
This is the **published version** of the bachelor thesis:

Arnijas Fàbregas, Joan; Puente Rodríguez, Sílvia , dir. El Supervisor educatiu : una figura per a la millora professional del docent. 2022. 43 pag. (1140 Grau en Educació Primària)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/265402>

under the terms of the  license



UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

EL SUPERVISOR EDUCATIU: UNA FIGURA PER A LA MILLORA PROFESSIONAL DEL DOCENT

**LA SUPERVISIÓ EDUCATIVA COM A INSTRUMENT PER A LA
PRÀCTICA REFLEXIVA**

TREBALL DE FINAL D'ESTUDIS

GRAU EN EDUCACIÓ PRIMÀRIA

AUTOR: JOAN ARNIJAS FÀBREGAS

TUTORA: SÍLVIA PUENTE RODRÍGUEZ

Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia Social

Barcelona, 3 de juny del 2022

Convocatòria ordinària de juny del 2022

Índex de continguts

0. Resum.....	4
1. Introducció	5
2. Objectius.....	5
3. Marc Teòric: la pràctica reflexiva per a la formació contínua del professorat	6
3.1. Una metodologia formativa	6
3.2. Una mirada socioconstructivista	7
3.3. L'anàlisi de la pràctica	8
3.3.1. Entre la teoria i la pràctica	9
3.4. El procés reflexiu	9
3.4.1. Tipologia de reflexions	9
3.4.2. Models d'aprenentatge des de la reflexió	10
3.5. Els riscos	10
3.6. Instruments de pràctica reflexiva	11
4. Marc metodològic	12
4.1. Introducció a la supervisió educativa.....	12
4.2. Metodologia de treball	12
5. Resultats	15
5.1. Recull de criteris de selecció d'instruments	15
5.2. La supervisió educativa	16
5.2.1. La inspecció educativa: lleis i regulacions	16
5.2.2. Perfil professional, rols i funcions del supervisor	18
5.3. Oportunitats d'implementació de la supervisió a les escoles	19
6. Discussió	23
6.1. Connexions entre la supervisió i la pràctica reflexiva	23
6.2. Les propostes	24
7. Conclusions	25
7.1. Propostes	26
7.2. Limitacions	26
7.3. Aprenentatges	27
8. Agraïments	27
Referències bibliogràfiques	28

Annexos.....	32
Annex I: el paper de l'hàbitus en la pràctica reflexiva	32
Annex II: cercles de reflexió pedagògica i escriptura reflexiva	33
Annex III: la inspecció a Noruega	35
Annex IV: guions de les entrevistes	38
Annex V: reflexions sobre el model d'inspecció a Catalunya.....	40
Annex VI: oportunitats de formació per a mestres novells des de la supervisió	42

0. Resum

Com a futur mestre que està acabant la seva formació inicial universitària, em pregunto quines opcions tinc per continuar aprenent i instruint-me. Aquest treball parteix de la pràctica reflexiva, que és una metodologia formativa útil pels docents. Un cop descrita, veurem quins instruments permeten dur-la a terme. Des de l'anàlisi documental i entrevistes semiestructurades, aprofundirem en les possibilitats formatives de la supervisió educativa com a desenvolupador de processos de pràctica reflexiva; reflexionant, així, sobre la seva implementació a les escoles. Les propostes obtingudes són la creació d'un cos professional de supervisors educatius externs i la formació d'un mestre de cada escola perquè exerceixi aquesta figura de manera interna. Crear un nou rol es presenta com una oportunitat per repartir funcions entre diferents perfils professionals i millorar-ne el rendiment.

Paraules clau: formació contínua, desenvolupament professional, pràctica reflexiva, supervisió educativa, Cos de Mestres Supervisors, coordinador de formació.

RESUMEN: Como futuro maestro que está terminando su formación inicial universitaria, me pregunto qué opciones tengo para seguir aprendiendo e instruyéndome. Este trabajo parte de la práctica reflexiva, que es una metodología formativa útil para los docentes. Una vez descrita, veremos qué instrumentos permiten realizarla. Desde el análisis documental y entrevistas semiestructuradas, profundizaremos en las posibilidades formativas de la supervisión educativa como desarrollador de procesos de práctica reflexiva; reflexionando así sobre su implementación en las escuelas. Las propuestas obtenidas son la creación de un cuerpo profesional de supervisores educativos externos y la formación de un maestro de cada escuela para que ejerza esta figura de manera interna. Crear un nuevo rol se presenta como una oportunidad para repartir funciones entre diferentes perfiles profesionales y mejorar su rendimiento.

Palabras clave: formación continua, desarrollo profesional, práctica reflexiva, supervisión educativa, Cuerpo de Maestros Supervisores, coordinador de formación.

ABSTRACT: As a future teacher who is finishing his initial college education, I wonder which continuous-learning and instructing options I have. This paper is based on reflective practice, which is a useful formative methodology for teachers. Once described, we will see which instruments allow it to be carried out. From the documentary analysis and semi-structured interviews, we will delve into the training possibilities of educational supervision as a developer of reflective practice processes; thus, reflecting on its implementation in schools. The proposals obtained are the creation of a professional and external group of educational supervisors and the training of a teacher from every school so that he internally exercises this figure. Creating a new role is presented as an opportunity to share roles between different professional profiles and improve their performance.

Keywords: continuous-education, professional development, reflective practice, educational supervision, Supervising Teacher Group, training coordinator.

1. Introducció

Un cop acabada la carrera de magisteri, continuar-se formant és una responsabilitat de tots els mestres. Avaluar les nostres pràctiques de manera contínua i objectiva és una manera de construir coneixement útil sobre les nostres actuacions, ja que podem aprendre de l'experiència i anar millorant la nostra pràctica docent.

Una metodologia formativa que ens ajuda a valorar la nostra pràctica és la **pràctica reflexiva (PR)**. Aplicar aquest mètode de reflexió ens permet anticipar i definir la nostra intervenció, analitzar-la, modificar-la i aprendre'n: sigui corregint debilitats i amenaces o potenciant fortaleces i oportunitats. Així doncs, es tracta d'una acció rellevant per la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

Amb aquest treball d'investigació bibliogràfica i empírica conceptualitzarem la PR, una metodologia de formació i millora contínua del professorat. En destacarem el seu potencial quan es realitza en grup i veurem les possibilitats i tipologies que existeixen. També posarem el focus a com es porta a terme l'anàlisi de la pràctica, connectant-la amb la teoria, i quin és el paper que juguen l'*hàbitus* i els esquemes de pensament i d'acció de les persones. Després de veure alguns models que en descriuen els passos, recollirem les finalitats i els riscos que cal tenir en compte. Un cop conegut el mètode, investigarem en quins instruments per aplicar-lo es concreta. Un cop els tinguem recollits, identificarem criteris de selecció que ens ajudin a escollir un únic instrument. Això ens portarà a la **supervisió educativa**, un instrument de PR que en el context educatiu s'associa a la inspecció.

Per aprofundir en aquest instrument, desenvoluparem una anàlisi documental i entrevistes a professionals de diferents sectors educatius que hi estan implicats. Amb l'anàlisi descriurem el context de la inspecció a Catalunya, en el Marc Europeu i Espanyol, i revisarem diversos programes i oportunitats existents. Per tant, aquesta anàlisi ens permetrà identificar i començar a reflexionar sobre les diferents possibilitats d'implementació de l'instrument en educació. Per altra banda, amb les entrevistes busquem tant resoldre aquells interrogants que ens hagin quedat després de l'anàlisi com valorar les oportunitats d'implementació des de diversos agents educatius.

2. Objectius

1. Conèixer la pràctica reflexiva en educació.
 - 1.1. Conceptualitzar la metodologia.
 - 1.2. Conèixer els instruments de pràctica reflexiva.
2. Analitzar la supervisió educativa com a instrument de pràctica reflexiva.
 - 2.1. Descriure les possibilitats formatives que ofereix als mestres de primària.
 - 2.2. Reflexionar sobre la seva implementació a les escoles.

3. Marc Teòric: la pràctica reflexiva per a la formació contínua del professorat

3.1. Una metodologia formativa

Domingo (2008) conceptualitza la PR com una metodologia formativa i com un recurs personal i professional per continuar aprenent i millorant la pròpia pràctica després de la formació inicial rebuda a les universitats.

De fet, Schön (1992), un dels principals impulsors de la metodologia, la desenvolupa per resoldre aquelles situacions específiques sobre les quals no hi ha un saber racional prou concret per solucionar-les. Així doncs, per gestionar la complexitat i la diversitat de situacions educatives, proposa fer servir la *raó pràctica*, entesa com el coneixement experimental basat en un diàleg entre la realitat d'aula i la reflexió durant i sobre l'acció. Per tant, l'origen d'aquesta metodologia de formació contínua rau en el realisme i la humilitat davant el repte.

La PR parteix de les experiències d'aula de cada docent i de les reflexions que és capaç de fer-ne un cop analitzades. Aquestes reflexions (que han d'ajudar a construir propostes de millora de la praxi) haurien d'esdevenir un hàbit integrat en el dia a l'aula. Al llibre *Desarrollar la práctica reflexiva*, Perrenoud (2013) també reivindica una PR de caràcter permanent, en forma de rutina, independentment dels resultats de la praxis. I afirma que, des d'una PR ben feta, es pot dominar el propi **desenvolupament professional**, construint competències i sabers nous o més precisos a partir de l'experiència.

Domingo (2008) diferencia la PR de la reflexió espontània i natural en la mesura que la primera s'ha d'aprendre i requereix una anàlisi metòdica, regular, instrumentada, serena i efectiva adquirida mitjançant un entrenament voluntari i intensiu. Es tracta d'analitzar la pràctica per reestructurar l'acció, superant debilitats o potenciant fortaleeses. Per fer PR també cal estar oberts al canvi, i és que hem d'estar disposats a acceptar la crítica constructiva. Mentre que Perrenoud esmenta el concepte de *reestructuració del coneixement*, Brockbank (citada per Domingo, 2008) descriu com la reflexió crítica sobre les nostres accions pot arribar a qüestionar-nos tant les concepcions sobre la nostra manera de pensar i d'estar al món com la pròpia identitat.

Tot i les possibles implicacions envers la identitat, la PR és una metodologia amb un gran potencial de millora professional, social i personal (Domingo, 2008). Perrenoud (citada per Verástegui i González, 2019) exposa que el foment d'un rol docent actiu i el desenvolupament eficaç de la **formació contínua vinculada a la pràctica** són dues competències significatives que s'adquireixen des d'aquesta metodologia.

La PR té múltiples **finalitats**, que justifiquen la seva implementació a les escoles. Algunes de les proposades per Domingo (2008) i Perrenoud (2013) són: justificar les accions i decisions que prenem com a mestres; transformar la pràctica en un procés d'investigació cap a la cerca de progressos; resoldre situacions d'aula i millorar-ne la gestió;

professionalitzar els mestres i empoderar-los; desplegar la seva autonomia i facilitar la seva organització; actualitzar els esquemes identitaris de coneixement i d'acció cap a la millora; articular l'ofici a la tasca social de l'escola; i desenvolupar una autoregulació sofisticada per poder abordar objectius formatius des del coneixement de les pròpies fortaleeses i debilitats en forma de coneixements, competències i actituds. En definitiva, continuar-se formant.

Vistos els efectes positius de la metodologia, tal com exposa Perrenoud (2013), **una formació universitària inicial en PR** cap als futurs mestres podria ser crucial pel seu futur desenvolupament professional. Els permetria evolucionar, aprendre des de la pràctica i continuar-se formant des de la reflexió. Així mateix, Vidal (2014) defensa que cal impulsar el desenvolupament professional des de metodologies basades en la reflexió individual, grupal i institucional.

3.2. Una mirada socioconstructivista

Barnett (citat per Domingo, 2008) exposa que la PR es basa en una visió constructivista de l'aprenentatge pràctic segons la qual el coneixement sobre la pràctica és creat per l'estudiant [o el professional] en formació a partir d'experiències. Tot i l'autonomia que requereix, la construcció de coneixements també pot ser compartida. Perrenoud (2013) exposa que la PR també consisteix a demanar opinions expertes, a treballar en xarxa, a introduir-se a formacions, a intercanviar coneixement i problemes, i a organitzar-se col·lectivament. Així mateix, l'autor defineix la PR com un procés d'evolució personal articulat amb el centre i la comunitat educativa. I és que l'anàlisi de la pràctica d'un docent que forma part d'una institució no es pot separar del context escolar.

