenvolupament.

Amb tot el que s'ha argumentat es pot afirmar de la importància de la Inspecció educativa en tots els processos educatius, però també és cert que com qualsevol Institució no es pot aturar i necessita d'una avaluació per conèixer quins canvis s'han de realitzar per continuar millorant com a Cos d'Educació. Aquest és l'objectiu d'aquest apartat.

Tal com s'explica en l'exposició de les conclusions, es pretén fer un capítol apart en referència a les propostes de millora per l'exercici de la Inspecció educativa que han sorgit durant l'estudi. La raó principal és per la transcendència i significació que poden tenir aquestes en el nostre estudi. La majoria de propostes han sorgit de les preguntes del qüestionari i entrevistes que feien menció en l'apartat corresponent, encara que també s'han recollit diferents propostes que van sorgir dels diferents blocs de preguntes a partir de la informació obtinguda dels agents educatius.

La distribució de les propostes per millorar la Inspecció educativa s'han seleccionat partint de diferents conceptes generals com són: els centres educatius, el Cos de la Inspecció, les Direccions escolars, les funcions, la formació, la normativa, el Model d'Inspecció, l'organització i el Sistema educatiu; en relació a la Inspecció. Les propostes esmentades en aquest punt s'originen de l'apartat 9.4., més concretament de l'epígraf 9.4.8. i es complementen amb informació dels diferents capítols del marc teòric:

a) En referència als centres educatius

1. Adaptar-se a les necessitats actuals dels centres educatius. Actualment el treball i els processos que es desenvolupen és de manera estandarditzada, impedit flexibilitat per atendre cada centre segons les seves necessitats. S'hauria de prioritzar actuacions personalitzades depenent de les característiques de cada centre.
2. Programar més visites als centres educatius per guanyar visibilitat i confiança davant el professorat i que ajudi a conèixer la realitat diària. Moltes vegades es coneixen els centres a partir dels papers i no entrant dins l'espai més important que es on s'imparteix la docència.
3. Implicar-se i participar més en la innovació educativa que es desenvolupi en els centres. Es demana més formació, més assessorament i més temps de dedicació a la Inspecció educativa en donar suport a les innovacions que es proposin des dels centres.

b) En referència al Cos d'Inspecció

4. Reduir el nombre de centres assignats anualment a la Inspecció educativa per oferir una major qualitat del servei i atenció als centres a través de les funcions de la Inspecció.
5. Definir un Cos d'inspecció educativa amb major estabilitat laboral de la Inspecció. Es requerirà de concursos d'oposicions no només per suplir les places de la Inspecció que es jubila sinó també per incrementar el nombre de funcionaris. Aquest fet donarà més seguretat en independència a la Inspecció educativa.
6. Definir un marc per avaluar a la pròpia Inspecció educativa. Es parteix que avaluant als centres educatius, a les Direccions escolars i als alumnes ajuda a la millora de la qualitat del sistema educatiu. Seguint en aquesta línia s'hauria de crear un sistema d'avaluació per avaluar a la Inspecció amb l'objectiu de donar un pas més de qualitat en el Cos
7. Dotar de majors capacitats estratègiques i recursos tecnològics per facilitar la funció inspectora. Cada vegada la Inspecció educativa s'actualitza més en recursos tecnològics, però s'ha de continuar treballant per desburocratitzar la seva tasca, guanyar en comunicació i coneixements, agilitzar segons quins treballs o millorar en formació a través de les TIC.
8. Augmentar els requisits per accedir a la Inspecció proposant més temps en la funció pública docent juntament amb experiència directiva per convertir-se en Inspector.

c) En referència a les Direccions escolars

9. Crear un Cos de directors professionals ajudaria a donar la força als directors/es per poder complir amb les seves funcions tal com indica la normativa. Moltes vegades la Direcció no actua tal com dicta el Decret de Direccions escolars perquè entén que al

cap d'un temps pot tornar a exercir com a docent i estaria mal vist entre els companys. Aquestes funcions finalment les acaba exercint la Inspecció. Aquest pas ajudaria a la Inspecció a no realitzar més funcions de les que ja li pertoquen i dedicar-se a d'altres que li són més pròpies.

d) En referència a la formació

10. Formació inicial comuna reglada per als Inspectors que s'incorporen al Cos
11. Crear un sistema per millorar la formació continua en la Inspecció educativa tant necessària en les diferents funcions a exercir. Construir un espai per crear el coneixement i que aquest pugui arribar a tots a través de formadors especialitzats. Aquesta formació ha d'anar recolzada amb oferir temps a la Inspecció educativa per poder desenvolupar-la i assistir-hi.
12. La Inspecció educativa com agent educatiu que coneix estratègicament tot el context de treball i de funcions de les Direccions escolars, pot ser la figura que ajudi en la seva formació inicial i continua en temes com el lideratge, la presa de decisions, gestió del personal, avaluació o protocols per entrar a l'aula.

e) En referència a les funcions

13. Redefinir les funcions de la Inspecció educativa per oferir una major resposta al procés d'autonomia de centres. Seleccionar funcions menys burocràtiques que contribueixin a les demandes que sorgeixen dels centres educatius.
14. Reduir el nombre de tasques de la Inspecció educativa delegant funcions a altres agents de la administració o agents educatius que ajudaria a descongestionar el seu treball. Les tasques administratives i de gestió no previstes a la Llei, haurien de passar a l'Administració.
15. Construir un nou perfil de la Inspecció que s'adapti al nou escenari. Aquesta requeria d'unes funcions més formatives, innovadores, assessores, implicant actuacions personalitzades al centre i major presencialitat. Per una altra part, això suposaria una Inspecció menys burocràtica i controladora.

f) En referència al Model d'Inspecció

16. Dirigir la Inspecció a un model de cos menys burocràtic, proposant d'assignar algunes d'aquestes tasques a personal administratiu. Aquesta proposta produiria una descongestió de tasques de la Inspecció ajudant a obtenir més temps per d'altres més pràctiques i presencials i mostrar millor qualitat en les seves accions.
17. Institucionalitzar i internacionalitzar la Inspecció educativa per millorar i adquirir majors coneixements a través de la vinculació i intercanvis de sabers amb companys europeus. Interès per ampliar la pròpia visió particular de la Inspecció, a altres perspectives.

g) En referència a la normativa

18. Actualitzar un nou Decret d' Inspecció que defineixi l'estructura, organització, atribucions i funcions de la Inspecció educativa adaptades al nou context. Per tant el Decret d'Inspecció caldria adequar-lo a la LEC. També hauria d'ajudar a crear un nou model d'ordenació de la Inspecció amb un propi Cos que els representi.

h) En referència a l'organització

19. Revisar l'estructura organitzativa de la Inspecció, adaptant-se a les necessitats actuals dels centres educatius. Definir quin tipus d'organització es pretén i sigui més adient per donar resposta a les demandes presents.
20. Creació d'equip d'avaluadors davant situacions complexes que es puguin produir en un centre. S'afegeixen més veus expertes al procés que ajudarien a validar i recolzar la decisió final que es prengui.
21. Dividir en Cos o la Subdirecció general de la Inspecció educativa en dos Inspeccions diferenciades, però dins del mateix Departament: 1. Assessorament – avaluació i 2. Supervisió- control. La diversitat de funcions genera desconfiança en les Direccions escolars. Es proposa una Inspecció d'educació que es centri en l'avaluació i l'assessorament als centres educatius, i una segona que ajudi en la supervisió del compliment de norma, la persecució del frau (quotes, qualificacions inflades, etc) i la garantia de drets.
22. Incrementar accions de coordinació i de treball en equip entre la pròpia Inspecció. Generar dinàmiques per facilitar el treball en grup, col·laboració i com a conseqüència provocar debat intern sobre aspectes pedagògics, d'avaluació o d'assessorament que ajudin a millorar les seves funcions. Ajudaria a millorar les decisions i les tasques diàries de la Inspecció.
23. Generar criteris comuns en les actuacions de la Inspecció educativa. S'han d'evitar situacions que en el canvi d'Inspector en un centre educatiu les actuacions que es realitzin no generin moltes diferències. S'aposta per disposar d'espais de reflexió conjunta sobre les actuacions per crear criteris comuns.

i) En referència al Sistema educatiu

24. Guanyar més protagonisme i visibilitat d'intervenció en el sistema educatiu. La Inspecció està o es situa al final del procés un cop ja s'ha fet la norma. Aquesta hauria d'intervenir durant el procés i no quan finalitza.
25. Participar més en les decisions de política educativa a través d'informes o estudis amb les dades educatives que analitza anualment. . Aquesta informació ajudaria a la realització de millor presa de decisions en política educativa per millorar el present educatiu, donant visibilitat al treball de la Inspecció.

10.6. Aportacions i limitacions de l'estudi

El procés de recerca és llarg, costos i en algun moments complicats. Per aquesta raó es prenen decisions que en un primer moment no estan marcades. En un intent d'establir les limitacions que s'han trobat en l'estudi s'ha de reconèixer que desenvolupar-les no es tasca fàcil, ja que no et pots basar en termes subjectius, però encara així, per seguir amb el rigor científic que s'ha realitzat durant tot el procés de recerca, es pretén apropar-se el màxim a l'objectivitat que es demana i trobar aquelles limitacions que coincideixen moltes persones si s'analitza el procés i circumstàncies de la nostra pròpia investigació.