Borràs et al. (2018) defineixen la PR com un procés de construcció col·lectiva de coneixement teòric i pràctic des de la verbalització del pensament cap al grup, el contrast d'idees i la recollida d'aportacions. El fet que tothom pugui partir de la seva pràctica docent facilita la implicació i garanteix la millora d'aspectes significatius en forma d'aprenentatge. I és que la PR està pensada per millorar les accions i la qualitat de l'educació (Domingo 2008) des de, per exemple, l'aprofitament d'idees, activitats o estratègies dels companys i l'anàlisi dels canvis que aquestes impliquen en la pràctica (Borràs et al., 2018). En aquest sentit, Allen (2017) suggereix que subordinar-nos al col·lectiu ens fa entrar dins un entorn més intel·ligent i amb major potencial reflexiu.

Així doncs, el repte és crear **comunitats d'aprenentatge** a cada centre per aprendre des de les pràctiques docents de cadascú (Domingo, 2008). I és que l'autoreflexió es fomenta i complementa amb el diàleg entre iguals. Cadascú en farà una selecció pròpia dels continguts resultants; una selecció que serà modificada, reestructurada i interioritzada per passar a formar part del coneixement propi. Barrio (2014) es refereix a la construcció d'aquestes comunitats com l'element previ per l'aprenentatge permanent en equip, que pretén garantir la qualitat educativa i processos de millora professional. Per assolir les transformacions que es proposen, han de ser cooperatives; estimuladores de la construcció de coneixement en societat; i orientades a la investigació i al diàleg, als valors democràtics

i a la reflexió crítica individual i grupal. Perrenoud (2013) recomana aquests grups d'anàlisi de les pràctiques com a instruments de PR col·lectiva. Quan en formem part, justificar les nostres actituds durant la pràctica ens ajuda a representar-les i a interpretar-les de manera objectiva.

Hattie i Timperley (citats per Vigane i Sindre 2022), defineixen el **feedback** com una informació sobre aspectes de la pròpia actuació [docent] proporcionada per un agent extern. Aquesta informació, doncs, pot ser útil per dur a terme processos de PR col·lectiva. Hattie, Carver, i Beames i Brown (citats per Vigane i Sindre 2022) conclouen que el feedback sobre situacions concretes donat per experts és rellevant en el procés de formació dels aprenents. Aquesta afirmació és extrapolable als processos de PR, on tots els agents construeixen coneixement independentment del seu grau d'expertesa. A banda d'aquest aprenentatge, Verástegui i González (2019) afirmen que, juntament amb l'observació externa a l'aula, el feedback entre iguals ajuda el professorat a sentir-se reconegut, acompanyat i valorat.

3.3. L'anàlisi de la pràctica

Borràs et al. (2018) es refereixen a la PR com un mètode que, des de l'autoanàlisi, ajuda els participants a millorar la seva pròpia pràctica. Segons Perrenoud (2013), una anàlisi sofisticada, racional i professional que transformi les pràctiques no només requereix posar el focus en el treball (entès com la pràctica d'aula), sinó també en els hàbits i les competències que el sustenten, dels quals no sempre en som conscients. Perrenoud (2013) els anomena **hàbitus** (a l'Annex I s'amplia la informació sobre el concepte). Segons ell, es tracta de la permanència de la manera de pensar, d'estar al món, d'avaluar i actuar davant d'una situació. En altres paraules, la forma del nostre hàbitus delimita el resultat de les nostres accions, de manera que és important saber identificar-la.

Perrenoud (2013) estableix que és important **delimitar l'objecte de la pràctica que es vol analitzar**, que no necessàriament es podrà resoldre aplicant un procediment pautat. El mateix autor afirma que els components teòrics, ideològics, pragmàtics i metodològics que integren la pràctica la defineixen com a complexa. A fi de construir una *cultura comuna* sobre els fets, Perrenoud (2013) recomana descriure els fets de manera precisa i compartir els raonaments que han justificat les nostres accions. Posteriorment, s'hauran d'explorar totes les possibles hipòtesis d'interpretació. I és que escoltar plantejaments que trenquen certs tabús o preguntes obviades pot ser el desencadenant de la solució del nostre problema. Les sinergies establertes entre les preguntes i les interpretacions definiran el **talent del grup**. Ens referim a les capacitats d'escolta activa, crítica constructiva, reformulació, control de les relacions, distanciament, intuïció, perspicàcia, creativitat i estimulació dels punts forts de l'analitzat. A partir d'una anàlisi profunda i global, el mestre podrà identificar els elements que ha de corregir per millorar la seva pràctica. Aquest procés concorda amb la idea de Domingo (2008) sobre la PR com a investigació-aplicació.

3.3.1. Entre la teoria i la pràctica

Schön (citat per Perrenoud 2013) afirmava que la ciència oferiria una base de coneixements insuficient per a una acció racional. Traslladar aquesta idea a la pràctica vol dir que una part considerable dels problemes als quals ha de fer front un professional no es pot resoldre únicament amb l'ajuda de coneixements teòrics i procediments ensenyats. Jobert (citat per Perrenoud 2013) es refereix a aquesta idea conceptualitzant la competència professional com la capacitat de gestionar els desajustos entre el “treball preescrit” i el treball real. Perrenoud (2013) també l'explica posant en valor els sabers teòrics i empírics, que són elements clau per resoldre situacions des de la pràctica reflexiva. Tot i que abans que sorgeixi un imprevist el mestre encara no en té la solució, quan aquest emergeix, el professional mobilitza el saber acadèmic, els mètodes i les tècniques provades, i l'experiència per trobar-la.

Tanmateix, Domingo (2008) recalca la importància del coneixement teòric i del seu estudi, sense el qual no seria possible prendre decisions raonades ni tampoc dur a terme una reflexió crítica sobre la pràctica educativa. L'autora, però, conclou que la connexió entre sabers teòrics i pràctics és bidireccional: per fer una bona pràctica cal que estiguem documentats amb un coneixement teòric aplicable; mentre que una de les vies de construcció d'aquest coneixement és la pròpia pràctica.

3.4. El procés reflexiu

3.4.1. Tipologia de reflexions

Killion i Todnem (citats per Domingo 2008) distingeixen tres tipus de reflexions: *per a*, *en* i *sobre* la pràctica. Totes elles s'orienten a transformar-la (Schön, citat per Verástegui i González, 2019). Tot i que podríem associar-les al moment de PR, segons si la reflexió és anterior, durant o després de la pràctica, respectivament, com veurem, la PR no es tracta d'un procés reflexiu lineal i fragmentat, sinó més aviat en espiral i interconnectat (Domingo, 2008).

Perrenoud (2013) descriu la reflexió *per a* l'acció com la planificació d'escenaris i situacions així com la pròpia preparació per afrontar imprevistos lúcidament. Pel que fa a la reflexió *en* l'acció, que defineix com un procés complex que requereix un alt nivell competencial, aquesta permet desprendre's de la planificació inicial (construïda des de la reflexió *per a* l'acció), reorganitzar-la i regular-la lliurement i constantment (Perrenoud, 2013). Schön (citat per Perrenoud, 2013) suggereix que, a banda de desencadenar una modificació espontània d'aquesta pràctica (una reflexió-acció immediata), consisteix a memoritzar observacions, problemes i preguntes que no són oportunes de tractar sobre el terreny per preparar, així, una futura reflexió sobre els mateixos esquemes d'acció (la reflexió *sobre* l'acció). Schön (1998) planteja la reflexió *sobre* l'acció com una eina per aprendre. Perrenoud (2013) s'hi refereix com un recurs autoformatiu. I és que no només permet ser conscient dels resultats i el procés seguit, sinó també construir coneixement

comparant els esdeveniments previstos amb els viscuts i reconduir les futures pràctiques (començant així un nou cicle reflexiu des de la reflexió *per a* l'acció).

3.4.2. Models d'aprenentatge des de la reflexió

Sigui quina sigui la seva tipologia, la PR ens permet preparar-nos per a futures accions (Perrenoud, 2013). Aquesta reflexió-acció ha estat modelada en diverses ocasions a fi d'entendre els processos d'aprenentatge de l'individu a través de l'experiència. Priest i Gass (2018) repassen els models de Kolb, Dewey i Pfeiffer i Jones (citats per Priest i Gass, 2018). Finalment, proposen el seu propi model. En tots ells s'hi reflecteixen **processos reflexius encarats a l'acció** i a la resolució de problemes. Aquesta part cognitiva de l'acció pot prendre forma de PR educativa.

Els quatre models descrits coincideixen que l'aprenentatge des de l'experiència parteix de l'observació d'una acció inicial. Tant Kolb com Dewey, defensen que, a continuació, s'hi reflexiona per extreure'n un coneixement a testejar en una nova situació i confirmar o refutar, així, les hipòtesis plantejades. Pfeiffer i Jones consideren que abans de la reflexió hi ha una anàlisi sistemàtica de l'acció que permeti identificar dinàmiques o patrons. I és llavors quan el nou coneixement, construït des de la generalització, és aplicat en la nova acció. El model de Priest i Gass (2018) és rellevant, ja que proposa que el coneixement adquirit fruit de la reflexió s'integra en la mesura que afavoreixi la millora en el pensament, el sentiment o la conducta durant l'acció. A més, també planteja la necessitat de mantenir-lo per voluntat pròpia; tot evitant tornar a hàbits, idees o emocions aplicades en accions anteriors. Per tant, en aquest model s'hi veu reflectida una formació contínua i voluntària des de la reflexió sobre la pràctica. De fet, aquesta formació contínua és perceptible en els quatre models, ja que poden ser interpretats de manera cíclica. Així doncs, les oportunitats de continuar aprenent des de l'experiència i la PR són infinites.

3.5. Els riscos

Tot i els múltiples beneficis formatius i pedagògics exposats, és important estar al cas dels riscos de la PR. D'entrada, com a mètode, no garanteix la qualitat de la reflexió (Domingo, 2008). I és que hi ha la possibilitat que la pràctica es limiti a un diàleg amb un mateix, que manqui autocrítica i objectivitat, que estigui buida de contingut o que no condueixi a canvis a la pràctica. Recordem que suposa renunciar a formes de satisfacció, seguretat i identitat (Perrenoud 2013), fet que dificulta la implementació de tals canvis.

Un altre factor que Domingo (2008) considera és que aquesta metodologia formativa requereix temps; i aplicar-la precipitadament tindrà conseqüències negatives en la qualitat del procés. Trobar espais de reflexió, doncs, és un dels principals reptes logístics que planteja.

Perrenoud (2013) exposa que, per a la seva eficàcia, aquest mètode requereix una *autonomia intel·lectual*. Per compensar una possible manca d'autonomia, potser haurà d'anar acompanyada de suports. Cal no oblidar que no és fàcil, i que qüestionar-se esquemes inconscients suposa un procés cognitiu profund.

Tanmateix, segons el mateix autor, fer servir jerarquies i rols que no sempre tenen perquè ser horitzontals és un nou risc. Caldrà acordar prèviament qui analitza a qui i segons què.

Finalment, la metodologia pot implicar valoracions prematures, des del sentit comú i no des del treball controlat (Perrenoud, 2013). Això pot desencadenar interpretacions psicoanalítiques no corresponents o que tan sols es posi el focus en els esdeveniments i no en els esquemes de l'inconscient pràctic, que en són la veritable causa.

3.6. Instruments de pràctica reflexiva

Tots els instruments, estratègies d'aprenentatge o dinàmiques de treball relatives a la PR tenen en comú el fet que faciliten la reflexió sobre la pròpia pràctica d'aula, de manera que impliquen interactuar entre un mateix, la teoria i altres agents (mestres o alumnes) per aconseguir una millora professional.

Un eix de classificació d'instruments és la seva socialització. Per una banda, hi ha instruments de PR que, com a mestres, podem fer servir de manera **individual**. Per exemple: el diari reflexiu o la carpeta d'aprenentatge; l'autoobservació de la pràctica i de la identitat docent; l'anàlisi de les programacions d'aula; la reconstrucció de situacions; l'estudi i resolució de casos; l'aprenentatge de tècniques i estratègies didàctiques; la detecció i anàlisi de teories educatives implícites a la pràctica; la detecció metacognitiva de buits teòrics a cobrir mitjançant la pròpia formació; els informes d'autoavaluació; l'ús de la indagació com a forma d'investigació; i l'ús didàctic del conflicte cognitiu (Domingo, 2008; Domingo i Gómez, 2014; Perrenoud, 2013; Verástegui i González, 2019). Aquests instruments tenen certa flexibilitat, ja que es poden adaptar per aplicar-los en grups de treball.