També és cert que aquesta Tesi doctoral ha aportat molt a nivell personal i formatiu. Per aquesta raó es considera important fer referència a no només a les limitacions sinó també a aquesta vessant més positiva. Per la seva exposició es dividirà en 3 apartats: investigador, objecte d'estudi i enfoc metodològic.

a) Aportacions i limitacions del propi investigador

- La principal limitació va ser el temps, la Tesi doctoral estava planificada per 3 anys i mig. Fer classes a la universitat, més una feina relacionada amb el món de l'esport de dilluns a diumenge, juntament amb els deures com a pare es feia molt difícil buscar temps pel treball que comporta una Tesi doctoral. L'organització, gestió i recerca del temps va ser l'aprenentatge en tot aquest procés
- La falta d'experiència en aquest nivell de recerca. Es venia de la realització d'un màster en recerca educativa amb unes bases sòlides per poder desenvolupar una investigació, però mai d'aquesta grandària. El director i directora de la tesi van compensar aquesta limitació personal aportant la seva experiència i coneixement en el nostre estudi.
- L'esgotament físic i mental també va ser un altre de les limitacions que vam patir. El fet de treballar, estudiar i realitzar una recerca d'aquest tipus implicava multiplicar-se per dos. Moltes hores de recerca teòrica, de trucades, de reflexió, de picar les tecles de l'ordinador, de no poder fer vida social, pot arribar a ser una complicació pel propi estudi. Reflexionant que aquesta part també ens ha fet més forts i es valora molt tot l'aprenentatge i coneixements adquirits en tot aquest període de temps.

b) Aportacions i limitacions del propi objecte d'estudi

- La falta de literatura actualitzada en Catalunya sobre l'autonomia de centres i la Inspecció educativa. Un dels principals problemes és que la majoria d'estudis realitzats sobre la Inspecció educativa són realitzats per ells mateixos. No són recercadors de la Universitat que dediquen molt temps a la investigació. La majoria d'articles eren reflexions i opinions sobre la pràctica de la Inspecció educativa. Encara així ens va ajudar a entendre el món de la Inspecció educativa i ens va servir de gran ajuda per la construcció dels instruments de recollida de la informació.
- Donant continuïtat a aquesta dificultat en literatura, moltes vegades es va tenir que buscar autors de treballs de fa més de 10 anys. Es troba molta teoria de l'autonomia de centres en els seus inicis, el mateix passa en estudis de les direccions escolars o el lideratge. Encara així, es va buscar literatura recent dels 5 últims anys.
- Estudiar a la Inspecció educativa no va ser tasca fàcil. Es va complicar i molt quan durant el procés de recollida d'informació es va aprovar el concurs d'oposicions per accedir a la Inspecció educativa. Moltes dificultats per contactar, quedar, respondre a les qüestions que teníem marcades. El cap de la Inspecció educativa i el seu adjunt van ser eines valuosíssimes per poder en sortir-nos. El seu interès per aquest estudi i la seva ajuda van resultar crucials per tot el procés pràctic.

c) Aportacions i limitacions de l'enfoc metodològic

- Tal com s'explica en la part metodològica, es va assumir les limitacions pròpies de la metodologia qualitativa, del paradigma interpretatiu i en aquest cas del mètode d'estudi de casos. Entenent que els resultats, aportacions, conclusions s'aproximen al màxim a la realitat, però mai com a realitat absoluta. La vessant quantitativa que es va aplicar a través del qüestionari ens reforçava l'objectivitat que es pretenia en la recerca i equilibrava la informació qualitativa recollida.

- Les dificultats per la recollida de la informació és un fet a destacar. Aconseguir les 243 direccions de correu electrònic dels Inspectors i Inspectores en exercici no va ser tasca fàcil, que et responguessin tampoc. Concertar una reunió per la realització d'una entrevista durant un procés d'oposicions també va suposar problemes a l'igual que trobar-nos per efectuar el grup de discussió. La part positiva va ser l'interès de la Inspecció en les entrevistes i grup de discussió. Tenien ganes de parlar i explicar-se, per tant la informació obtinguda va ser molt valuosa.

10.7. Futures línies d'investigació

El propòsit de l'estudi sorgeix per un interès creixent per l'aposta que es fa per l'autonomia de centres com element per la millora de la qualitat educativa i per la figura de la Inspecció educativa com a defensora i garant del dret a l'educació. La recerca no es basa en cap hipòtesis, sinó que parteix d'una sèrie d'objectius seleccionats que ajuda com a guia durant tot el procés de la investigació. Aquest estudi ha analitzat i ha donat resposta als canvis que s'han estat produint en les funcions de la Inspecció educativa en la seva relació i implicació amb els centres educatius i la Direcció escolar a partir del desplegament del Decret d'autonomia de Centres.

Es considera que ha sigut un estudi actual a les circumstàncies i al marc educatiu en el qual es troba la Inspecció educativa. Fa temps que no es realitza una investigació d'aquestes característiques endinsant-se en l'estudi casos de la Inspecció educativa. Davant de tants canvis normatius i en un procés de transformació a través de l'autonomia de centres es creu important ubicar la Inspecció en aquest nou context.

Aquest estudi és pot considerar una continuïtat de les tesis desenvolupades per Camacho (2015) i Silva (2008), aportant la nova situació de la Inspecció educativa a l'autonomia de centres i el canvi de relació de treball amb les Direccions escolars a partir de l'aprovació del Decret de Direccions (2010). La conclusió a la qual es pot arribar és que la Inspecció educativa té l'habilitat d'adaptar-se als canvis i així ho ha fet. Està ajudant i s'està implicant en tot el procés donant suport a través de les seves funcions als centres educatius i a les Direccions escolars i valora molt el treball conjunt que es fa amb aquestes. Com tot, s'analitza una sèrie de necessitats que si es resolen ajuden al Cos a aportar encara més en els seus objectius, com el de la millora de la qualitat educativa.

La recerca ha sigut molt extensa i ha fet referència a molts punts relacionats i vinculats amb la Inspecció educativa. Encara així molts d'aquests aspectes no s'han pogut desenvolupar més perquè no era l'objectiu de la Tesi, però si deixa les portes obertes a futurs estudis sobre la Inspecció educativa:

- Es suggereix un estudi on reculli les propostes que hauria de contemplar el nou Decret que reguli la Inspecció educativa. Com s'ha vist la Inspecció educativa considera que l'actual amb data de l'any 2000 està caduc per la tasca que es fa diàriament.
- Es vol passar d'un model burocràtic a un menys burocràtic. Es proposa un estudi que reculli quines tasques burocràtiques no caldria fer la Inspecció educativa i per quin agent es podrien substituir. També es podria completar aportant quines tasques es podrien reforçar al tenir més temps de treball.
- Una de les mancances de la Inspecció és la seva aportació a la Innovació educativa. Es recomana un estudi de com pot aportar la Inspecció educativa a la Innovació educativa tan reclamada en els centres educatius, quin tipus de formació hauria de fer i com s'hauria d'implicar per ajudar als centres a desenvolupar-la.

- La formació inicial a l'accedir a la Inspecció també es proposa com estudi a recercar. Quin protocol es segueix, quin tipus de formació es fa, si tenen un tutor/a de seguiment, com s'avalua el seu primer any en la Inspecció. En cas que alguns d'aquests aspectes no es realitzessin, l'altra opció seria que els participants proposessin com s'hauria de fer.
- La formació continua és una de les mancances de la Inspecció educativa. Es podria suggerir un estudi de com construir un espai des del propi Departament per crear el coneixement i com aquest pugui arribar a tots. A través de propostes es podria construir un model formatiu intern per a la Inspecció.
- Es planteja un estudi que generi un protocol per avaluar a la Inspecció educativa. Aquest sorgeix del propi Cos ja que entenen que els ajudaria a millorar de manera individual però també com a equip.
- Es formula una recerca que plantegi la creació d'un estudi pilot sobre la creació d'un equip d'avaluadors. Durant l'estudi han sorgit propostes que davant situacions complexes la Inspecció es sent més recolzada quan són més d'un els que ajuden en el procés avaluatiu. Seria interessant de conèixer la viabilitat d'aquest equip i quins beneficis podria aportar.
- Entre les conclusions de l'estudi s'ha remarcat que els centres educatius i les Direccions escolars més concretament tenen una sèrie de necessitats concretes per desenvolupar el seu projecte educatiu. Es recomana un estudi on es reculli aquest tipus de necessitats i com podria ajudar la Inspecció a donar resposta de manera personalitzada a cada centre a través de les seves funcions.

REFERÈNCIES

11

Capítol 11. Referències bibliogràfiques

- ADIDE (2014b). El perfil del Inspector: líneas de trabajo futuras. *XIII Congreso Estatal de Inspectores de Educación. Mirando al futuro: Educación e Inspección*. Santander.
- ADIDE. (2014a). Declaración de Santander: 10 compromisos para el futuro. *XIII Congreso Federal. Mirando al futuro: Educación e Inspección*. Santander.
- Agustí, J. et al. (2012). *El Precio de la inteligencia: La evolución de la mente y sus consecuencias*. Barcelona: Crítica.
- Álava, M. J. (2013). *La buena educación: Enseñar con libertad y compromiso para convertir a los niños en adultos felices*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Albert Gomez, M.J. (2009). *La investigación educativa*. Madrid: Mcgraw-hill.
- Alonso, L.E. (1998). El grupo de discusión en su práctica: memoria, social, intertextualidad y acción comunicativa. *Revista Internacional de Sociología*, 13, 5-36.
- Álvarez Fernández, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y Gestión Educativa*, (2), 15-19.
- Álvarez, A. C. (2011). *Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana. Recuperat de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Álvarez, E., & Pérez, R. (2010). Radiografías de la Inspección educativa en la comunidad Autónoma de Asturias. Revisión crítica con intención de mejora. *Bordón*, 1(62), 9–28.
- Álvarez, M. (2007). La dirección escolar que tenemos, la dirección escolar que necesitamos. *Tribuna abierta. CEE Participación Educativa*, (5), 83-92.
- Alvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: buenas practicas de direccion escolar*. Barcelona: Wolters Kluwer educacion.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M., & Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, (29), 15–43. Recuperat de <http://biblioteca.uahurtado.cl/u jah/Reduc/pdf/pdf/9152.pdf>
- Alvariño, C., S. Arzola, J. J. Brunner, et altres (2004). Gestión Escolar: *Un estado del arte de la literatura*. Recuperat de www.usuarios.lycos.es/invgerprocesoedu/lecturas/gestion.htm
- Alvira Martín, F. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica* (2a ed.). Madrid: CIS.
- Andres Rubia, F. (2013) la LOMCE, una ley que apuesta por las desigualdades sociales. *Fórum Aragon*, 7, 23-29
- Anguera, M.T., Blanco-Villaseñor, A., Hernández-Mendo, A., y Losada, J.L. (2011). Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63-76.
- Antúnez, S. (1991). *Anàlisi de les tasques dels directors i directores escolars de centres públics d'ensenyament primari de Catalunya* (Tesis doctoral). Barcelona. DIOE-Universitat de Barcelona:
- Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE-HORSORI

Antúnez, S. (1994). La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación. *Revista de Educación*, 304, 81–111.

Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras factor de calidad, necesidad y problema: El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24, 89–110. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=82312&orden=23544&info=link>

Antunez, S. (2000). *Claves para la organizacion de centros escolares: hacia una gesti on participativa y autonoma* (5ª ed.). Barcelona: Horsori.

Antúnez, S. (2002). Descentralización y autonomía de los centros (Sección I). *Conferència Nacional d'Educació. Debat sobre el sistema educatiu català*. Conclusions i propostes. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.

Antúnez, S. (2006). La dirección y el gobierno de los centros en la LOE: algunos avances y detenciones. *Avances en Supervisión Educativa*, (4). Recuperat de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/235>

Antúnez, S. (2011). *Los directivos como agentes de cambio y el liderazgo escolar. Material del Curso de Formación de Directivos escolares del Ministerio de Educación de Chile*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.

Antúnez, S., Silva, P., González, J. J., & Carnicero, P. (2013). Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades. *Educar*, 49, 83–102.

Aranaz Jiménez, T. (2009): Reflexiones sobre autonomía escolar. Autonomía pedagógica, autonomía económica y autonomía en la gestión de Recursos Humanos. *Revista Idea*, 31, 3-4.

Aravena, M.; Kimelman, E.; Micheli, B.; Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Santiago de Chile: Universidad ARCIS y AFEFCE

Arias, E. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6a ed.). Caracas: Episteme.

Armengol, C. (2006). Massa reptes per a una llei? *Perspectiva escolar*, 303, 37-46.

Armengol, C. (2009). La Llei d'Educació a Catalunya. *Revista d'intervenció socioeducativa*, (43), 8-10.

Artigal, R., & Rios, J. (2011). Escola i inspecció en el segle XXI. *Fórum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, (25), 15–18.

Artigas, A. et altres. (2015). *ILP Educació*. Recuperat de <http://ilpeducacio.cat/content/membres-de-la-comissi%C3%B3-promotora>

Associació d'inspectors i inspectores d'educació. (2006). Manifest professional. *Projecte Inspectio*. Recuperat de <https://drive.google.com/file/d/0BzPR1bAsQRC8ZjMxNDJjN2MtNzZiNi00YWRjLWFmZmMtMjcZTIhMWNIYTg1/view>

Associació d'inspectors i inspectores d'educació. (2008). Crítica a les bases per a la Llei d'Educació de Catalunya (LEC). *Projecte Inspectio*. Estudis i informes 3. Recuperat de <https://drive.google.com/file/d/0BzPR1bAsQRC8MzU1NjBiMDQtMzU2NS00ZTIyLWJkMWItMzhkZDMyMjIxNDMw/view>

Associació inspectio (2006). *Manifest Professional*. Recuperat de <http://www.telefonica.net/web2/proiecteinspectio/docspi/manifest.pdf>

Associació inspectio (2007). *Perspectivas, condiciones y factores d'excel·lencia en educació. Estudios i informes*. Estudios i informes 2. Barcelona: Projecte Inspectio.

Associació inspectio (2007). *Crítica a les bases per a la Llei d'Educació de Catalunya*. Estudios i informes 3. Barcelona: Projecte Inspectio

Balbuena, J.A. (2014). *La falsa autonomía de los centros en la LOMCE*. Movimiento enseñanza pública riojana. Recuperat de <https://sites.google.com/site/movimientoenseñanzapublica/la-falsa-autonomia-de-los-centros-en-la-lomce>

Ballester, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: UIB

Barahona Mejía, B. E. (2008). *Impacto de las reformas educativas en el movimiento magisterial hondureño*. Guatemala: FLACSO.

Barber, M., Whelan, F. & Clark, M. (2010), *Capturing the Leadership Premium*, McKinsey & Company, <http://mckinseyonsociety.com/capturing-the-leadership-premium/>

Barbour, R. (2005) Making sense of focus group. *Medical Education* 139 (7), 742- 750.

Bardisa, T. (1995). *La dirección de centros públicos de enseñanza. Estudio de su representación social y estimación de necesidades. Memoria de Investigación*. Madrid: MEC.

Barea, C. (2016). El bonito caso del inspector griego. *Avances En Supervisión Educativa*, (25), 1–18.

Barrio, O. S., & Lamarque, S. D. (1995). Teorías sobre el deterioro de la dirección escolar. *Rvta. Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24, 193–206.

Batanaz Palomares, L. (2003). *Organización escolar: Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Cordoba: Universidad de Córdoba.

Bayona, B. (2013). Los ejes de la LOMCE. *Fórum Aragon*, 7, 13-15.

Berengueras Pont, M. M., & Vera Mur, J. M. (2015). La Inspección de Educación en España: Actual Contexto Normativo, Organizativo y Funcional. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(4), 113–129. Recuperat de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num4/art7.pdf>

Berengueras Pont, M., & Vera Mur, J. M. (2016). Dimensión europea de la educación (DEE). *Avances En Supervisión Educativa*, (25), 14.

Bergman, M. M. (2010). On concepts and paradigms in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(3), 171-175.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. (coord.). Madrid: La Muralla.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2a ed.). Madrid: La Muralla.

Blanch, J. (2011). Descentralización y autonomía en el sistema educativo en España. El caso de Catalunya. *Italian Journal of Sociology of Education*, 2, 11-30.

- Blaxter, L., Hughes, C. i Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Colección Herramientas Universitarias. Barcelona: Gedisa.
- Blázquez, F. (1998). La autonomía escolar, una cultura a desarrollar. *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Didáctica y Organización Escolar
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1982). *Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods*. London: Allyn and Bacon.
- Bolívar Botía, A. (1994). *Autonomía escolar en el desarrollo curricular: Razones y problemas. Autonomía institucional de los centros educativos* (1a ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bolívar Botía, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *CEE Participación Educativa*, (13), 8–25.
- Bolívar, A. (2004). La autonomía de los centros escolares en España. Entre declaraciones discursivas y practicas sobrerreguladas. *Revista educación*, (333), 91–116.
- Bolívar, A. (2013a). Autonomía de los centros y participación en el contexto actual. *CEE Participación educativa*. Segunda época. 2 (2), 81-88.
- Bolívar, A. (2013b). Como incide la LOMCE en la organización de los centros. *Fórum Aragon*, 7, 9-12.
- Bolívar, A. (2013c). Inspección educativa y mejora de la educación en un contexto de autonomía. *VI Congrés de l'Associació d'Inspectors d'Educació de Catalunya. Inspecció, innovació, reflexió, perspectives*. Sant Feliu de Guixols: Associació d'inspectors d'Educació de Catalunya.
- Bolívar, A. (2013d). La LOMCE, ¿Una nueva ley para mejorar la calidad educativa?. *Organización y gestión educativa*, 21 (1), 7-11.
- Bolman, L. y Deal, T. (1992). *Reframing organization*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Borbonès, C. (1992). Sociedad y Educación. *Revista de Ciències*, 1 (2), 169 -179.
- Branch G.F., Hanushek E.A., Rivkin S.G. (2012). *Estimating the effect of leaders on public sector productivity: the case of school principals*. National Bureau of Economic Research.
- Brannen J. (2005). *Mixed methods research*. National Centre for Research Methods, Institute of Education. London. University London.
- Branson, Ch. M. (2010). *Leading Educational Change Wisely*. Totterdam: Sense Publishers.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4 (2), 84-101.
- Briones, G. (2002). *Epistemología de las ciencias sociales. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ICFES
- Brioso, M., & et altres. (2009). *Informe del sistema educativo español 2009*. Madrid: Madrid.

- Brophy, J., & Good, T. (1986). *Teacher behavior and student achievement*. Handbook of research on teaching (3rd ed.). New York: McMillan.
- Bruner, J.S. (2000). *Desarrollo cognitivo y educación* cap.VI. La educación como invento social. España: Visor.
- Brunner, J.J. i Elacqua, G. Et altres.(2005). *Guiar el Mercado. Informe sobre la Educación Superior en Chile*. Viña del mar: Universidad Adolfo Ibañez.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8-22.
- Bryman, A. (2008). *Why do researchers integrate/combine/mesh/blend/mix/merge/fuse quantitative and qualitative research?* London: Sage.
- Cabada, J. M. (2009). Restriciones y retos de la autonomía de centros educativos. *VI encuentros sobre educación en el escolar La Autonomía de Los Centros Educativos*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y educación
- Calatayud Salom, M. A. (2015). El liderazgo emergente de los directores escolares en España : la voz del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 207–228.
- Calero, P. (2010). La autonomía de los centros educativos, una reflexión necesaria. *CEE Participación Educativa*, 13 (2), 140-141.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Callejo, J. (2002) Grupo de discusión: la apertura incoherente. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 91-109.
- Caluyef Ojeda. M. del P. (2007) El liderazgo distribuido. Una apuesta de dirección escolar de calidad. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5 (5e),144-148.
- Camacho Prats, A. (2014). *Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos* (Tesi doctoral). Universitat de Barcelona
- Camacho Prats, A. (2015). La visita de inspección, su función malherida. *REICE, Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficiencia y Cambio En Educación*, 13(4), 79–91. Recuperat de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num4/art5_eng.htm
- Cañadell, R. (2013). *¿Qué pasa con la educación? : Preguntas (y respuestas) más frecuentes*. Barcelona : El Viejo Topo.
- Canales, M. i Peinado, A. (1994). *Grupo de discusión. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Canales, M. y Peinado, A. (1994) Grupo de discusión, en J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coords), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Cantón, I., & Arias, A. R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, (345), 229–254.
- Cappellacci, I., Ros, C., & González, D. (2015). *Estrategias de Producción y Análisis de Información en la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente Dirección.

- Carbonell, J. (1997). Un proyecto de participación. *Cuadernos de Pedagogía*, (222), 34-38.
- Carda Ros, R.M. i Larrosa, F. (2007). *La organización del centro educativo: Manual para maestros*. San Vicente (Alicante): Club Universitario.
- Carda, R.M. y Larrosa, F. (2004): *La organización del centro educativo: manual para maestros*. Alicante, Editorial Club Universitario.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS
- Carrascal, F. J. (2008). El futuro de la Inspección educativa. *Revista ANPE*, (520), 16-17.
- Casado, A. (2005). La Carrera de Ciencias de la Educación/Pedagogía en el Centro Asociado de la UNED de Ciudad Real. *Universidad abierta: Revista de estudios superiores a distancia*, (26), 259-264.
- Casanova, M. A. (2007). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2014). Control, un aval de la calidad. *Cuadernos de Pedagogia*, (441), 67-69.
- Casanova, M. A. (2015). Presentación: La Supervisión, Eje para el Cambio de los Sistemas Educativos. Experiencias en Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(4), 5-6. Recuperat de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55141403001.pdf>
- Castán, J. L. (2016). El reto de la Inspección de educación en España. *Avances En Supervisión Educativa: Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, (25), 1-41.
- Castro, J. A. (2001). *Metodología de la investigación. Fundamentos*. Salamanca: Amarú.
- CCOO Andalucía. (2009). Estudio comparado de los modelos de inspección de España, Francia y Reino Unido. *Temas Para La Educación*, (3), 1-14.
- Chaloux i de Subirá, A. i Grau Figueras, M. (2000). *Assaig sobre moneda, mercat i societat*. Barcelona: Centre d'Estudis Joan Bardina.
- Chantraine, P (1977). «Σχολή». *Dictionnaire étymologique de la Lange Grecque*. 4-I (P-Y). París: Klincksiek.
- Cink, P. (1995). ¿Política escolar para el siglo XXI?: La transformación del sistema educativo checo: entre el liberalismo y el conservadurismo en materia de política escolar. *Revista Española de Educacion Comparada*, 1, 95-107
- Coffey, A. i Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Contus.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa (2a ed.)*. Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, M.P., Rebollo Catalán, M.A. et altres (1993). *Técnicas de recogida de información. Evaluación de programas: Una guía pràctica*. Sevilla: Krono
- Colas, M.P. ; Buendia , L. (2012). *Investigacion educativa (3ª Ed.)*. Madrid: Alfar.

Colectivo Lorenzo Luzuriaga. (2012). Autonomía y evaluación de los centros docentes. Madrid. Recuperat de http://www.colectivolorenzolzuriaga.com/PDF/Autonomia_Centros%20.pdf

Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Sutton, I. L. (2006). A model incorporating the rationale and purpose for conducting mixed methods research in special education and beyond. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4, 67-100.

Colom, M. M. (2011). El paper de la Inspecció en el marc del nou Decret d'autonomia. *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, (25), 13-14.

Comisión Europea. EURYDICE. (2013). Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperat de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16289

Comité Ejecutivo Estatal- USIE (2016). *Propuestas de USIE para la mejora de la inspección de educación*. Madrid: USIE. Recuperat de <http://usie.es/wp-content/uploads/2014/09/Manifiesto-USIE-Elecciones-generales-2016.pdf>

Conde-Flores, S. (2004): *Educación para la democracia. La construcción de un proyecto educativo democrático*. Cuadernillos de apoyo a la gestión escolar democrática, 1. Recuperat de: <http://www.iea.gob.mx/ocse/archivos/DOCENTES/45%20EDUCAR%20PARA%20LA%20DEMOCRACIA.pdf>

Consejo Escolar de Andalucía (1999). *X Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Granada: Junta de Andalucía.

Consejo Escolar de Andalucía (2003). *V Jornadas Participación y/o gestión en los centros educativos*. Granada: Junta de Andalucía.

Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2010). *XX Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. La autonomía de los centros educativos como factor de calidad*. Toledo. Consejo escolar de la Comunidad de Madrid.

Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 (BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978).

Creemers, B. & J. Scheerens (1994). Development in the educational effectiveness research program. *International Journal of Educational Research*, 2 (21), 125-139.

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage

Dalin, P., Rust, V. D. (1990). *Can Schools Learn?* Windsor: Nfer-Nelson

Davidson, J. (1970). *Outdoor Recreation Surveys: the Design and Use of Questionnaires for Site Surveys*. London: Countryside Commission.

Davis, G. A. y Thomas, M.A. (1999). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.

de Grauwe, A., & Carron, G. (2007). Module 7. Alternative models in reforming school supervision. In *Reforming school supervision for quality improvement* (p. 28). Paris: IPE-UNESCO.

De la Monja Fajardo, J.L. (2013). La autonomía de los centros desde la visión de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. *CEE Participación educativa*. 2a època. 2 (2) pp. 69-80.

De la Orden Hoz, A. (2013). Autonomía de los centros escolares y calidad de la educación. *Participación educativa*, 2 (2) , 61-67.

Decret 102/2010 , de 3 d'agost d'autonomia de centres educatius (2010).

Decret 13/2011, pel desenvolupament de l'autonomia dels plans d'estudi , d' Educació Secundària Obligatòria (2011).

Decret 155/2010 de 2 de novembre, de direcció dels centres docents (2010).

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).

Del Pozo, A. (2008). La necesaria reforma de la función pública docente recogida en la LOE. *Revista De Educacion*, (345), 457–479.

Del Pozo, A. (2010). La Inspecció del sistema educatiu. Nous conceptes a la Llei d'educació. Recuperat de <http://albertodelpozo.blogspot.com.es>

Del Pozo, A. (2016a). El sistema educatiu del segle XXI en un món líquid. *Lliçó inaugural del postgrau: Expert universitari en Gestió i Direcció d'Organitzacions Educatives (GEDIOE)*. Lleida: UdL.

Del Pozo, A. (2016b). Present i futur de la gestió del professorat a Catalunya. Fòrum. *Revista d'Organització i Gestió Educativa*, (39), 4–15.

Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., i Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson

Delhaxhe, A. (2009). La autonomía escolar en Europa: política y medidas. Informe Eurydice 2008. *VI Encuentros sobre educación en el Escorial (UCM). La autonomía de los centros educativos*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Paris: Ediciones UNESCO

Departament Ensenyament de Catalunya (2013): *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*. Barcelona. Generalitat de Catalunya..

Díaz Fernández, M. J. (2007). La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. *CEE Participación Educativa* (5), 23–38.

Díaz Lema J. M. (2009). Autonomía y gestión de los centros docentes. *VI Encuentros sobre educación en el escorial (UCM). La autonomía de los centros educativos*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación

Díaz Rodríguez, V. (2007): Planes de centro y autonomía. Orientaciones para hacer de la necesidad una virtud. MEC. *Equipos directivos y autonomía de centros*. 157-172. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Díaz, V., & Carrasco, V. (2011). La Inspección de educación ¿Parte de la educación o parte del problema? *Avances En Supervisión Educativa*, (15), 1–8.
- Diez, Á. (2011). La Inspección de educación como servicio público. *Avances En Supervisión Educativa*, (15), 1–5.
- Doménech, V. (2015). La Inspección educativa: motor de l'èxit escolar? *XIII Jornades educatives i culturals de formació ADIDE-PV*. València: ADIDE-PV .
- Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, I. (2004). *Características generales de la investigación cualitativa. Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Duart, J.M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ariel Sociología.
- Edmonds, R.D. (1982). Programs of school improvement: an over view. *Education leadership*, (40), 4-11.
- Egido Gálvez, I. (2013). La profesionalización de la dirección escolar: tendencias internacionales. *Participación Educativa*, 2(2), 21–28.
- Escamilla, S. (2006). *El director Escolar. Necesidades de Formación para un desempeño profesional*. Barcelona: UAB.
- Escardíbul, J. (2009). Dos factores de calidad en el sistema educativo : profesorado y autonomía de los centros . Estado actual de la investigación, 1–17.
- Escardíbul, J., & Calero, J. (2012). Dos factores de calidad en el sistema educativo : profesorado y autonomía de los centros . *XXI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Oporto. Recuperat de <http://2012.economicsofeducation.com/user/pdfs sesiones/113.pdf>
- Escobar-Pérez, J. i Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *En Avances en Medición*, 6, 27-36. Recuperat de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Escudero, J. M. (2004) Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares, *Enseñanza*, (22),139-158.
- Escudero, J. M., & Moreno, M. Á. (2012). Mejorar la educación, la autonomía de los centros y el servicio de inspección educativa. *Avances En Supervisión Educativa*, (17), 1–16.
- Estañán, S. (2014). Inspección y mejora del sistema. *Cuadernos de Pedagogía*, (441), 74–77.
- Esteban Frades (2013). Revisión de las políticas y prácticas del institucional en la España de las autonomías. *Avances en Supervisión Educativa*, (18), 1-24.
- Esteban Frades, S. (2007). Reflexiones sobre las antinomias de la inspección educativa en España: un problema sin resolver. *Avances En Supervisión Educativa*, (6), 13.
- Estefanía, J. L. (2006). La nueva ley orgánica 2 / 2006 , de 3 de mayo , de educación (LOE) y la dirección de los centros educativos. *Avances En Supervisión Educativa*, (4), 3–5.