Fer la PR entre iguals és una altra manera d'encarar la reflexió. Alguns dels instruments de PR **col·lectiva** són: els informes d'heteroavaluació; l'observació entre iguals i el feedback reflexiu i crític corresponent¹; la professionalització interactiva organitzada en formacions; la **supervisió educativa** per revisar les pràctiques; els cercles de reflexió pedagògica i anàlisi del treball, i l'escriptura reflexiva (aquests dos darrers instruments es desenvolupen a l'Annex II) (Domingo, 2008; Domingo, 2020; Moyano, 2018; Verástegui i González, 2019).

¹ Barrio (2014) desenvolupa una proposta relativa a aquesta col·laboració formativa entre iguals anomenada *cooperació amb l'amic crític*. Consisteix a planificar, implementar i avaluar activitats pedagògiques amb un company de professió que proporciona un feedback objectiu sobre la pràctica, formula preguntes crítiques sobre aquesta i actua com a element de suport en moments de dificultat.

4. Marc metodològic

4.1. Introducció a la supervisió educativa

Desenvolupar el marc teòric de la pràctica reflexiva en educació, tot atenent a la conceptualització de la metodologia i al suggeriment de diversos instruments per implementar-la obre el camí cap a la tria d'una d'aquestes eines. Totes aquestes possibilitats de PR estan avalades per la recerca i, segons els diversos contextos d'aplicació, unes seran més convenientes que altres. Una manera d'escollir-los és filtrar-los amb diferents criteris de selecció. Com veurem, això ens ha portat a la **supervisió educativa**.

La supervisió és una via de desenvolupament continu de les funcions docents i de la qualitat educativa dels centres (Moyano, 2018). En educació, el responsable autoritzat per exercir-la oficialment, encara que no s'hi dedica de manera exclusiva, és **l'inspector educatiu**.

Imbernon (2007) defineix la supervisió com un **mecanisme per examinar les teories implícites en la pràctica, els esquemes de funcionament i les actituds dels professionals**. Així mateix, esdevé clau en el procés d'autoavaluació per al desenvolupament personal, professional i institucional.

Tot i que la supervisió educativa es presenta com un instrument amb molt potencial educatiu, sorgeixen algunes incògnites sobre la seva implementació: Quina és la seva regulació? Com podem introduir aquest rol a les escoles? Quines possibilitats i oportunitats existeixen? Podem formalitzar aquest instrument? Quins passos formatius ha de seguir aquell qui vulgui esdevenir supervisor educatiu? Per poder respondre tots aquests interrogants, continuarem la recerca a partir de noves tècniques.

4.2. Metodologia de treball

Un cop descrita la PR i identificats alguns dels instruments per dur-la a terme, hem triat uns criteris per seleccionar-los (vegeu l'apartat 5.1.). Això ens ha permès arribar a la supervisió educativa.

Per assolir el segon objectiu d'aquest treball: *2. Analitzar la supervisió educativa com a instrument de pràctica reflexiva*, tindrem en compte els seus dos objectius específics: *2.1. Descriure les possibilitats que ofereix als mestres de primària* i *2.2. Reflexionar sobre la seva implementació a les escoles*.

El primer pas del procés és seleccionar les variables i dimensions més rellevants i sobre les quals volem aprofundir des de la recerca. La següent figura permet fer-nos-en una idea:

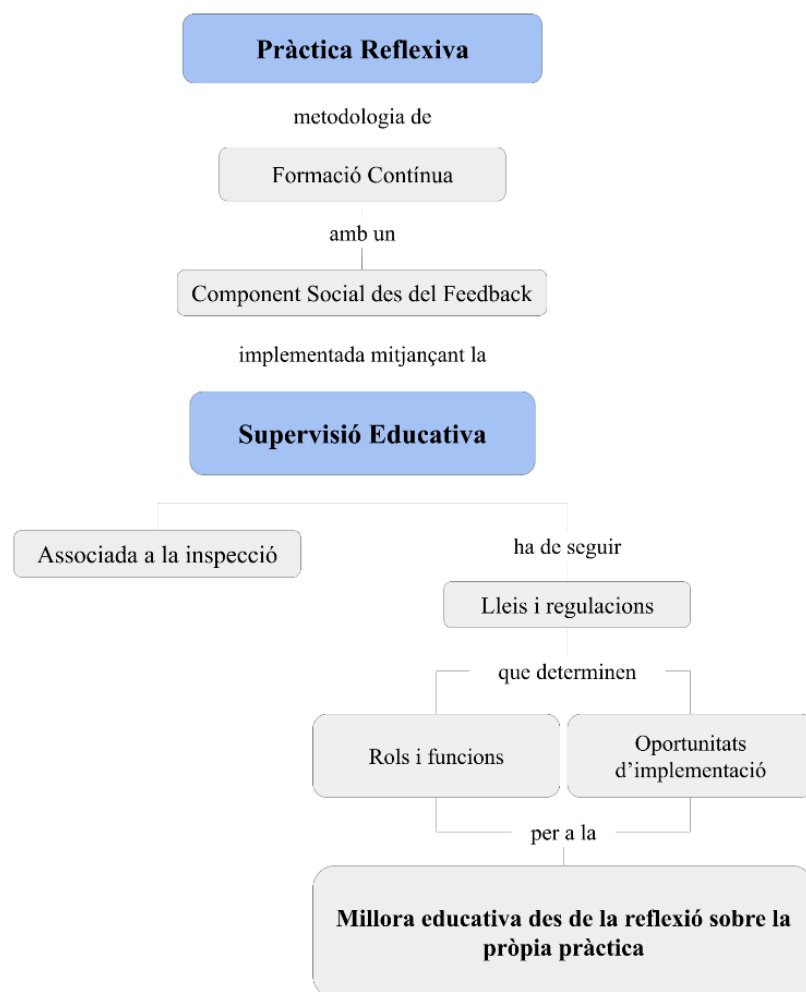


Figura 1. Variables de la supervisió educativa.

La recerca té un **enfocament qualitatiu**, ja que pretenem conèixer cadascuna d'aquestes variables des de fonts de caràcters diversos que en matisin les diferents percepcions subjectives: descriptives, analítiques, reflexives, valoratives, etc. Per tant, ens interessa identificar diferents casos, possibilitats, enfocaments, opinions i experiències aïllades que, en conjunt, ens permetin construir una mirada profunda i holística sobre la supervisió. Fer-ho també ens permet seleccionar-los segons els nostres interessos, necessitats o contextos.

Per continuar desenvolupant la recerca, hem desenvolupat una **anàlisi documental** sobre la supervisió educativa i **entrevistes semiestructurades** a diversos professionals i experts en el tema. Des de les dues tècniques s'han tractat les variables de la figura 1, justificades a continuació:

Dimensió	Variable	Justificació de la variable
Supervisió Educativa	Inspecció	La supervisió és una de les funcions dels inspectors
	Lleis i regulacions	Defineixen la situació actual de cada context i les possibilitats
	Rols i funcions	Defineix com ha de ser la figura i quins càrrecs pot exercir
	Oportunitats	Programes, exemples i models on s'aplica la supervisió per a la millora educativa. També signifiquen possibilitats d'implementació.

Taula 1. Justificació de les variables de la supervisió educativa.

Al llarg de la recerca hem tingut compte les mirades de les administracions i dels professionals catalans i noruecs. Tanmateix, el propòsit del treball no és fer una comparació entre el model català i el noruec, sinó comprendre els enfocaments i maneres de tractar la supervisió en diferents entorns; de manera que he fet la recerca allà on he tingut accés.

L'**anàlisi documental** parteix de decrets i lleis catalanes i estatals, programes de formació internacionals, bibliografia especialitzada i informes diversos relatius a la supervisió educativa en diferents països. Com que pot ser d'interès, a l'Annex III s'adjunta el context de la inspecció a Noruega.

Pel que fa a la recerca des de les **entrevistes**², tot i que tractem les diverses variables, posem el focus a valorar les possibilitats d'implementació de l'instrument a les escoles. Ho fem acompanyats d'inspectors educatius, de professors catalans i noruecs i de formadors de mestres; és a dir, de professionals que hi estan plenament implicats. Pretenem obtenir una valoració professional qualitativa i des de l'experiència que ajudi a contrastar i matisar el marc teòric analitzat. Entrevistar a diferents professionals de diferents contextos és una manera d'aconseguir perspectives diverses que, un cop valorades, ha de permetre fer una interpretació del contingut des d'una mirada més àmplia. Fer les entrevistes a posteriori ens permet omplir aquells buits i interrogants que segueixin sense resoldre's o que hagin sorgit durant l'anàlisi documental. A l'Annex IV adjuntem els instruments utilitzats per guiar cadascuna de les entrevistes.

² Les entrevistes poden entendre's com una recerca, ja que pretenem extreure'n conclusions i coneixement pedagògic que no necessàriament s'explicita en els informes i marc teòric del contingut en qüestió.

Entrevistats	Perfils professionals
Empar García (E1)	Inspectora i professora de les assignatures <i>Supervisió i inspecció educativa</i> i <i>Avaluació de centres i professors</i> , a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).
Montserrat Iñíguez (E2)	Mestra de primària que ha exercit el rol de supervisora educativa d'altres mestres a l'Escola Joan Coromines de Mataró, Catalunya.
Astrid Flatabø i Valentina Apse (E3 ³)	Mestres de primària a l'Escola Lunde de Stavanger, Noruega.
Albert Díez (E4)	Mestre de primària i formador de mestres a l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Taula 2. Mostra de les entrevistes.

5. Resultats

5.1. Recull de criteris de selecció d'instruments

Amb l'ajuda del marc teòric recollit fins ara, s'ha fet una tria d'aquells criteris que es consideren més rellevants a l'hora de seleccionar els instruments de PR que s'aplicaran.

El primer factor a considerar té a veure amb l'**eficiència** i el temps. La PR es duu a terme davant de certes situacions complexes que, tot i que no s'han de resoldre precipitadament, poden requerir certa immediatesa. Així i tot, cal que els instruments disposin d'espais temporals per a la seva utilització (Barrio, 2014), de manera que busquem un instrument que requereixi una temporització i un calendari assumible. Això ens fa descartar, l'anàlisi i l'observació d'enregistraments d'aula propis o de companys, ja que, tot i que pot arribar a ser útil, requereix massa temps per esdevenir eficient.

En segon lloc, cal que la reflexió facilitada pels instruments sigui prou **crítica** per revelar coneixement o aspectes a millorar sobre la nostra pràctica, més enllà de la descripció o de l'anàlisi dels fets. Així ho exposa Guerra (citada per Domingo, 2020): hi ha d'haver espai per a la transformació i modificació de creences i accions. Per tant, ens centrarem en instruments que ens qüestionin la nostra pràctica.

També és essencial que la PR vingui acompanyada de **significat**. Reflexionar sobre les pròpies experiències i sobre els nostres neguits per tal de donar-hi resposta ens interpel·la prou per comprometre'ns en el procés. Recordem que és tan sols així que la PR esdevé

³ Com que E3 són dues entrevistades, ens hi referirem en plural.

beneficiosa (Domingo, 2020). Per tant, descartarem aquells instruments consistents a entrenar la PR a partir de casos reals però externs al nostre context immediat.

Finalment, recolzant-nos en Barrio (2014) i les teories socioconstructivistes de l'aprenentatge, esdevé essencial que la PR sigui **supervisada**; ja sigui per equips educadors, comunitats d'aprenentatge o companys amb qui dur a terme el procés. No només es tracta de resoldre situacions augmentant el potencial cognitiu dels agents (Allen, 2017), sinó també d'oferir diferents punts de vista (Sabariego et al., 2019). Malgrat que el motor de la PR és el mateix docent, que és el que ha de tenir clar què vol millorar, el factor del grup és essencial per obtenir una mirada externa i alternativa sobre els fets.

Un cop valorats i aplicats aquests quatre criteris per filtrar les possibilitats existents, hem pogut seleccionar un instrument de PR que considerem que s'adequa a les necessitats de la metodologia: **la supervisió educativa**.