- Esteve Zaragoza, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona. Paidós.
- Estruch, J. (2006). Autonomía escolar ¿para qué? *Cuadernos de Pedagogía*, (362), 104–109.
- Estruch, J. (2009). Autonomia de centres, tantes oportunitats com riscos. *IDEA*, (31), 4–6.
- Estruch, J. (2013). La direcció de centres a la LOMCE, molt de soroll per no res. *Fòrum: revista d'organització i gestió educativa*, (31), 29-31.
- Estruch, J. (2005). La autonomia escolar en espanya. Un proceso abierto. *Histodidáctica*. Recuperat de <http://www.histodidactica.es/debate/Estruch-autonomia.htm>
- EURYDICE (1997). Directores de centros docentes en la Unión Europea. Recensión a cargo de Arias González, B. *Revista Española de Educacion Comparada* (3), 327-330.
- EURYDICE (2007). *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Bruselas: Comisión Europea.
- EURYDICE (2008). *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*. Madrid: Ministerio de Educación.
- EURYDICE (2008). *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Madrid: MEC, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- EURYDICE (2009). *Cifras claves de la educación en Europa*. Bruselas: Comisión Europea.
- Evertson, C. M. y Green, J. L. (2008). La observación como indagación y método. En C.I.D. (2008). *Antología. Métodos Cuantitativos Aplicados 2* (74-188). Chihuahua: Secretaría de Educación.
- Farré, R. (2009). *Crònica de la Llei d'Educació de Catalunya*. Informes Breus 21. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperat de <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/506.pdf>
- Fatsini, E. Lázaro, L., Feu i Gelis, J. (2015). LOMCE, participació i democràcia, alguna cosa nova? *Guix: Elements d'acció educativa*, (416-417), 17-20.
- Fernández Serrat, M. (2004). Concepto de centro escolar. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez, A. Bolívar (Dir.) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (141-150). Màlaga: Aljibe.
- Ferrara, D. (1999): School site autonom, in italian scholls. *Congreso de la American Educational Research Association*, Montreal.
- Fox, D. (1980). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Frías del Val, A. (2007). La participación y la dirección de los centros escolares. *CEE Participación Educativa*, (5), 5–17.
- Frías del Val, A. S. (2013). La dirección escolar en el ordenamiento jurídico español. Un análisis histórico. *Participación educativa*, 2 (2) , 29-36.
- Frías del Val, A.-S. (2010). La autonomía de los centros docentes : un equilibrio necesario. *CEE Participación Educativa*,(13) , 42–61.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerro, I. (2003). *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel Educación.

- Fuente, P. (2006). La dirección de centros educativos hoy: el poder de lo simple en una situación compleja. *Avances en Supervisión Educativa*,(4).
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depth of educational reform*. London: Falmer Press.
- Gabilondo, A. (2010). Discurs inaugural. *II Congrés "Èxit educatiu i autonomia dels centres"*. Sevilla. Recuperat de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/mediva/index?id=035a3157-fb97-11df-aa9d-61a7af10c38d>
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Vol. I. Salamanca, Ediciones Sígueme
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método*. Vol. II. Salamanca, Ediciones Sígueme.
- Gairín, J. (1996). *La Organización Escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En M. Delgado y Otros (Coords.), *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (47-91). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gairín, J. (2005). *La descentralización educativa: ¿ Una solución o un problema?*. Barcelona: Praxis
- Gairín, J. y Darder, P. (1994). *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*.. Barcelona: Praxis
- Gairín, J., & Martín, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas*, (9), 21–44.
- Gairín, J., & Muñoz, J. L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26, 187–206. Recuperat de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/viewFile/693/867
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31–50.
- Galicia, F. J. (2016a). ¿ Puede la Inspección abordar nuevos retos con su enfoque actual? *Avances En Supervisión Educativa*, (25), 1–20.
- Galicia, F. J. (2016b). *La Inspección de Educación: régimen jurídico*. Madrid: Ministerio Educación y Ciencia.
- Galván, F. (2008). La alta inspección de educación. *Avances En Supervisión Educativa*, (9), 1–6.
- García Andreu, M. (2013). La autonomía de los centros. Un debate abierto. *Revista supervisión* 21. (30), 14-20.
- García Ferrando, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (2000). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Hoz, V. (1986). *La educación en la España del siglo XX*. Madrid: Rialp.
- García Plata, I. (2011). Autonomía de centre i el lideratge educatiu. *Escola Catalana. Lideratge educatiu*, 46 (468), 48-50.

- García, F. (2007). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Màlaga: Aljibe.
- García, J. (1996). *Diccionario Europeo de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- Generalitat de Catalunya (2002). *Conferencia nacional per l'educació. Debat sobre el Sistema Educatiu Català. Conclusions i Propostes*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions
- Generalitat de Catalunya (2017). Organigrama-Departament d'Ensenyament. Recuperat de <http://sac.gencat.cat/sacgencat/AppJava/organigrama.jsp?codi=1606&iq=200001>
- Generalitat de Catalunya. (2006a). Acords del govern 14-06-2006.
- Generalitat de Catalunya. (2006b). Pacte Nacional per a l'Educació. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.
- Generalitat de Catalunya. (2007). *Bases per a la Llei d' Educació de Catalunya .Una Llei de país*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions
- Generalitat de Catalunya. (2009). Acords de Govern 3-12-2009.
- Gento, S. (1999). Autonomía del Centro Educativo, Impulsor de la Calidad Institucional. *Acción Pedagógica*, 8 (2), 30–45.
- Gento, S. (2001). La Inspección de Educación en el Marco Español y Europeo como Impulsora de la Calidad Educativa. *In Congreso Nacional sobre " Liderazgo en el Sistema Educativo Español*. Cordoba: UNED.
- Gento, S. y Ruiz, I. (1996). Liderazgo pedagógico del director de una institución educativa de calidad. En A. Villa (Coord.), *Dirección Participativa y Evaluación de Centros* (631-637). Bilbao: ICE Universidad de Deusto-Mensajero.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Sevilla: PPU.
- Gil Pascual, J.A. (2011). *Técnicas e Instrumentos para la recogida de información*. Madrid: UNED.
- Gil, F. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la Investigación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Gimeno, J. (1994). *La desregulación del curriculum y la autonomía de los centros escolares*. Madrid: Signos Lowin.
- Glaser, B. (2000). *The discovery of grounded theory* .Mill Valley: Sociology press.
- Glaser, B. i Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- Gómez Delgado, A.M. (2010). *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía*. (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva. Recuperat de <http://hdl.handle.net/10272/4074>
- Gómez Delgado, A.M. (2010). La formación para la dirección en Europa. *I Congreso Internacional de Formación del Profesorado. La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gómez Marín, J. (2006). Europa: Austria. *Avances en Supervisión Educativa*, (4). Recuperat de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/231>

Gómez Marín, J. (2006). Supervisión y control del Sistema y de los centros educativos en distintos países de Europa. *Avances en Supervisión Educativa*, (3). Recuperat de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/210>

Gómez Marín, J. (2007). Chipre. *Avances en Supervisión Educativa*, (5). Recuperat de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/255>

Gómez Marín, J. (2007). Hungría. *Avances en Supervisión Educativa*, (6). Recuperat de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/269>

Gómez Marín, J. (2008). Finlandia. *Avances en Supervisión Educativa*, (8). Recuperat de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/311>

Gomez, C. (2015). Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento. *International Journal of Sociology of Education*, 4 (2), 197–198. Recuperat de <http://doi.org/10.17583/rise.2015.1577>

Gómez-Elegido, M.C. (2002). La inspección: su función en el ámbito educativo. *Revista de educación*, (329), 91-104.

González, G. (2009). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson Educacion.

González, M. T. (1997). La evolución del liderazgo en la organización escolar. A. Medina (Ed.), *El liderazgo en educación* (11-23). Madrid: UNED.

González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Electronica iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en Educación*, 6 (2), 82-99.

González, T. (2017). La dirección del centro escolar y el liderazgo pedagógico. *Padres Y Maestros*, (370), 6–11.

González, F. & Pérez, J. C. P. (2005). *Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Graells, J. (2010a). *La LEC i la comunitat educativa. Formació, aprenentatge i bones pràctiques possibles*. Granollers: Consell Escolar de Catalunya. Recuperat de http://consellescolarcatal.gencat.cat/web/.content/consell_escolar/actuacions/3publicacions/publicacions_en_pdf/static_files/doc19-lec_i_comunitat_educativa.pdf

Graells, J. (2010b). Les dues vessants de l'autonomia escolar: projecte educatiu i direcció. *Guix: Elements D'acció Educativa*, (365), 11–15. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3240307>

Graells, J. i Garcia, I. (2010). El decreto de autonomía de los centros y la mejora de los resultados. *Educaweb. La gestión de centros educativos*. Monográfico 217. Recuperat de <https://www.educaweb.com/noticia/2010/10/04/decreto-autonomia-centros-mejora-resultados-4404/>

Grau, M.J. (2014). Breve guía de consulta de la LOMCE y la LOE. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperat de <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/LOMCE.pdf>

Greenbaum, T. L. (1988). *The practical handbook and guide to focus group research*. Lexington: Heath and Company.

Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Gros Salvat, B. Fernández-Salineró, C. Martínez Martín, M., & Casas Roca (2013). El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar. Coord. Argos, J., Ezquerro, P. *Liderazgo y educación*, 173-192. Santander: Universidad de Cantabria.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. En N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage)
- Guba, E.G.(1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez(Eds.) (1983). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gutierrez , J. (2008). *Dinámica Del Grupo De Discusión (Cuadernos Metodológicos)*. Madrid: CIS
- Hall, B. L. (2009). *The Funding and Development of Community-University Research Partnerships in Canada*. Ottawa: SSHRC.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). Seven Principles of Sustainable Leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13. Recuperat de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr04/vol61/num07/The-SevenPrinciples-of-Sustainable-Leadership.aspx>
- Hargreaves, A.; Fink, D. (2003). Sustaining leadership, *Phi Delta Kappan*, 84 (9), 693-700.
- Harris, M. (2011). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández Pina, F. (1992). *Bases Metodológicas de la investigación Educativa. Fundamentos*. Murcia: DM-PPU.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003) *Metodología de la investigación* (3a ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). Ciudad de Mexico: M. Graw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza C.P. (2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto. *VI Congreso en Sexología*. Universidad Autónoma de Tabasco.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). Mexico: McGraw-Hill.
- Hernández, F. (2001) *El Constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales*. 10, (1-2) San Cristóbal: Universidad de Los Andes (ULA)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Hinojo, F. J., Aznar, I., & Cáceres, M. P. (2007). Evolución histórica de la inspección educativa a través de los principales referentes legales. *Avances En Supervisión Educativa* , (6), 1–12.
- Hodge, B. J., Anthony, W. P., & Gales, L. M. (2003). *Teoría de la organización : un enfoque estratégico*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena Escuela Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile. Recuperat de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0038/File/libros/Libro_Hopkins.pdf

- Hortigüela, D., Pérez, A., & Hernando, A. (2014). Ejemplo del uso de una metodología mixta en el ámbito de la investigación. *Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. Segovia: Universidad de Segovia.
- Hueso, A., i Cascant, M. J. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación. Cuadernos docentes en procesos de desarrollo*. València: UPV.
- Hwang, S. (2007). Utilizing qualitative data analysis software: A review of ATLAS.ti. *Social Science Computer Review*, 26(4), 519–527.
- Ibáñez J. (1986). *Más allá de la sociología. El Grupo de Discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez J. (1990). Perspectivas de la Investigación Social: el diseño en las tres perspectivas. En: *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Universidad.
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1991). *El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica. El pluralismo metodológico en la investigación social*. Granada: Universidad de Granada.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1989) Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En García Ferrando, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F.(eds.) *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de investigación*. Madrid: Alianza editorial.
- Ibáñez, J. (1989): Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión, en García Ferrando, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F., *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso al sujeto. La investigación social de segundo orden*. México: Madrid. Siglo XXI.
- Ibáñez, J., Garcia Ferrando, M. y Alvira, F. (comps) (1994): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Alianza
- Ikeda, M. (2011). Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes? *Pisa in Focus*, 9 (9), 1–4.
- INEE. (2013a). *PISA 2012 Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español. Resultados y contexto*. Madrid: MEC
- INEE. (2013b). PISA: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. La autonomía y la rendición de cuentas. *Boletín de Educación*, (24), 1–4. Recuperat de <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:a22a1d84-da3a-4e2a-a325-1bf87cf81ec9/educaineeboletin24.pdf>
- Institut estudis catalans (1995). *Diccionari de la llengua catalana*. Barcelona: Edicions 62.
- Jáuregui, A., & Casares, S. G. (2010). El sistema relacional en la dirección escolar. *Punto Edu*, (18), 17–21. Recuperat de <http://www.cipes.org/articulos/618 - El sistema.pdf>

Jenks C. S. (1972). *A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Jiménez, J. (2016). Una nueva y vieja inspección. *Cuadernos de Pedagogía*, (441), 58–62.

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Recuperat de <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X033007014>

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of Mixed Methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.

Kerlinger, F.N. (1985). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.

Kratochwill et al., T.R. Kratochwill, J. H. Hitchcock, R.H. Horner, J.R. Levin, S.L. Odom, D.M. Rindskopf, W.R. Shadish (2013), Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, 34, 26-38.

Kratochwill, T.R., McDonald, L., Levin, J.R., Scalia, P.A., Coover, G. (2009). Families and schools together: An experimental study of multi-family support groups of children at risk. *Journal of School Psychology*, 47, 245-265.

Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Larruzea Román, G. (2011). *La autonomía de los centros de la escuela pública Vasca: Análisis y propuestas en clave de servicio público y equidad*. (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco. Recuperat de <http://hdl.handle.net/10810/11642>

Latorre, A., Rincón, D., y Arnal J. (2003). Bases metodológicas de la investigación cualitativa (1a ed.). Barcelona: Experiencia.

Latorre, A.; Rincon, D. y Arnal. J. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona : GR92.

Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Madrid: Ediciones Experiencia.

LeCompte, M. y Schensul, J. (1999). *Designing and Conducting Ethnographic Research*. London: AltaMira Press.

Lederman, L. C. (1990). Assessing Educational effectiveness: the focus group interview as a technique for data collection. *Communication Education*, 38, 117-127.

Leithwood, K. A., y cols. (1999). *Changing Leadership for Changing times*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

Leithwood, K.A. (2004). El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. En Actas del IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE DEUSTO.

Leithwood, K.A., Begley, P. Y Cousins, J.B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28 (4), 5-31.

Leitwood, A . (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, (304), 31-60.

León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill

Lewis, R. B. (2004). NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: A comparative review of two popular qualitative data-analysis programs. *Field Methods*, 16(4), 439–464.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto de 1970, correcciones de errores en BOE, de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974) Modificada por Ley 30/1976, de 2 de agosto (BOE de 3 de agosto de 1976).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm 238 de 04 de Octubre de 1990).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE núm. 307 de 24 de diciembre de 2002).

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106 de 4 de mayo).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE núm. 159 de julio de 1985),

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295 de diciembre de 2013).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (BOE núm. 278 de 21 de noviembre de 1995).

Lincoln, i. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquirí*. Beverly Hills: Sage.

Llei 6/2014, de 25 de juliol, Canaria d'Educació no Universitària.

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (LEC).

Llei 17/2007 de 10 de desembre de 2007, d'Educació d'Andalusia (LEAnd).

Llei 4/2011, de 7 de març, d'educació de Extremadura.

Llei 7/2010, de 20/07/2010, d'Educació de Castella-La Manxa.

Llei d'Educació de Cantabria 6/2008, de 26 de desembre (LECant),

Llei Orgànica 1/2002, de 22 de març, que regula el Dret d'Associació.

Llei orgànica 6/2006, de reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya.

Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació per la qual es crea el Consell Escolar de l'Estat, i el RD 694/2007, de 1 de juny, que integra la participació dels Consells Escolars Autònoms en el Consell Escolar de l'Estat.

López Alfaro, P. (2010). El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad. *Educação E Pesquisa. Revista Da Faculdade de Educação Da Universidade de São Paulo*, 36 (3), 779–794. Recuperat de <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300009>

Lopez Martinez, J. (2007). Autonomia de centres en la LOE. MEC. *Equipos directivos y autonomía de centros*. 9-30. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Lopez Martinez, J. (2008). La autonomía de centros en la Ley Organica de Educacion (LOE). MEC. *La autonomía de los centros escolares*. 9-28. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

López Rupérez, F. (2006). La autonomía escolar: Pieza clave, en un contexto de complejidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (362), 98-103.

López, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 85-106.

Lorente, Á. (2010). *Supervisión educativa: Organo de la administración educativa*. Madrid: UNED. Recuperat de http://www.mec.gov.py/cmsmec/wp-content/uploads/2010/02/moduloiiiia_t7.pdf

Lorenzo Delgado, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, (22), 193–211.

Lorenzo, M. (1994). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Macri, M. (2002). Descentralización educativa y autonomía institucional: ¿constituye la descentralización un proceso abierto hacia la autonomía de las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires? *Revista de Ciencias de La Educación: Organo Del Instituto Calasanz de Ciencias de La Educación*, (192), 487–504. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=289929>

Madaus, G., Rusell, M., Higgins, J. (2009). *The paradoxes of high stakes testing. How the affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society*. Charlotte: NC IAP

Mafokozi, J. (2009). *Introducción a la Estadística para gente de letras*. Madrid: CCS.

Marchesi, A. (2004). La autonomía de los centros docentes. Riesgos, temores y posibilidades. *XVIII Semana monográfica de la educación. La Educación En España Situación y Desafíos*. Recuperat de <http://www.fundacionsantillana.com/publicaciones/detalle/30/la-educacion-en-espana-situacion-y-desafios/>

Marín Viadel, R. (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de investigación*. Granada : Editorial Universidad de Granada.

Marin-Zamora, C.(1998): Toma de decisiones y liderazgo. *Revista Acta Académica*, (22), 39-41.

Martin, A.I. i Peraza, E. (2010). La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas. *CEE Participación educativa*, (13), 73-87.

Martín, E. (2010). Autonomía y evaluación: un equilibrio necesario para la calidad de la educación. *CEE Participación Educativa*, (13), 127–133.

Martínez Arrúe, I. (2014). La incidencia de la LOMCE y su desarrollo en las actuaciones de la inspección de educación. *Revista Supervisión 21*, (32), 1–12.

Martínez González R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de la investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: MEC

Martínez Sánchez, J. A. (2013). La cultura organizativa en los centros públicos. *CCE Participación Educativa*, 2(13), 9–12. Recuperat de http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n2art_jose_antonio_martinez.pdf

Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

- Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: UB.
- Martinez, F.; Hernando, J.C. y Latorre, A (2004). *Recursos de autoaprendizaje. Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia.
- Martinic, S. (2002). Gestión efectiva para mejorar los aprendizajes. *Revista de Educación*, (292), 27-28.
- Maykut, P. i Moreouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Mayorga, M. J. (2003). *Indicadores de alidad y técnicas de recogida de datos en la evaluación de la docencia universitaria*. Málaga: SPICUM.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- MECD (2012). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012*. informe español. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa
- MECD (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013*. Informe español. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa
- MECD (2014). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014*. Informe español. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa
- MECD. (2015). LOMCE. Modalidades de autonomía de los centros educativos. Madrid: MECD. Recuperat de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:5dd54428-c132-4bb9-ae30-1937d042ca1d/modalidades-de-autonom-a.pdf>
- Medina, D. (2007). El Pacto por la Educación en Catalunya. La realidad y el deseo. *Revista de educación*, (344), 117-140
- Meliá, J. C. (2012). Sentit i valor de la Inspecció educativa al segle XXI. Una proposta des de la mirada del professorat. *XI Jornades de formació. les competencies professionals de l'inspector d'educació*. (12). Villareal (València): ADIDE-PV.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D. (2007). Transformative Paradigm Mixed Methods and Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212- 225.
- Mesalles, O. (2009). La direcció escolar: autonomia i lideratge pedagògic. *Fòrum: Revista D'organització I Gestió Educativa*, (18), 3-4.
- Meuret, D. (2004). La autonomía de los centros escolares y su regulación. *Revista de educación*, (333), 11-40.
- Miles, M., y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Ministerio de Educación (2005). *Calidad en todas las escuelas y liceos. Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio educacion de El Salvador. (2008). *Dirección escolar efectiva*. San Salvador: MINED.
- Montero Alcaide, A. (2006). *Selección y nombramiento de directores de centros docentes en España*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.

Montero Alcaide, A. (2009). Proyecto de dirección y ejercicio directivo. Madrid: Wolters Kluwer España.

Montero Alcaide, A. (2013). Dirección de centros y resultados educativos. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 21(6), 11-14.