5.2. La supervisió educativa

Supervisar vol dir comprovar la correcció d'un procediment. A partir d'aquest dictamen, el supervisor orienta, assessora i proposa unes accions a seguir per a millorar les pràctiques dels mestres. Així doncs, des de l'avaluació externa, la supervisió esdevé un instrument de formació i desenvolupament professional. Per tant, tant aquest instrument com la PR que hi va associada ha de fer-se o bé amb el suport d'un grup de treball o bé amb el d'un individu. Ens centrarem en aquesta segona opció. El rol d'aquest suport, que a partir d'ara anomenarem **supervisor educatiu**, ha de ser adoptat per una persona que compleixi un perfil professional determinat que la qualifiqui per exercir les funcions del càrrec. Actualment, en termes educatius s'atorga als inspectors. Tot i que buscarem quines alternatives existeixen, un punt de partida és conceptualitzar quines són les lleis que regulen la inspecció i quin és el rol i les funcions relatives a la supervisió que exerceixen aquests professionals.

5.2.1. La inspecció educativa: lleis i regulacions

Lorente (citada per Segura, 2019) defineix tres funcions de la inspecció educativa a Europa: controlar la normativa legal com a garantia del dret dels ciutadans a l'educació; avaluar el funcionament i els resultats dels centres educatius i dels seus professors; i assessorar i orientar per a la qualitat educativa en el marc d'una adequada aplicació de la legislació educativa. Al llarg de l'anàlisi, profunditzarem en aquesta tercera funció.

La legislació espanyola sobre la inspecció es regeix pel marc europeu. El capítol VII de la LOMLOE 3/2020, del 29 de desembre⁴, defineix la Inspecció educativa com un òrgan que pertany a l'Administració educativa i que l'objectiu d'assegurar el compliment de les lleis, la garantia dels drets i l'observació dels deures dels participants en els processos d'ensenyança i aprenentatge. Així mateix, esdevé clau per millorar del sistema educatiu, la qualitat i l'equitat. La LOMLOE també menciona les atribucions i funcions d'aquest

⁴ Llei Orgànica 3/2020 de 29 desembre, d'Educació (BOE núm. 340, del 30 de desembre de 2020).

òrgan. Per exemple, a l'article 151, estableix la supervisió de la pràctica docent i la col·laboració per a la seva millora contínua com a responsabilitats del cos d'inspectors.

L'Article 110.1 de la LEC 12/2009, del 10 de juliol exposa la necessitat d'una formació permanent dels mestres que actualitzi la qualificació professional i que millori les pràctiques educatives i la gestió dels centres. Els inspectors educatius (i les funcions de supervisió) poden incidir-hi positivament.

L'any 2019, Segura (2019) analitzava profundament la situació de la inspecció educativa a Catalunya. Per aconseguir la qualitat educativa proposada, diversos autors defensaven un canvi en el model d'inspecció. Si es pretenia que la inspecció ajudés a formar els mestres, aquest plantejament era totalment comprensible, ja que, fins llavors, la LEC 12/2009 no ho acabava de garantir (vegeu l'Annex V, on també es descriuen diverses propostes sobre com havia de ser el nou model d'inspecció).

Dos anys més tard, s'aprova el Decret 12/2021, del 2 de març, de la Inspecció d'Educació, que en modifica l'organització i els seus procediments per millorar-ne l'eficiència i la flexibilitat i, així, millorar la qualitat educativa i l'èxit dels projectes educatius. Ho fa reforçant el treball en equip entre inspectors, impulsant la seva participació activa en els plans territorials, millorant-ne la formació i avaluació, potenciant l'expertesa individual i col·lectiva dins l'organització, i promovent un acompanyament proper i continu dels centres adaptat al seu context i des d'un clima de confiança i compromís entre els diversos agents educatius.

Des d'aquest Decret, sí que s'explicita la formació contínua dels mestres des del cos d'inspectors. Ens interessen els articles 2 i 3 del primer capítol. S'hi estableix que una de les finalitats de la inspecció és **“afavorir el desenvolupament professional dels docents”** (p.3). Així mateix, dues de les funcions del cos són les de “participar en el desplegament d'**accions per millorar la pràctica** educativa” i **“assessorar en l'exercici de la funció docent”** (pp.3-4). Aquí hi queda reflectida la finalitat formativa de la inspecció des de la supervisió. Tanmateix, com veurem més endavant, E2, mestra de primària, considera que si un dels objectius de la inspecció és generar canvis profunds en els professionals docents, les accions dutes a terme a la pràctica continuen sent insuficients.

A l'article 7 del mateix capítol s'hi estableixen les competències professionals que ha de tenir un inspector: coneixements pedagògics, didàctics, d'organització i de la normativa i administració educativa, així com la capacitat per aplicar-los; eficàcia en assessorament, supervisió, acompanyament i avaluació; competències personals i socials; i ètica professional. Una vegada més, queda clar que es tracta d'una tasca complexa i que requereix formació i experiència en el sector.

E1 exposa que aquest Decret d'Inspecció, en sintonia amb el Decret d'autonomia dels centres educatius⁵ i del Decret de direcció dels centres educatius⁶ ha permès una millora de la gestió dels centres a partir d'un clima de col·laboració entre directors i inspectors, que són els que lideren el centre cap a la innovació i millora.

5.2.2. Perfil professional, rols i funcions del supervisor

Reiterem que el supervisor educatiu és una figura que no està creada, però sí les seves funcions, que les exerceix l'inspector. E1 ens explica l'extens procés de **formació** que han hagut de dur a terme els inspectors per exercir el seu càrrec, així com la magnitud de la seva **expertesa docent**; que acaba adoptant un rol igualment important. I, tanmateix, continuar-se instruint i actualitzar el coneixement sobre els diferents temes que els toqui tractar és una de les seves responsabilitats.

Segons Vázquez (2017), el cos d'inspectors representa un mecanisme bàsic de control extern i d'orientació dels sistemes educatius. Ho fa des de les funcions pròpies de la supervisió: l'**avaluació** i l'**assessorament en la presa de decisions**. L'autor profunditza en aquesta mirada avaluadora, més enllà del control. Una de les seves conclusions és que, efectivament, l'assessorament ha de ser implícit a la supervisió. No només no serviria de res avaluar la pràctica si després no es fa saber quins són els aspectes positius i els aspectes a millorar, sinó que tampoc es pot fer un bon assessorament si prèviament no s'ha analitzat quina és la pràctica que s'està duent a terme.

Moyano (2018) planteja uns espais de supervisió regits per un **clima de confiança i compromís** entre els agents que hi intervenen. Aquesta idea concorda amb Imbernon (2007), qui exposa que l'assessorament, més que ensenyar o actualitzar uns continguts, consisteix a crear les condicions i els espais per aprendre. Aquesta nova conceptualització posa les bases d'un nou **model d'assessorament col·laborador**. Segons l'autor, s'hi estableix una relació no jeràrquica entre l'agent supervisor i el mestre a partir de la qual identificar i analitzar problemes, compartir punts de vista i resoldre situacions des de la col·laboració. E1 es refereix a aquesta relació com una facilitació d'un servei adequat a les circumstàncies i necessitats específiques de cada mestre. El canvi i el desenvolupament del professorat, que perdura en el temps, es produeix des de dins i mitjançant l'empatia, l'aprenentatge entre iguals, la participació activa i la pràctica reflexiva.

Yukl (citada per Vigane i Sindre, 2022) descriu el **lideratge** com un procés mitjançant el qual un individu ajuda a aconseguir uns objectius a una o més persones que, per si soles, no en serien capaces. Per tant, el supervisor, que ajuda als mestres a desenvolupar-se professionalment, és un líder. Per la seva banda, Priest i Gass (2018) exposen cinc "poders" que influeixen l'estil d'un líder: el grau de referència envers els altres; la legitimació, l'expertesa, la recompensa i la coerció. Aquests poders s'adeqüen als

⁵ Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius.

⁶ Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent.

possibles requisits que hauria de complir el supervisor. En aquest sentit, el supervisor ha de ser un referent per la resta de mestres; un company de qui emmirallar-se i un model a seguir. També ha de ser una persona escollida legítimament per la resta de companys, de manera que tothom accepti i estigui disposat a consultar-lo quan calgui. A més, per dur a terme la tasca que se li demana amb eficàcia, li serà necessari un bagatge i uns coneixements de la pràctica necessaris per ajudar els companys; quelcom que requereix experiència i que el convertirà en expert. Probablement, els seus mèrits seran els que li donaran la responsabilitat del càrrec, en forma de recompensa. Finalment, aquesta figura no serà mai una persona a qui obeir, sinó que només facilitarà la PR d'altres mestres, des de l'avaluació i l'orientació.

Basant-nos en les categories conductuals d'un líder de Yukl (citada per Vigane i Sindre, 2022), per a dur la supervisió, serà rellevant que el supervisor ajudi a trobar informació necessària sobre les pràctiques en qüestió i a prendre decisions, que construeixi relacions i que exerceixi una influència positiva sobre els altres. Aquestes tasques facilitaran que, després de la seva intervenció, els altres mestres puguin assolir aquells objectius que s'havien proposat.

5.3. Oportunitats d'implementació de la supervisió a les escoles

Moyano (2018) exposa que la supervisió entesa com un espai per revisar les teories i analitzar les pròpies pràctiques és un reclam dels professionals, fet que hem comprovat en cadascuna de les entrevistes. Considera, com ells, que la creació i el manteniment d'aquests espais desencadenaria una millora qualitativa de l'educació; de manera que cal trobar maneres de proporcionar-los (a l'Annex VI es recullen diverses possibilitats de formació inicial per a mestres des de la supervisió).

Davant de la possible implementació del professional supervisor, E1 exposa que les figures ja estan creades i que no cal carregar els centres de personal extern. Evidentment, l'assessorament ajuda, i hi ha demanda, però aquestes funcions són part de la inspecció. Tanmateix, reconeix que els seus resultats són proporcionals als recursos que s'hi destinen. És per això que accepta la proposta d'augmentar el nombre d'inspectors per potenciar el rol de supervisor educatiu i, per tant, augmentar les hores d'assessorament de la pràctica del personal docent. En paraules seves: *cal prioritzar la intensitat [del suport] a la quantitat [de perfils professionals]* (E1). Un suport més intens, és a dir, més extens, possibilitaria, entre d'altres, que l'inspector i el mestre portessin a terme una pràctica reflexiva conjunta; una proposta que no és viable per manca de temps.

En canvi, E3 ens diuen que un supervisor podria anar bé a alguns mestres, però consideren que amb el suport intern entre iguals, el modelatge i la codocència que duen a terme a l'Escola Lunde ja cobreixen les seves necessitats. Tanmateix, manifesten que troben a faltar espais i temps per relacionar-se i aprendre d'altres mestres, fet que proporcionaria més cohesió i més coneixement compartit.

Per altra banda, E2, mestra de primària, sí que defensa aquesta **creació d'un nou rol de supervisor educatiu del professorat**. Manifesta que és cert que els inspectors assessoren els centres i el professorat mitjançant l'avaluació, l'orientació respecte a projectes de centre i la facilitació de programes formatius específics a les necessitats generals. Tot i això, troba a faltar un assessorament del professorat de tu a tu. Aquest només es duu a terme amb mestres que entren com a interins o que aproven oposicions. Un cop avaluats, acompanyats i acceptats, el procés de formació des de la supervisió i els processos de PR implícits s'aturen. E2 ens explica que, a l'escola on treballava, el Joan Coromines, la supervisió educativa d'altres mestres era una necessitat. I és que, tot i que el Departament d'Educació proporciona formacions, aquestes estan pensades perquè després es comparteixin amb el claustre, de manera que són de caràcter general i no es poden fer servir com a orientacions personals i individuals.

Així doncs, qui pot fer el rol de supervisió educativa dels mestres? Inicialment, E2 menciona els pedagogs. Tanmateix, actualment les plantilles de professionals de les escoles no contemplen aquesta figura. I com que a l'Estat espanyol no exerceixen de mestres, la manca d'experiència docent d'aquest perfil professional a les aules suposa el risc que la seva aportació sigui només teòrica. E2 també esmenta els psicopedagogs que formen part dels EAP⁷. Tot i que el coneixement específic sobre aspectes de l'atenció a la diversitat que proporcionen és molt valuós, no permet assessorar respecte a la gestió d'altres àmbits. Per tant, per molts coneixements sobre els principis i les regles de l'ensenyament o sobre les conductes dels alumnes que tinguin, aquests professionals no esdevenen els indicats per esdevenir supervisors i assessorar en termes de gestió, didàctica i emocions. Segons E2, que les formacions vagin a càrrec de mestres és un dels elements que més valoren els docents en formació. És per aquest motiu que **convé que el supervisor sigui un mestre**. Així mateix, convé que tingui experiència a les aules i que s'hagi format més enllà del magisteri.