Moorosi, P. (2014). Carrera profesional de las directoras en Sudáfrica: Comprendiendo la brecha de género en la dirección escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4e), 209-224.

Moral Castrillo, J. (2012). *L'autonomia dels centres educatius. Elements per a l'avaluació d'una política educativa*. Barcelona: Escola d'Administració Pública de Catalunya.

Moreno Olmedilla, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente", en Profesor Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 1(10), 1-17.

Morgan, D. L. (1988): *Focus groups as qualitative research*. Sage University Paper Series in Qualitative Research Methods. Beverly Hills: Sage Publications.

Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología aplicada*, 10(2), 1-10. Recuperat de <http://www.psico.uniovi.es/remav10n2/moscoloni.pdf>

Muñoz-Repiso, M., Cerdán, V., Murillo, F.J., Calzón, J., Castro, M., Egido, I., Garcia, R. y Lucio-Villegas, M.(1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela*. Madrid: CIDE.

Murillo F.J. I. Gomez J.C. (2006). Pasado, Presente y Futuro de la Dirección Escolar en España: Entre la Profesionalización y la Democratización. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 85-98.

Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28.

Murillo, F. J., & Gabriela, J. (2012). El Proceso de Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 27-43.

Murillo, F. J., Barrio, R., & Pérez, M. J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e Investigación*. Madrid: MEC.

Murillo, J., Barrio, R., Pérez, M.J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE.

Navarro, M. J. (2009). La dirección de centros educativos desde las nuevas perspectivas sobre el liderazgo XXI. *Revista de Educación*, 4, 279-290.

Newman, I., Ridenour, C. S., Newman, C. and DeMarco, G. M. P. (2002). *A typology of research purposes and its relationship to mixed methods*. En A. Tashakkori and C. Teddlie (eds) *Handbook of Mixed Methods in the Social and Behavioural Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

O'Cathain, A. (2009). Mixed methods research in health sciences: A quiet revolution. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3), 3-6.

- OCDE (1989). *Les écoles et la qualité. Un rapport International*. Paris: OCDE.
- OCDE (2004). Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana. Recuperat de <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37376068.pdf>
- OCDE (2006). *Education at a Glance*. Paris: OCDE. Recuperat de <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37376068.pdf>
- OCDE (2009). *Informe TALIS. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid. MECED.
- OCDE (2016). Programa para la evaluación internacional de alumnos. PISA, 2012- resultados España. Nota País. Recuperat de <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf>
- OCDE. (2007). Informe PISA 2006. Recuperat de https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2006_9789264051676-es
- OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de Trabajo*. Mexico: OCDE. Recuperat de <http://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf>
- OCDE. (2015). Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas. Recuperat de http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/456/
- OECD. (2012). Informe PISA 2012. Recuperat de <http://doi.org/10.1787/9788468012001-es>
- Ogawa, R.T. i Bossert, S.T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 35, 224-243.
- Oliver, J. (2016). Calidad ejercida desde su espacio en el sistema educativo. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, (25), 1–21.
- Onwuegbuzie A. J. y Leech, N. L. (2006). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures. *Qual Report*, 11(3), 474-498. Recuperat de <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1663&context=tqr/>
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
- Ordre 2774/2011, de 11 de juliol pel que es desenvolupen els decrets d'autonomia dels plans d'estudi en l'Educació Primària i en l'Educació Secundària Obligatòria i es regula la seva implantació en els centres educatius.
- Ordre ENS/289/2002, de 31 de juliol, per la qual es desplega l'organització i el funcionament de la Inspecció d'Ensenyament a Catalunya (2002).
- Ordre ENS/303/2015, de 21 de setembre, sobre el reconeixement de la innovació pedagògica (2015).
- Oria Segura, M.R. (2007). Perfil laboral y apoyo institucional de la dirección escolar en cuatro países de la Unión europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 15-51.
- Ortega, E. M. (2010). Autonomía y evaluación: un equilibrio necesario para la calidad de la educación. *CCE Participación Educativa*, (13), 127–133.

- Padilla, M. T. (2008). El acceso a la dirección escolar de las profesoras de educación infantil y primaria : barreras y oportunidades. *Bordon*, 60(3), 67–83.
- Palau, L. (2011). El projecte de direcció, element clau per a la direcció de centres autònoms. *Fòrum: Revista D'organització I Gestió Educativa*, (24), 29–33.
- Palazón Romero, F. (1992). La investigación-acción como metodología puente entre la educación de adultos y el desarrollo comunitario. *Pedagogía Social. Revista Universitaria*, (7), 51-62.
- Parlament de Catalunya. (2016). *Estatut d'autonomia de Catalunya* (2016th ed.). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Patton M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*, (2nd. ed.) Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pavone, M. (2007): "La dirección escolar" Monográfico Administración y gestión de los centros escolares. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 53-82
- Peláez A. i Rodríguez J., (2014). *La entrevista*. Madrid: UAM.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación : Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XIV (1), 15–29. Recuperat de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, A. (2011). La autonomía de los centros sitúa a la inspección educativa en un marco diferente. *Avances En Supervisión Educativa*, (15), 1–4.
- Pérez, R. et al. (2009). *Estadística aplicada a la Educación*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- PISA 2009 (2010). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe espanyol. Vol I: Resultados y contexto*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- PISA 2012 (2013). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe espanyol. Vol I: Resultados y contexto*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas . Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones*, 60, 37-42. Recuperat de https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/252/katrhyrn_pole.pdf?sequence=2
- Pont, B. (2010). Liderazgo y autonomía del centro escolar: perspectivas internacionales. *CEE Participación Educativa*, (13), 62–72.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar de el liderazgo Escolar*. Volumen 1: Política y Práctica. Paris: OCDE. Recuperat de <http://doi.org/10.1787/9789264074026-es>

- Portela, A. (2009). *La estructura como dimensión de los centros escolares. In Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson Educación.
- Prat, J. (2011). La nova relació entre la inspecció i les direccions dels centres. *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, (25), 19–21.
- Prats, J. (2004). *Técnicas y recursos para la elaboración de tesis doctorales: Bibliografía y orientaciones metodológicas*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperat de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/tecnicas_recursos_elaboracion_tesis_doctorales_bibliografia_orientacion_metodologicas.pdf
- Prats, J. y Raventos, F. (coords.). (2005). *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* Colección Estudios Sociales, n. 18. Barcelona: Fundación La Caixa.
- PSC-ECR-ICV. (2003). *Acord per a un govern catalanista i d'esquerres a la Generalitat de Catalunya*. Recuperat de http://www.ub.edu/OGC/Catalunya_VII_leg_Tinell.pdf
- Puelles Benitez, M. (2004). La descentralización de la Educación en España: presente, pasado y futuro. *En Informe Educativo Análisis y situación de las Comunidades Autónomas*, 7-32.
- Puelles, M. (2004). Descentralización y educación: del pacto constitucional hasta nuestros días. *XVIII Semana Monográfica de La Educación. La Educación En España Situación Y Desafíos*, 139-144. Recuperat de <http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/xviii.pdf>
- Pulido, A. (1971). *Estadística y técnicas de investigación social*. Salamanca: Anaya.
- Purkey, S. & M. Smith (1985). School reform: the district policy implications of the effective school literature. *Elementary School Journal*, (85), 353-389.
- Quecedo, R.; Castaño, C. M. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Raczynski, D. (2001). Evaluación: una herramienta para mejorar. *Revista de Educación*, (290), 9-12.
- RAE. (2016). *Diccionario de la lengua española - Edición del Tricentenario*. Recuperat de <http://dle.rae.es/>
- Ramo, Z. T. (1999). *¿Para qué los inspectores?* Barcelona: Praxis.
- RD 1532/1986, de 11 de juliol i RD 1533/1986, relatius a la participació de l'alumnat i de les associacions de pares i mares d'alumnes.
- Reynolds, D., et al. (1997). *Las escuelas eficaces: Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Reynolds, D., R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Largerweij (1997). *Las Escuelas Eficaces claves para mejorar la enseñanza*. Editorial Santillana, Madrid.
- Rios, R. (2011). El nou model de direcció. *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, (24), 3–4.
- Robespierre, M. (2000). *Libertad, Igualdad, Fraternidad*. Buenos Aires: Errepar.
- Robinson, R. B., y Pearce, J.A. (1988). Planned patterns of strategic behavior and their relationship to businessunit performance. *Strategic Management Journal*, 9, 43-60.

Robinson, V.M. (2010). *Researching the Impact of Leadership Practices on Student Outcomes: Progress Made and Challenges to Overcome*. Asia Leadership Research and Development Roundtable. Hong Kong: Institute of Education.

Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. y Rowe, K.J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 13-40.

Rodríguez Gomez, Gr., Gil Flores, J., García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona: Aljibe

Rodríguez Pulido, J., Rodríguez Fernández, A. J., Artilles Rodríguez, J., Aguiar Perera, M. V., & Alemán Falcón, J. (2013). El acceso a la dirección escolar: dificultades y necesidades. *Educar*, (49), 105–125.

Rodríguez, C. (2014). La contra reforma educativa en Espanya: polítiques educatives neoliberals i nous models de gestió. *Revista interuniversitària de formació del professorat*, 28.3 (81), 15-30.

Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educ.educ*, 14(2), 253–267. Recuperat de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a02.pdf>

Romero, M. (2011). La dirección de centros educativos: Un reto en constante evolución. *Revista Electrónica de Investigación Y Docencia*, 6(6), 113–131.

Rubio, M. J. y Varas, J. (1997). *El análisis de la realidad, en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS.

Rue Domingo, J. (2001). *La acción docente en el centro y en el aula. Didáctica y organización escolar*. Síntesis educación. Madrid.

Ruiz Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz Lucena, J. A. (2009). Aspectos diferenciales en las organizaciones educativas: autonomía de los centros. *Publicaciones*, 39, 115–134. Recuperat de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/viewFile/2242/2364>

Ruiz Olabuénaga, J. (2007) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa (5a ed.)*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz, J. (2008). El perfil de la dirección escolar según la LOE. *Quaderns Digitals* (50), 1-16. Recuperat de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=10418

Rul i Gargallo, J. (1993). ¿Por qué es necesaria la autonomía del centro educativo? *Aula de Innovación Educativa*, (14), 84–92.