A l'Escola Joan Coromines de Mataró, E2 i els altres mestres del centre van rebre dos cursos d'assessorament per part dels coordinadors de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE)⁸ de la UAB. Els coordinadors de l'ICE són mestres preparats per fer formacions específiques o acompanyaments de mestres en exercici. Ells els van ajudar a instaurar sessions de reflexió entre companys de professió, que van esdevenir fonamentals per a la presa de decisions. A més, des d'entrevistes individuals, els coordinadors supervisaven i

⁷ Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP).

⁸ L'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) és una *entitat mixta* entre el Departament d'Educació i cadascuna de les universitats catalanes. El Departament proporciona mestres, mentre que les universitats ofereixen personal administratiu i directors. A la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), l'ICE ofereix cursos de formació per a mestres, coordinació d'equips de treball —mestres de diferents escoles amb un interès concret que es reuneixen per desenvolupar-lo des de processos de PR— i suport extern als centres —per exemple, des del programa *Suport a la transformació i la millora educativa* on, un cop coneguda la realitat del centre des de l'observació i entrevistes als agents educatius, es proporcionen propostes de millora o resolució de problemes des d'una mirada experta.

orientaven els mestres que ho sol·licitaven. Així doncs, l'ICE va proporcionar un suport pedagògic i emocional, extern i individualitzat mitjançant PR conjunta en grups de reflexió, entrevistes, observacions d'aula i modelatge.

Per tant, la proposta d'E2 per implementar la supervisió és atorgar-la als formadors de mestres dels Instituts de Ciències de l'Educació del país. Portar-ho a la pràctica implicaria crear un **Cos de Mestres Supervisors** format per assessorar i distribuir aquests professionals per tots els centres educatius. Així doncs, cada centre disposaria d'un supervisor, que aniria canviant cada cinc cursos⁹.

E2 suggereix que introduir un nou rol no només requereix recursos econòmics i personals, sinó també un canvi cultural per acceptar aquesta figura. Un canvi cultural que és positiu i necessari, ja que permetria dedicar les hores lliures dels mestres a construir espais per a la seva formació. Tanmateix, l'entrevistada exposa que a les escoles encara hi ha mestres reticents a passar per processos d'avaluació o observació. Així doncs, implementar la figura del supervisor educatiu podria ser problemàtica. Prèviament a la creació del Cos, l'entrevistada proposa presentar-la com un element de suport i introduir-la a centres pilot i a tots aquells que ho sol·licitin al llarg de quatre anys. Després d'aquest període, caldrà presentar evidències de millora (dels resultats acadèmics de l'alumnat, de la gestió d'aula o del funcionament del centre) influïdes per aquest rol. Aquestes no només justificarien una inversió coherent que la sostingués, sinó que també podrien generar interès a altres centres per implementar-la. Es tractaria, doncs, de seduir els centres i els mestres per incorporar i utilitzar el recurs, però no d'obligar-los; atorgant així, la responsabilitat de decidir si volen implicar-se o no en el seu propi procés de formació i desenvolupament professional.

Abans de valorar aquesta proposta, E4, formador de mestres de l'ICE de la UAB i mestre de primària, matisa que el terme "supervisió" suposa una jerarquització entre els diferents agents que hi participen. Així doncs, ens proposa referir-nos a aquest rol com a "assessor" o "acompanyant", en cas que aquest sigui extern al centre, i "coordinador de formació" o "responsable de formació" en cas que en formi part. Dit això, E4 considera que la proposta d'E2 és una "proposta de màxims", valorable però difícilment assumible. El repte és implementar la figura del **coordinador de formació** reduint-ne els costos. El seu potencial es basa en el fet que l'agent és coneixedor de la realitat del centre, ja que en forma part. Així doncs, més que crear un cos de professionals, cal buscar la manera que aquest rol l'adopti algun membre del professorat. Això sí, un membre amb experiència docent. Per adoptar-lo, caldria proporcionar una part de la jornada laboral al coordinador de formació de cada centre perquè la dediqués a aquestes funcions. I és que es tracta d'un rol que requereix temps. A més, el Departament li hauria de proporcionar formacions

⁹ Ens hem inspirat en els cinc cursos al llarg dels quals un inspector assessora uns mateixos centres. Després d'aquest temps, és assignat a unes altres escoles. Tot i que el canvi té tant avantatges com inconvenients, ens quedem amb el factor positiu que suposa la recepció enriquidora de diferents mirades i maneres de treballar.

externes¹⁰ per millorar la qualitat de les seves accions i, en definitiva, la qualitat del seu assessorament als seus companys; cosa que també legitimarà l'exercici del coordinador. Per motius logístics i democràtics, E4 recomana que aquest rol no el faci cap membre de l'equip directiu ni cap tutor de grup. Cal considerar que aquest rol no només es basa a assessorar directament en primera persona. Hi haurà moments on el coordinador no estarà prou format per donar una resposta adequada, llavors caldrà que trobi programes de formacions externes, específiques i expertes adequades.

Algunes d'aquestes tasques associades al coordinador de formació ja les va dur a terme E2. Després que els formadors de l'ICE acabessin la seva intervenció, que és limitada, l'Escola va decidir que algú havia de continuar exercint aquest rol, que era tan necessari¹¹. L'equip docent es va organitzar per tal d'aconseguir que un mestre prou expert i format per exercir la supervisió, E2, tingués bona part de la jornada laboral lliure per dedicar-s'hi en unes adequades condicions. Va ser una iniciativa de l'escola, no facilitada però tampoc impedida per l'administració, ja que estava justificada i donava resultats. Així doncs, l'entrevistada supervisava i assessorava aquells companys que ho necessitessin. Ho feia concertant entrevistes amb altres mestres; duent-les a terme des de l'escolta activa; gestionant i resolent dubtes sobre la pràctica; entrant a l'aula i modelant la pràctica; analitzant-la a posteriori; oferint hores de codocència a mestres nous; o preparant claustres per compartir pràctiques observades amb la resta de l'equip. E2 va aprendre a exercir aquestes funcions formant-se en els mateixos grups de treball de l'ICE de la UAB; constituïts per mestres que es dediquen a reflexionar sobre les pràctiques a les aules des del compartiment i l'avaluació d'experiències reals per construir coneixement.

¹⁰ L'any 2020, el Departament d'Educació, amb la col·laboració de l'ICE de la UAB va realitzar un curs anomenat *Formació de professorat formador en centre* (UAB, 2022) que s'adreçava a mestres interessats a dedicar-se a la formació del professorat i a l'acompanyament de centres educatius. El curs pretenia instruir sobre l'assessorament extern i sobre els processos de millora dels centres; potenciar el coneixement i les habilitats necessàries per formar el professorat i assessorar centres; i ensenyar a observar mecanismes interns dels centres per fer-ne diagnòstics. En definitiva, es tractava de formar formadors de mestres que poguessin proporcionar un assessorament provisional i extern a les escoles.

¹¹ E4, formador de mestres de l'ICE, ens fa saber que certes formacions i programes requereixen una continuïtat que no es dona; fet pel qual alguns centres continuen necessitant ajuda després de rebre'ls. Actualment, els formadors de l'ICE no tenen estabilitat als centres. Una altra conseqüència és que no coneixen les realitats d'intervenció on treballen, fet que en dificulta l'optimització de la seva tasca.

6. Discussió

6.1. Connexions entre la supervisió i la pràctica reflexiva

Per triar la supervisió educativa com a instrument de PR s'han escollit els criteris de selecció d'eficiència, crítica, significat i supervisió. Hem interpretat que eren vàlids basant-nos en diversos requisits sobre com ha de ser la PR (Barrio, 2014; Domingo, 2020; Guerra, citat per Domingo, 2020). Els criteris ens han portat a un instrument adequat, ja que diversos autors exposen que, efectivament, facilita el desenvolupament professional dels mestres (Imbernon, 2007; Mota, 2016; Moyano, 2018; Vázquez, 2017).

Hem identificat la formació professional i la millora de les pràctiques com a finalitats de la supervisió. Unes finalitats que, segons Domingo (2008) i Perrenoud (2013), són compartides amb tots els instruments de PR.

Analitzar la supervisió educativa ens ha permès detectar-hi processos de PR implícits. Aquesta afirmació concorda amb Imbernon (2007), segons el qual la formació del professorat i el seu assessorament [del qual se'n deriva la supervisió educativa] haurien d'incloure una reflexió teòrica i pràctica sobre les pròpies pràctiques basada en l'anàlisi de la realitat, la comprensió i la intervenció. Així mateix, amb el testimoni d'E1, hem confirmat que els agents supervisors poden aprendre i formar-se des dels processos de PR que faciliten a altres mestres.

Hem vist que la supervisió s'ha de dur a terme des del compromís, la confiança, la participació activa i l'empatia (Imbernon, 2007; Moyano, 2018). Aquests requisits coincideixen amb els de la PR conjunta en grups d'anàlisi del treball o comunitats d'aprenentatge (Barrio, 2014; Borràs et al., 2018; Domingo, 2008; Perrenoud, 2013). En ambdós casos, com més coneixement, competència i expertesa tinguin els agents, més ric serà el procés d'assessorament sobre la pràctica.

També hem vist relacions entre el procés de supervisió i els moments de PR (Killion i Todnem, citats per Domingo 2008; Perrenoud, 2013; Schön, 1998). Reflexionant *sobre* la pràctica del mestre, la supervisió promou una construcció de coneixement col·lectiva entre el docent i el supervisor. També reflexionen *per a* la pràctica durant l'assessorament *per a* la millora. La reflexió *en* la pràctica es fa mentre el supervisor avalua i observa.

D'aquí en sorgeix que, tant la supervisió com la PR impliquen una reflexió *per a* l'acció precedida d'una anàlisi racional i professional de la pràctica. Hem vist aquesta reflexió-acció amb els models d'aprenentatge des de l'experiència de Kolb, Dewey, Pfeiffer i Jones i Priest i Gass (citats per Priest i Gass, 2018). Els models ens permeten afirmar que, tant la supervisió com la PR, que són processos que s'adeqüen a aquest aprenentatge des de la pràctica, són processos cíclics i no finits.

Partint de Mota (2016) i Perrenoud (2013), PR i supervisió també comparteixen alguns riscos. En primer lloc, existeix una possible dissonància entre allò que es vol aconseguir i allò que s'acaba fent. Sigui per una delimitació d'objectius inassolibles, per falta de

recursos (personals i d'espais i temps) o per manca d'autocrítica. A aquesta darrera causa s'hi refereix Perrenoud (2013), que diu que durant el procés de PR cal estar disposat a acceptar les pròpies contradiccions, a sortir de la zona de confort, a modificar les conductes i a renunciar a formes de satisfacció, d'identitat o de seguretat. Una predisposició que també ha de tenir el mestre que vol millorar sotmetent-se a la supervisió. En segon lloc, en ambdues situacions existeix el risc que sorgeixin conflictes de poder per no haver acordat els rols que corresponien a cadascú. Finalment, en termes de temporització, una presa de decisions tardana o massa precipitada pot ser desfavorable en els dos processos.

Les oportunitats d'implementació de la figura del supervisor, d'acord amb Imbernon (2007), ens permeten definir-la com un instrument facilitador de processos de PR.

6.2. Les propostes

Els resultats obtinguts suggereixen diferents possibilitats per implementar la supervisió educativa com a instrument de formació contínua del professorat. Tot i que no s'ha trobat bibliografia que tracti aquest instrument de pràctica reflexiva fora del marc de la inspecció educativa, algunes de les propostes sí que n'orienten el camí.

E1 considera que la figura ja l'exerceixen els inspectors. No obstant això, coincideix amb E2 i E4 en el sentit que falten recursos per facilitar processos de PR individualitzats a partir dels quals continuar formant els mestres. Tot i que es podria valorar augmentar el nombre d'inspectors i reduir el nombre de centres a avaluar, es considera que demanar a un mateix agent inspector la implementació de diverses accions com ara el control i el suport, fa que no en pugui desenvolupar cap de les dues de manera òptima. Per tant, optarem per proposar la introducció d'un nou rol a fi de repartir-ne les funcions entre diferents professionals.

És el que recomana E2, crear un nou cos de supervisors que promogui la formació docent des de la PR. Repartir funcions entre diferents professionals hauria de suposar un major rendiment i una millora en la qualitat del servei. Aquesta proposta requerirà cert temps d'adaptació dels professionals, que seran externs al centre i s'hi hauran d'integrar.

Per la seva banda, E3 consideren que no els cal cap supervisor extern que els dinamitzi la PR, ja que consideren que ja la fan dins de la comunitat de mestres. La seva proposició és disposar de més temps per analitzar i reflexionar sobre les pròpies pràctiques. Si bé Perrenoud (2013) subscriu aquesta necessitat en els processos de PR, la iniciativa no contempla cap rol que exerceixi les funcions de supervisió de la docència, de manera que no la considerarem.

E4 matisa la proposta d'E2. Més que crear un cos, proposa formar un professional de cada centre perquè adopti el rol de coordinador. Tot i que la terminologia emprada per E4 per referir-se a l'instrument està justificada, com que considerem que anomenar al supervisor "acompanyant o coordinador de formació" suggereix una funció merament administrativa, no la generalitzarem a la resta de propostes. La proposta d'E4 sembla més realista que la d'E2, en la mesura que requeriria menys recursos per implementar-la. Un dels elements beneficiosos que presenta és la coneixença de la realitat a curt termini. Així

ho exposa Vázquez (2017): per millorar la qualitat dels processos de centre i d'aula, l'organització i el funcionament dels centres, les relacions amb l'entorn i la pròpia formació dels docents des de la supervisió, en primer lloc, cal conèixer la pràctica professional i el context en el qual es desenvolupa. Basant-nos en el testimoni d'E2, podem afirmar que té un impacte positiu.

Tant la proposta d'E2 com la d'E4 requereixen una formació per instruir els supervisors per ser uns bons líders; assegurar que tinguin una base àmplia de coneixements sobre l'educació i la capacitat per aplicar-los (Domingo, 2008; E1; Perrenoud, 2013); potenciar-ne les competències interpersonals (Imbernon, 2007); i garantir-ne l'adquisició d'estratègies d'assessorament, supervisió i facilitació de la PR d'altres professionals. En definitiva, la formació hauria de permetre que els professionals puguin complir amb la responsabilitat de dur a terme el rol que se'ls hi ha assignat, facilitar la formació contínua de l'equip de mestres del centre des de processos de PR.

7. Conclusions

El primer objectiu del treball era 1. *Conèixer la **pràctica reflexiva** en educació.* Això implicava 1.1. *Conceptualitzar la metodologia.* L'hem assolit de la següent manera. Hem definit la PR com una metodologia de formació contínua del professorat. Hem establert que pot ser rellevant incloure una formació universitària en PR de cara als futurs mestres. També hem vist com es duu a terme tant l'anàlisi com la reflexió que comporta; i com n'és d'important el talent del grup i el feedback que aquest ofereixi. Hem descrit els moments durant els quals es pot aplicar la metodologia, que s'interconnecten. Finalment, n'hem considerat els riscos. L'objectiu també suposava 1.2. *Conèixer els instruments de pràctica reflexiva.* Hem vist que n'hi ha una gran varietat i que la metodologia es pot implementar tant individualment com col·lectiva. Des de la consecució dels dos objectius específics, hem descobert el potencial de la metodologia, cosa que ens ha ajudat a veure-la com una oportunitat per tots els mestres i com un recurs prou beneficiós per incorporar en els projectes educatius de totes les escoles.

Seguint els criteris d'eficiència, crítica, significat i supervisió, hem triat la **supervisió educativa** del professorat com a instrument de pràctica reflexiva. El segon objectiu del treball era 2. *Analitzar la supervisió educativa com a instrument de pràctica reflexiva.* Aquest es concretava inicialment en 2.1. *Descriure les possibilitats formatives que ofereix als mestres de primària.* Identificar els rols i les funcions de la supervisió ens ha ajudat a veure que, des de l'assessorament professional basat en processos de PR conjunta, l'instrument ofereix possibilitats de formació als mestres. En segon lloc, calia 2.2. *Reflexionar sobre la seva implementació a les escoles.* Ho hem fet des del plantejament, la reflexió i la discussió de diferents oportunitats d'incorporació de la supervisió a les escoles.

A continuació presentem les propostes seleccionades, que suposen delegar algunes funcions del cos d'inspectors (la supervisió de les pràctiques dels mestres i el seu assessorament i formació) a nous perfils professionals.

7.1. Propostes

Proposta I

El rol de supervisors s'atorgaria als formadors de mestres dels Instituts de Ciències de l'Educació del país. Per portar-ho a la pràctica, caldria garantir:

- la **creació d'un Cos de Mestres Supervisors formats per assessorar**;
- i la **distribució d'aquests professionals per tots els centres educatius**: cada centre disposaria d'un supervisor, que aniria canviant cada cinc cursos.

Proposta II

El rol de **coordinador de formació** s'atorgaria a un mestre amb experiència i un perfil concret de cada centre. Per portar-ho a la pràctica, caldria proporcionar-li:

- **espais i temps** per dedicar-los a les funcions de supervisió;
- **formacions externes per millorar la qualitat del seu assessorament**.

Per comprovar la viabilitat, l'eficiència en el funcionament i l'impacte positiu en els resultats de les dues propostes, seria necessària la seva introducció en centres pilot i la consegüent anàlisi des del mètode científic.

Si els resultats demostrassin un impacte positiu en la qualitat de l'educació i avalessin la implementació d'aquest rol de manera permanent a les escoles, invertir recursos econòmics per tirar-la endavant amb garanties seria una responsabilitat de l'Administració.

7.2. Limitacions

Aquest treball ha suposat un llarg recorregut. Per arribar a les propostes de supervisió educativa des de la pràctica reflexiva, tot aprofundint en els aspectes pedagògics i organitzatius de la figura, s'ha hagut de fer una recerca molt àmplia i diversa. S'han indagat subtemes com: els diferents instruments de PR que existeixen; la inspecció educativa; les lleis que la regulen en diferents contextos i les funcions que li atorguen; o els programes formatius des de la supervisió. Seleccionar-ne la informació més rellevant ha estat un repte afegit.

Tot i que amb les entrevistes s'ha obtingut un contingut pedagògic rellevant sobre la pràctica, proposant noves oportunitats i també descartant-ne d'altres plantejades inicialment, ampliar la mostra qualitativament hauria sigut beneficiós. Ens referim al fet que hem entrevistat a una inspectora de Catalunya, una mestra catalana, dues mestres noruegues i un formador de mestres. Altres rols que ens haurien donat noves mirades

sobre la supervisió educativa haurien estat la d'un membre de l'Administració noruega amb funcions d'inspecció; directors de centres; o mestres que hagin exercit de tutors a mestres entrants durant el seu curs de prova.

L'Administració noruega proporciona molta autonomia i llibertat en la presa de decisions a les escoles. Això fa que aquestes decideixin la seva pròpia manera d'organitzar-se. Per tant, des de l'entrevista feta a les mestres de l'Escola Lunde, no es poden extreure conclusions fermes ni fer generalitzacions en l'àmbit nacional; ja que el funcionament d'una sola escola no és prou representatiu.

Des d'aquest treball no s'ha arribat a plantejar en quina posició quedaria el cos d'inspectors ni quines funcions li quedarien en cas que s'implementessin les noves figures de supervisió. Tot i que garantir el compliment de la normativa educativa i els drets dels ciutadans a tots els centres es presenta com una d'aquestes funcions, resta pendent aprofundir-hi.

7.3 Aprenentatges

Posant en pràctica diverses competències adquirides al llarg del grau, durant el desenvolupament del treball he anat obtenint diferents aprenentatges. D'entrada, he indagat sobre les possibilitats de millora i innovació de la tasca docent des de la reflexió de les pràctiques d'aula. Ho he fet assumint que la funció docent ha d'anar perfeccionant-se contínuament. Aquestes dues competències m'han portat a la PR, una metodologia amb potencial per promoure la formació contínua del professorat. En segon lloc, l'anàlisi de la supervisió educativa m'ha portat a fer una crítica al model d'inspecció actual. Així mateix, l'he pogut presentar com un instrument útil per millorar la qualitat del servei educatiu. Per altra banda, entrevistar a diferents professionals m'ha permès col·laborar amb diferents sectors de la comunitat educativa per construir coneixement divers. Finalment, des de l'anàlisi i la reflexió individual i compartida sobre diferents documents i idees plantejades, al llarg del treball, he continuat aprenent sobre l'educació.

8. Agraïments

A la Sílvia Puente, per acompanyar-me en la meva formació i supervisar-me. A la Núria Lacomba, per descobrir-me la figura del supervisor. A la Montse Iñíguez, per explicar-me-la. A l'Albert Díez, per presentar-me l'Institut de Ciències de l'Educació i ajudar-me a matisar la proposta d'implementació. A l'Empar García, per fer-me valorar la figura de l'inspector. A l'Astrid Flatabø i la Valentina Apse, per apropar-me a l'Escola noruega. A l'Escola Joan Coromines i a la Lunde Skole, per donar-me l'oportunitat d'apropar-me a les seves realitats.

Referències bibliogràfiques

Allen, S. (2017). Learning from Friends: Developing appreciations for unknowing in reflexive practice. *Management Learning*, 48(2), 125–139. Recuperat de <https://doi.org/10.1177/1350507616671486>.

Barrio, A. (2014). De la reflexión personal a la reflexión crítica en equipo: *Aprendizaje Permanente en Equipo, un modelo para una práctica reflexiva y democrática en la primera infancia*. *Revista Española de Educación Comparada*, 23, 163–182. Recuperat de <https://doi.org/10.5944/reec.23.2014.12302>.

Borràs Perelló, Glòria; Fez Contreras, Inés; Aliberas Maymí, Joan; Mirandes Grabolosa, Josi; Lloret Llorca, Maria; Nistal Fernandez, Miquel (2008). «Formació del professorat per a la innovació basada en la pràctica reflexiva». *Ciències: revista del professorat de ciències de Primària i Secundària*, [en línia], 2008, Núm. 9, p. 25-27, <https://raco.cat/index.php/Ciencies/article/view/85948> [Consulta: 29-05-2022].

Decret 12/2021, de 2 de març, de la Inspecció d'Educació (2021).

Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius (2010).

Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent (2010).

Decreto-Lei 15/2007. Ministério da Educação, Portugal. (Estatut i Carrera Docent dels educadors d'infància, ensenyament bàsic i secundària) (2007).

Domingo, A. (2008). La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo. Capítol 5: La Práctica Reflexiva.

Domingo, A. (2020). Profesorado reflexivo e Investigador: propuestas y experiencias formativas. Madrid: Narcea. Recuperat de <https://elibro.net/es/ereader/uab/142533?page=152>.

Domingo, A. i Gómez, M.V. (2014). La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Madrid: Narcea.

Education and Training Inspectorate [ETI] (2017). Inspection and Self-Evaluation Framework: Effective Practice and Self-Evaluation Questions for Primary. Recuperat de https://www.etini.gov.uk/sites/etini.gov.uk/files/publications/the-inspection-and-self-evaluation-framework-isef-effective-practice-and-self-evaluation-questions-for-primary_1.pdf.

Hall, J. (2017). “Governing by templates” through new modes of school inspection in Norway. Journal of Educational Change, 18(2), 161–182. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9295-y>.

Hall, J. i Sivesind, K. (2015). State school inspection policy in Norway and Sweden (2002-2012): a reconfiguration of governing modes? Journal of Education Policy, 30(3), 429–458. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.945488>.

Hattie, J. i Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. Recuperat de <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

Imbernón, F. (2007). Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 5(1).

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació de Catalunya (LEC). Títol X. De l'administració de l'educació. Capítol VII. La inspecció del sistema educatiu. p. 208-211.

Llei Orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'Educació (LOE) (BOE núm. 106 del 4 de maig de 2006).

Llei Orgànica 3/2020, del 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'Educació (BOE núm. 340, del 30 de desembre de 2020).

Mota, J. (2016). Supervisión Vs Calidad Educativa en Educación Primaria. Revista Scientific, 1(2), 131–146. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.8.131-146>.

Moyano, S. (2018). La supervisió: una eina per a la reflexió educativa. 13.

Perrenoud, P. (2013). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.

Priest, S. i Gass, M. A. (2018). Effective leadership in adventure programming (Third edition). Human Kinetics.

Sabariego, M., Ruiz, A., Cano, A. B., i Sánchez, A. (2019). Contextos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la Educación Superior.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid. Paidós/MEC.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós.

Segura, J. (2019). Implicacions per a la inspecció educativa a Catalunya del desenvolupament de l'autonomia de centres. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada.