Rul i Gargallo, J. (2013). Problemas y retos de la inspección de educación. *Educar*, 49(1), 29–48. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4152701&orden=414518&info=link\http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4152701>

- Rul, J. (2006). La inspección de educación: la función evaluadora. *Avances En Supervisión Educativa*, (4), 1–38.
- Rul, J. (2007). La LOE i la Inspecció d'Educació. *Guix: Elements d'acció educativa*, (336-337), 77-83
- Salkind, N.J. (1999). *Métodos de investigación (3a ed.)*. México: Prentice-Hall.
- Sammons P., Hillman, J. y Mortimer, P. (1995). *Key Characteristics of Effective School: A review of School Effectiveness Research*. London: OFSED and Institute of Education.
- Sammons, P.; Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Sánchez Ramón, J.M. (2006). *Evolución del perfil del director en los centros docentes. 25 años en constante transformación 1970-2005*. Sociedad de la Información. Recuperat de: <http://www.sociedadelainformacion.com/diciembre2006/EVOLUCION%20DEL%20PERFIL%20DEL%20DIRECTOR.pdf>
- Sánchez, I. (2010). La direcció escolar: clau per a l'excel·lència. *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, (21), 16–26.
- Sancho Gargallo, M.A. (2014). Autonomía y Liderazgo en la LOMCE. *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, (46), 56–63.
- Sancho Gargallo, M.A. (2014). Posición de las comunidades autónomas ante la autonomía escolar de los centros públicos. *Revista de educación* (366), 64-86.
- Sandín, E. (2004). *Introducción a los datos cualitativos con el Programa Atlas ti*. Barcelona. MIDE-UB.
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hil.
- Santos Guerra, M. (2005). Ponencia 4. La autonomía organizativa de los centros docentes. *Jornadas de Inspección educativa: La Inspección de Educación y la autonomía de centros*. Madrid: MEC
- Santos Guerra, M. (2015). *Las feromonas de la manzana: el valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona: Grao.
- Sarasúa, A. (2012). Los pilares de la actuación inspectora en los centros educativos. *XIII Encuentro nacional de inspectores de educación*. Toledo. Recuperat de http://usie.es/encuen/2012_Toledo/ponencias/Avelino_Sarasua_Ponencia.pdf
- Sarlé, P. (2009). El análisis cualitativo: un ejemplo de empleo del MCC (método comparativo constante). Primera parte. *En Infancia en Red. Proyecto Margarita*. Recuperat de <http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/010.pdf>
- Sarramona, J. (2010). La Llei d'educació de Catalunya. Dimensió política i oportunitat pedagògic. *Revista catalana de pedagogia*, (7), 349-361
- Sarramona, J. (2014). Les lleis d'educació després del franquisme: Implicacions per a Catalunya, *Educar* (especial 30 aniversari), 33–53.
- Secadura, T. (2012). La Evaluación. Modelos de intervención de la Inspección. *XII Congreso Estatal de Inspectores de Educación. ADIDE-Madrid*. Alcalá de Henares (Madrid): ADIDE Federació.

- Secadura, T. (2013). El referente de la Inspección educativa: ¿El Centro docente?, ¿El Sistema educativo? *Revista Supervision* 21, (30), 1–20.
- Secadura, T. (2014). Fortalezas y debilidades de la organización y funcionamiento de la inspección de educación. *Avances En Supervisión Educativa*, (21), 1–36.
- Secretaria de Polítiques educatives (2011). Pla director de la Inspecció d'Educació (2011-2015). Barcelona: Departament d'ensenyament. Recuperat de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/inspeccio-educacio/pla-director/pla-director-2011-2015.pdf>
- Selltiz, C., Wrigtsman, L. S. y Cook, S. W. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- Serentill Rubio, J. ;Esteban Frades, S., Sarasúa Ortega, A. i Zulueta Castañeda, M. (2016). Mesa redonda: papel de la Inspección en la innovación. *Avances en Supervision educativa* 26, 1-21. Recuperat de http://feae.eu/wp-content/uploads/2017/04/ase26_mesa_redonda_xiv-adide-federal.pdf
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios (14 ed.)*. Madrid: Paraninfo.
- Sierra Bravo, R. (2002). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica: metodología general de su elaboración y documentación (5a ed.)*. Madrid: Paraninfo.
- Silva, P. (2008). *La Inspección Escolar en Cataluña . Un Estudio de Casos*. (Tesis Doctoral). Barcelona. UAB.
- Silva, P. (2008). *La Inspección Escolar en Cataluña. Un estudio de Casos* (Tesis Doctoral). Barcelona. DOE- UB: Manuscrito sin publicar.
- Silva, P. (2011). La inspecció escolar i l'autonomia dels centres educatius. *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, (25), 22–24.
- Silva, P. (2013). El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. *Educar*, 49, 67–82.
- Silva, P. , del Arco, I. , Flores, O. (2017). La formación de directores escolares en cataluña. lecciones aprendidas a cinco años del decreto de dirección. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(1), 109-124. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2017.49427>.
- Sirotnik, K. (1994). La escuela como centro del cambio. *Revista de Educación*, (304), 7–30.
- Soler Fierrez, E. (2015). Decálogo de las Competencias Profesionales del Inspector de Educación. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(4), 149–160. Recuperat de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num4/art9.pdf>
- Soler, E. (1993). *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid: La Muralla.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. New York: Rinehart & Winston.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos (3a ed.)*. Madrid: Morata.
- Stoll L. i Fink D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

- Stoll, L. i Temperley, J. (2009) Creative leadership: a challenge of our times. *School Leadership and Management*, 29 (1), 65-78.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona, Laertes.
- Suárez, O. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *The SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Nueva York: Book Print (edición original, 1992).
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos (3a ed.)*. Madrid: Paidós.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós
- Teixidó, J. (2007). El acceso a la dirección escolar: de la LODE a la LOE. *CEE Participación Educativa*, (5), 39-48. Recuperat de <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n5-teixido-saballs.pdf>
- Teixidó, J. (2007). *La sisena hora a primaria*. Universitat de Girona: Groc,
- Teixidó, J. (2012). El nuevo perfil de director/a escolar. *In XII Congrés Interuniversitari d'Organització d'Institucions Educatives*. Granada.
- Terigi, F. (2010). Los sistemas nacionales de inspección y la supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos. Buenos Aires: UNESCO.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: Falmer.
- Thomas, D. & Hodges, I. (2010). *Designing and Planning Your Research Project*. Thousand Oaks, CA : Sage Publ.
- Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres Rubio, F. (2010). Autonomia de centres. ¿Qué autonomía? ¿Cuanta autonomía? *CCE Participación Educativa*, (13), 104-115. Recuperat de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n13-torres-rubio.pdf>
- Universidad Naval (2016). *Metodología de la investigación*. Mexico: SEMAR. Recuperat de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/133491/METODOLOGIA_DE_INVESTIGACION.pdf

- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), 303–322.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22 (234), 4-11.
- Valle, J. (2014). *La educación es cosa de todos, incluido tu: un itinerario de comportamientos y valores con destino a vivir y convivir mejor*. Madrid: Supérate.
- Valle, J.M. y Martínez, C. (2010). La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada ¿De los modelos tradicionales a un “meta-modelo” supranacional?. *Revista latinoamericana de educación comparada*, 1(1), 55-68.
- Vallés, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Varela, N. P. (2017). *A inspecció educativa: unha perspectiva de xénero*. (Tesis Doctoral). Universidade da Coruña.
- Varguillas, C. (2006) . El uso de ATLAS. Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. *Revista de Educación*, 12, 73-87.
- Vázquez, R; Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga. Algibe.
- Vera Mur, J. M. (2005). El marco jurídico de la inspección de educación. *Avances En Supervisión Educativa*, (1). Recuperat de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/159>
- Vera Mur, J. M. (2014). Supervisión e inspección , a través del tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, (441), 63–66.
- Vera Mur, J.M. (2006). La dirección en la LOE. *Avances en Supervisión Educativa*, (4). Recuperat de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/243>
- Vidal i pla, F. (2009). La Llei d'Educació i el sistema educatiu. *Activitat parlamentaria* (19), 8-19.
- Viñao Frago, A. (1994). Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, (4), 29-64.
- Viñas, J. (2005). La autonomía de los centros docentes y sus implicaciones en la actuación inspectora. *I Jornadas de Inspección Educativa. La inspección de educación y la autonomía de centros*. Madrid: MEC. Recuperat de file:///C:/Users/usuari/Downloads/nanopdf.com_mesa-redonda-catalua.pdf
- Wadeson, H. (ed.) (1992) *A guide to conducting art therapy research* / Mundelein, Ill.: The American Art Therapy Association.
- Weathers, J. M. (2011). Teacher community in urban elementary schools: The role of leadership and bureaucratic accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 19 (3). Recuperat de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/887>
- Weinstein, J. (2002). Calidad y Gestión: Condiciones y Desafíos, *Revista Pensamiento Educativo*, 31, 50-71,

West-Burnham, J. (2009). *Rethinking educational leadership : from improvement to transformation*. London: Continuum Press.

Whitaker, T. (1997). Three Differences Between 'More Effective' and 'Less Effective' Middle Level Principals. *Current Issues In Middle Level Education*, 6(2), 54-64

Yin, R.K. (2009). *Case study research: design and methods (4th Edition)*. London: Sage.

Zaitegi, N. (2006). La Inspección Educativa y la gestión de la convivencia en los centros. *ADIDE. IX Congreso de Inspectores de educación de Castilla y León* . Palencia. Recuperat de [http://cyl.adide.org/Web/congresos/2009-palencia/4_Ponencia-1%20\(2\).pdf](http://cyl.adide.org/Web/congresos/2009-palencia/4_Ponencia-1%20(2).pdf)

Zoido, P. (2010). Una mirada internacional. *XX Encuentro de consejos escolares y autonómicos. La autonomía de los centros educativos como factor de la calidad*. Toledo: Castilla La Mancha.