Universitat Autònoma de Barcelona [UAB] (2022). *Formació de persones formadores en centre*. Recuperat de <https://www.uab.cat/web/formacio/formacio-permanent-professorat-no-universitari/activitats-presencials-2019-2020/formacio-de-professorat-formador-en-centre-1345800849767.html>.

Vázquez, E. (2017). La inspección y supervisión de los centros educativos / Esteban Vázquez Cano, coordinador. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Verástegui, M. i González, P. (2019). Pensadero de maestros: Una dinámica docente de práctica reflexiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 23(4), 152–173. Recuperat de <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11715>.

Vezub, L. F. (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias. 1a ed. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPEUnesco.

Vidal, S. (2014). La pràctica reflexiva, una instància per a la formació pràctica. *Temps d'educació*, 47, 321–.

Vigane, A. i Sindre M. (2022). Learning leadership in outdoor education: Effects of feedback. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6 (1), 108–121. Recuperat de <https://doi.org/10.23865/jased.v6.2969>.

Annexos

Annex I: el paper de l'hàbitus en la pràctica reflexiva

L'hàbitus actua davant d'una situació que requereix una resposta, quan es mobilitzen i transfereixen recursos de l'inconscient cap a l'acció (Bourdieu, citat per Perrenoud, 2013).

Perrenoud afirma que l'hàbitus es constitueix per *esquemes d'acció*¹² i de pensament de l'individu. Com que aquests esquemes es desenvolupen a partir de l'experiència, els docents més experimentats són els que tendeixen a respondre millor davant de situacions imprevistes; on cal posar en joc tals esquemes. D'aquest hàbitus, doncs, en resulta una forma d'intuïció pràctica.

Vermersch (citat per Perrenoud, 2013) associa l'inconscient pràctic amb un “pensament prereflexionat” (p.137) i categoritza aquesta intuïció com un sisè sentit present en la reflexió durant la pràctica. Segons Perrenoud, quan analitzem i reflexionem sobre una acció, estem posant en pràctica una reflexió sobre els esquemes inconscients: l'hàbitus. Es tracta d'una tasca d'exigència cognitiva, ja que no estem manipulant un coneixement que tinguem a la memòria, sinó estructures de l'acció que es troben fora de la consciència. Així doncs, la PR requereix un diàleg conscient amb l'inconscient pràctic. Tanmateix, com que som conscients de les nostres accions, es pressuposa que durant la PR serem capaços de descriure les situacions d'aula i d'argumentar les nostres decisions, malgrat que bona part d'elles es fonamentin en funcionaments inconscients.

A la pràctica d'aula, però, no sempre podem reflexionar *in situ* sobre com estem actuant, de manera que se'ns escapa informació. A més, l'autor estableix que, com que les manifestacions de l'hàbitus es perceben a partir d'accions i maneres de ser, només un observador pot detectar aquests esquemes en directe. Si determinades conductes de l'individu es repeteixen en situacions similars, detectar-les serà més fàcil. Identificar i controlar aquests esquemes ens permet transformar-los i millorar-los: canviar la nostra manera d'actuar, ser, sentir i pensar.

Perrenoud (2013) estableix que l'hàbitus es pot treballar des dels sabers procedimentals fins a la construcció de la pròpia identitat. El primer cas consisteix a aplicar un coneixement, mentre que el segon es basa a evolucionar cap a bé certes percepcions subjectives sobre un mateix. Algunes d'aquestes percepcions (impaciència, intolerància o sobrecontrol) no provenen de trets del caràcter, sinó de determinades situacions on posem en pràctica uns determinats esquemes. Si malgrat la intenció d'evitar-la, la nostra conducta roman, l'autor recomana iniciar un treball sobre aquest hàbitus.

¹² Piaget (1973) defineix *esquema d'acció* com allò que és generalitzable o diferenciable entre diverses situacions contínues durant una pràctica; allò que tenen en comú les diferents repeticions o aplicacions de la mateixa acció (p. 23-24).

Annex II: cercles de reflexió pedagògica i escriptura reflexiva

Domingo (2020) presenta dues metodologies innovadores sobre com ensenyar a investigar des de la PR i transformar així les pròpies pràctiques docents:

La primera proposta formativa són els **cercles de reflexió pedagògica**, que parteixen de la instal·lació de comunitats d'aprenentatge¹³ al centre i es desenvolupen mitjançant l'adquisició de competències d'investigació, la discussió oral i el Model ATOM. Les competències fan referència a la capacitat de repensar les accions per millorar-ne la qualitat: comprendre què fem, per què i per a qui per analitzar, interpretar i aplicar noves idees. Amb la discussió es pretén generar un debat crític i reflexiu entre professionals, considerant aspectes teòrics i pràctics abans de prendre decisions pedagògiques i didàctiques. Cadascuna de les aportacions, experiències i registres dels integrants del cercle possibilita l'intercanvi de creences, percepcions i opinions entre companys de professió. Finalment, el Model ATOM, a partir de sis elements de l'acte educatiu desglossats en diverses preguntes, permet indagar sobre la pràctica pedagògica. Aquests components a analitzar són: l'ètica de la pràctica; la part emotiva; l'imaginari docent, relatiu a la voluntat de canvi; la intenció pedagògica; el contingut curricular i didàctic; i el coneixement teòric. Poden analitzar-se de manera aïllada o recollir-se en un conjunt.

El cercle esdevé una eina per afavorir la reflexió deliberada: prendre consciència de les problemàtiques que necessiten atenció, valorar-les i buscar-hi una solució. Així mateix, possibilita el desenvolupament de relacions professionals. S'espera que els participants participin de manera activa, reflexiva i crítica i que iniciïn el diàleg i la reflexió des de la narració d'esdeveniments pedagògics significatius.

Aquesta proposta és oportuna, ja que té en compte els principis de Korthagen (citats per Domingo, 2020), segons els quals la reflexió pedagògica és beneficiosa si es promou que siguin els mateixos mestres qui reflexionin sobre les seves pròpies experiències d'aula i d'acord amb les seves preocupacions. També és rellevant que el procés reflexiu segueixi una estructura sistemàtica explícita que es vagi introduint gradualment a mesura que es va incorporant.

La segona proposta de Domingo (2020) és l'**escriptura reflexiva**, a partir de la qual es consolida el saber pedagògic. La reflexió compartida, autoformadora i coformadora sobre les accions que s'hi fa requereix una actitud proactiva i una competència autoreguladora de l'aprenentatge.

La comunicació a partir de la reflexió estructurada és un *metagènere* dels aprenents que inclou la planificació d'aula i la crítica (entesa com una reflexió on es desenvolupa una teoria d'ensenyament-aprenentatge). Aquest exercici permet connectar la teoria i la

¹³ Day (2014, citat per Domingo 2020) apunta que, en aquests espais, els mestres no treballen sols, sinó que els caracteritza, entre d'altres, el diàleg reflexiu i la pràctica compartida.

pràctica des de l'anàlisi d'intervencions didàctiques (Starks et al., citats per Domingo 2020).

Es busca el sentit de la raó, la reflexió crítica i la modificació de creences i accions (Guerra, citat per Domingo 2020), de manera que cal anar més enllà de la descripció de pràctiques, els models que s'hi detecten o els resultats d'aprenentatge dels alumnes; que no ofereixen un saber pedagògic prou rellevant. Així mateix, el discurs reflexiu ha de ser prou seductor per incidir en les conductes professionals.

Domingo (2020) suggereix diversos gèneres o instruments de reflexió pedagògica per implementar l'escriptura reflexiva:

- El diari; per registrar cronològicament observacions, situacions i conflictes.
- La bitàcola; per analitzar sistemàticament accions i procediments metodològics. A la bitàcola s'hi identifiquen i analitzen elements de millora de la pràctica docent relatius al Model ATOM.
- L'incident crític; per explicar i argumentar situacions complexes.
- L'estudi de cas; per analitzar i justificar una situació.
- La crònica docent; per reflexionar sobre una experiència pròpia de tensió o de discordança amb les pròpies creences, idees o emocions.
- El dossier; per sistematitzar i avaluar evidències abans, durant i després de la pràctica.

Domingo exemplifica un ús de l'escriptura reflexiva per resoldre una situació d'aula. Després dels cercles de reflexió sobre cadascun dels ítems de la bitàcola, els participants redacten i argumenten la seva pròpia resolució. D'aquesta manera, no només es facilita el propi procés de reflexió, sinó que també es desenvolupen competències discursives. Per tant, un dels aspectes claus de l'escriptura reflexiva és que no només implica transmetre un missatge, sinó dur a terme processos d'anàlisi, argumentació i construcció de la realitat amb l'ajuda dels gèneres.

Annex III: la inspecció a Noruega

Segura (2019) recull diversos models d'inspecció presents en el context europeu per tal de conèixer i reflexionar sobre la possible implementació de nous mecanismes d'inspecció a casa nostra. L'efectivitat de cada model dependrà del context històric, cultural i educatiu del país; que influeix significativament en les seves debilitats i fortaleces (Terigi, citat per Segura, 2019). Els models seleccionats per l'autor es vertebren amb eixos com la professionalitat del cos d'inspectors, el grau d'independència o la seva manera d'organitzar-se.

Seguint un dels eixos, Ramo (citat per Segura, 2019) classifica la inspecció europea en països amb el cos d'inspecció professionalitzat o no professionalitzat. Una de les seves conclusions és que, mentre que la majoria de països mediterranis disposen d'un cos d'inspecció professional, **als països nòrdics en prescindeixen**¹⁴. Els encarregats de portar a terme la supervisió educativa d'aquests països són òrgans municipals. Segons E1, parteixen de la idea que una mateixa persona no pot assessorar i avaluar a la vegada. No deixa de ser un element sorprenent, ja que avaluar dona una informació que és molt significativa per a la posterior orientació.

Hall i Sivesind (2015) examinen diversos documents, estatuts i legislacions relacionats amb la regulació de la inspecció a Noruega que, malgrat la complexitat que representa, permeten fer-nos una idea dels seus principis, de la seva implementació i de les característiques que la conceptualitzen i diferencien d'altres models.

Al començament del mil·lenni, a Noruega es va reforçar el rol de la inspecció estatal en tots els àmbits públics. Una de les regulacions implementades consistia, més que desenvolupar com havia de ser la inspecció, a projectar una mirada global de com havia d'implementar-se una supervisió que garantís el compliment de la llei en diferents àmbits laborals (The Ministry of Labor and Administration, citat per Hall i Sivesind, 2015). Una de les reflexions que fan Hall i Sivesind (2015) davant d'aquest document és que la inspecció no només garanteix aquest compliment legislatiu, sinó que també és **un mecanisme legitimador de la feina ben feta** dels professionals de tots els sectors.

Tot i que Lawn i Grek (citats per Hall i Sivesind, 2015) exposen que Noruega pretén incloure una mirada experta, reguladora i supervisora de les funcions de la comunitat educativa, un dels fets sorprenents de la legislació general de la inspecció del país és que en **descarta el rol d'assessor o orientador** (The Ministry of Local Government and Regional Development, citat per Hall i Sivesind, 2015).

¹⁴ Hem pogut confirmar aquesta afirmació amb el testimoni de les E3, mestres de primària a l'Escola Lunde de Stavanger (Noruega). Afirmen que la inspecció externa que reben es limita a termes socials i legislatius, de manera que, si els mestres no ho sol·liciten, ni s'avalua ni s'assessora la seva tasca didàctica.

Un dels documents més rellevants és Qualitat a les Escoles¹⁵ (citat per Hall i Sivesind, 2015). No només defineix la inspecció escolar, sinó que també analitza com s'ha de fer el seguiment de les escoles: mitjançant avaluacions, donant suport i fent estudis comparatius entre escoles i municipis. Un òrgan implicat en alguns d'aquests estudis comparatius és el Sistema Nacional d'Avaluació de la Qualitat (NQAS), que supervisa els centres basant-se en els resultats de les seves proves nacionals.

Quan es va introduir la inspecció educativa a Noruega l'any 2006, la seva finalitat principal era el compliment de la llei. En tot cas, s'assessorava i orientava a aquells centres que no la complien (Hall i Sivesind, 2015). Actualment, es combina l'**autoavaluació** amb una **regulació "suau"**¹⁶ que garanteixi el compliment de la llei i que supervisi les rutines escolars per tal d'assegurar els drets de tots els alumnes (Grek and Lindgren; Hudson; Ozga et al.; Sivesind et al.; citats per Hall, 2017).

Abans d'arribar a les escoles, els inspectors acostumen a fer èmfasi en el marc legislatiu que pretenen veure respectat. Així mateix, els professionals del centre poden fer-li saber les seves necessitats. Un cop analitzats els documents de centre, els plans d'estudis, les pràctiques i les autoavaluacions dels professionals, l'inspector entrevista els mestres i directores d'escola. A continuació, l'inspector redacta un informe preliminar que és enviat a les escoles. Si s'escau, els directores i mestres, com a agents avaluats, poden fer-ne comentaris o esmenes (Braun et al. i Weick, citats per Hall, 2017). Un cop completat l'informe, es fa una darrera reunió per valorar-lo amb tots els agents presents. En cas d'incomplir la normativa, les escoles han de proposar canvis en els plans o rutines per garantir que es regeixen amb la llei.

Hall (2017) exposa que la societat noruega s'està *desburocratitzant*, i amb ella la inspecció. Aquesta ha quedat reduïda a plantilles comunes que permeten identificar, mitjançant el seguiment de rúbriques¹⁷, tant les rutines de centre a les quals cal parar atenció com les pràctiques pedagògiques que ha de millorar cadascun dels mestres (Hall, 2017). Els nous instruments han derivat en noves formes d'inspecció basades en l'**autoavaluació** des del seu seguiment. Algunes escoles han optat per autoavaluar-se

¹⁵ A l'informe, Hall i Sivesind (2015) s'hi refereixen com a White Paper 31 (2007–2008, Chapter 4.5.8).

¹⁶ Una regulació suau implica construir coneixement des d'una supervisió basada en, per exemple, enquestes a l'alumnat, formularis i plantilles per a l'autoavaluació d'ítems (Simons, citat per Hall, 2017).

¹⁷ Un exemple d'aquestes rúbriques és el marc d'inspecció i autoavaluació, desenvolupat per la Education and Training Inspectorate (ETI) (2017). Es tracta d'un recurs que pretén donar suport a les escoles en el seu procés d'autoavaluació i inspecció. Ho fa establint indicadors de qualitat agrupats en diferents àrees: la qualitat del lideratge, la gestió a tots els nivells i l'oferta d'aprenentatge i d'ensenyament. Els ítems no només permeten supervisar-ne la implementació, sinó que són un punt de partida per a la reflexió. Així doncs, esdevé un instrument idoni per a l'autoavaluació i inspecció des de dins.

La ETI és una comissió d'inspecció independent que assessorava el ministeri d'educació britànic en termes de polítiques educatives.

abans de rebre la inspecció i així tenir un marge de temps per polir aquelles rutines i actuacions millorables. Això suposa produir coneixement abans, durant i després del procés d'inspecció; que no deia de ser una de les finalitats del procés.

Hanssen et al. (citats per Hall i Sivesind, 2015) identifiquen tres vessants de la inspecció, també anomenada auditoria. Posarem el focus en la de l'àmbit educatiu, on senyalen el **desenvolupament professional des del diàleg i l'assessorament**.

Hall (2017) acaba amb una reflexió sobre la possible optimització de la inspecció educativa. Considera que podria ser més eficient si, en comptes d'omplir plantilles i formularis prefixats, s'invertís el temps a escoltar els agents supervisats.

La inspecció a la pràctica

És interessant descriure el procés d'inspecció que reben a l'Escola Lunde¹⁸. Un cop l'any, a mitjan curs, representants de l'administració local (que exerceixen funcions que a Catalunya consideràriem pròpies dels inspectors) es reuneixen amb cadascun dels mestres per tal de **conèixer les realitats a les escoles** i les percepcions dels professionals, així com per escoltar les **demandes i suggeriments** que puguin tenir. Aquestes trobades o entrevistes pretenen establir millores en el futur, però també en el present. Per una banda, es plantegen els canvis que el mestre considera oportuns i que desitjaria que s'establissin de cara el curs vinent. Per l'altra, es tracta com està anant el curs, quines són les dificultats amb les quals s'està trobant el mestre en qüestió i en quins punts considera que li caldria instruir-se. Un cop facilitada la informació, l'administració valorarà com proporcionar a cada mestre aquells recursos que li poden fer més servei per millorar la qualitat de la seva docència. En la majoria dels casos, es tracta de formacions, assessoraments o modelatges fets per propis companys de professió del centre. E3 afirmen que les condicions de compromís i cohesió dins l'escola i entre tots els agents són imprescindibles per continuar-se formant entre iguals. Posen molt d'èmfasi en el fet que són un equip i que tots els membres s'ajuden, de manera que, encara que no disposin d'inspectors, no estan sols.

¹⁸ Amb la recerca feta des d'aquest treball, no és possible arribar a conclusions sòlides que permetin fer generalitzacions d'aquest procés a tot el país.

Annex IV: guions de les entrevistes

Instrument per entrevistar a Empar García (E1), inspectora de centres.

Variable	Focus
Inspecció	Com actuen els inspectors. Com formen als mestres. Quina relació s'estableix. Experiències i dificultats en el càrrec.
Lleis i regulacions	Context a Catalunya, quines lleis hi ha i què estableixen.
Rols i funcions	Quina és la figura de l'inspector. Quines tasques podria assumir el supervisor.
Oportunitats	Construir una nova figura que ajudi a dur a terme les funcions de la supervisió educativa, pròpies dels inspectors.

Instrument per entrevistar a Montserrat Iñíguez (E2), mestra que ha exercit un rol de supervisora.

Variable	Focus
Inspecció	Què en podria millorar la seva tasca.
Lleis i regulacions	La inspecció és efectiva? Les lleis d'inspecció es compleixen?
Rols i funcions	Construir una nova figura que ajudi a dur a terme les funcions de la supervisió educativa. Qui pot exercir de supervisor.
Oportunitats	Com va dur a terme el procés de supervisió educativa. Estratègies d'assessorament i orientació. Experiència i dificultats. Com es podria implementar la figura del supervisor a altres centres. Resultats en la formació i suport.

Instrument per entrevistar a Astrid Flatabø i Valentina Apse (E3), mestres a Noruega.

Variable	Focus
Inspecció	Com es dur a terme el procés d'inspecció a Noruega.
Lleis i regulacions	Com es regula la inspecció. Resolució de tecnicismes trobats durant l'anàlisi documental.

Rols i funcions	Com se segueixen formant els mestres. Quines figures tenen. Es facilita aquesta formació? Què els falta que no disposin.
Oportunitats	Possibilitat d'implementar la figura del supervisor a l'escola noruega.

Instrument per entrevistar a Albert Díez (E4), formador de mestres.

Variable	Focus
Rols i funcions	Qui pot exercir de supervisor. Què és l'ICE. Quin és el seu paper formatiu. Què ofereix.
Oportunitats	Construir una nova figura que ajudi a dur a terme la supervisió educativa. Com es podria implementar la figura del supervisor a altres centres.

Annex V: reflexions sobre el model d'inspecció a Catalunya

A cada context li corresponen unes regulacions determinades. La dificultat de regulació de la inspecció és vigent a Catalunya, a Espanya i a diferents contextos europeus, ja que és complexa.

Vera (citat per Segura, 2019) exposa que a Espanya ja fa temps que es reivindica un Cos d'inspecció independent de l'Administració que ajudi a millorar la qualitat de l'educació, considerant la seva figura imprescindible pel bon funcionament del sistema educatiu espanyol.

Actualment, a Catalunya, la supervisió educativa (en forma d'inspecció) està regulada per la LEC 12/2009, del 10 de juliol ¹⁹, que s'emmarca dins la LOMLOE. Ens interessa l'article 178, sobre les funcions del cos d'inspectors, que es troba all *Capítol VII. La inspecció del sistema educatiu del Títol X. De l'administració de l'educació* (pp. 208-209). Tot i que estableix que el els inspectors han de supervisar i avaluar l'exercici de la funció docent, tan sols menciona que han de desplegar accions per a la millora de les pràctiques educatives dels centres, **sense concretar-les ni destinar-les als mestres com a individus.**

Segura (2019) recull diverses idees i aportacions sobre la inspecció que són útils per definir **com volem que es faci la supervisió educativa.**

Segons Pérez (citat per Segura, 2019), l'aportació de la inspecció a l'educació rau en l'aportació del criteri expert a les direccions. El ens explica que **l'orientació dels centres des de la inspecció** es fa quan la direcció, com a representant del professorat, demana una ajuda, servei o formació per resoldre una situació determinada. És aleshores quan l'inspector diagnostica la situació i assessora el centre buscant el recurs que més s'adequa. Ho pot fer actuant com a intermediari entre el centre i un formador o exercint directament un suport. Aquesta darrera opció, que acostuma a ser un fet aïllat i a curt termini, consistiria a facilitar una determinada informació al claustre i, des d'un acompanyament oportú, es promouria una reflexió per a la presa de decisions.

Segura (2019) qualifica els inspectors d'experts en educació amb una acreditada i àmplia trajectòria docent i, per extensió, formativa. Una trajectòria que els ha proporcionat coneixements específics de diferents disciplines, experiència en la direcció de centres, coneixements de legislació i del procediment administratiu, domini de la didàctica i un coneixement del sistema educatiu fruit de la teoria, però sobretot de la pràctica.

Abans del nou Decret d'Inspecció, per aconseguir la qualitat educativa, Segura (2019) reivindicava un reforçament de la figura i del cos d'inspecció amb canvis estructurals que contemplessin: millors condicions, recursos, exclusivitat en les funcions, reconeixement

¹⁹ Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació de Catalunya (LEC). Títol X. De l'administració de l'educació. Capítol VII. La inspecció del sistema educatiu. p. 208-211.

i una formació que actualitzés els coneixements i tècniques dels inspectors per a la millora del seu exercici professional.

Altres autors proposaven un **canvi en el model d'inspecció**. Secadura (citada per Segura, 2019) considerava que la creixent autonomia de centres i el reconeixement i reforçament del rol dels directors generava incertesa sobre el nou rol dels inspectors, de manera que calia regular-lo. Secadura suggeria un model que defugís del seguiment constant i ordinari de l'activitat educativa per centrar-se en funcions de supervisió. Aquesta mirada s'aproxima a la de Vázquez (2017), qui proposava una relació de confiança entre els dos professionals que inclogués un assessorament legislatiu, unes propostes de millora de la pràctica per part de l'inspector i el criteri professional del mestre per valorar i incorporar la proposta (Vázquez, 2017).

Secadura (citada per Segura, 2019) suggeria una inspecció centrada en la supervisió metòdica i a mitjà i llarg termini des de l'anàlisi, el retiment de comptes i el suggeriment de propostes de millora.

Per la seva banda, Viñas (citada per Segura, 2019), apostava per ajustar la metodologia de les funcions de la inspecció educativa. Algunes actuacions adaptades a aquest nou marc educatiu legal eren: una supervisió general; la difusió i suggeriment de bones pràctiques; un seguiment de la formació del professorat; l'avaluació i l'assessorament dels centres, de la funció docent i directiva i dels plans i programes; la solució de queixes i denúncies; i la implementació del treball en xarxa amb l'entorn.

García Andreu (citada per Segura, 2019) exposava una inspecció educativa que liderés el desplegament de l'autonomia dels centres educatius. Així doncs, l'inspector supervisaria i controlaria el funcionament dels centres, la pràctica docent i la funció directiva. Les actuacions de la inspecció educativa es basarien en la vida real dels centres i no en tasques burocràtiques.

Però Castán (citada per Segura, 2019), prenent com a referència a països on la inspecció compta amb un major prestigi i capacitat d'influència en la millora del sistema educatiu, no veia cap sentit a delegar la gestió escolar als inspectors.

Santos Guerra (citada per Segura, 2019) suggeria que una inspecció educativa compromesa en l'autonomia de centres hauria de: desenvolupar l'autoritat; promoure la reflexió i el debat sobre la pràctica educativa; potenciar les funcions pedagògiques més eficients; aprendre de la pràctica per transformar positivament les activitats des de la reflexió i la investigació; assessorar, fer seguiments i delegar responsabilitats.

Castán (citada per Segura, 2019) proposava dos reptes per a la inspecció educativa del futur: que requerís més formació inicial i que es professionalitzés encara més.

Annex VI: oportunitats de formació per a mestres novells des de la supervisió

Lea Vezub (2010) analitza diferents models de desenvolupament professional docent. Molts d'ells tenen en compte processos de pràctica reflexiva, inspecció o supervisió educativa. Per exemple, la **Formació d'iniciació a la docència**, un període en el qual tots els nous professors participen en programes específics de desenvolupament i acompanyament durant el seu any de prova²⁰. Als docents més experimentats els correspon orientar, supervisar i coordinar els novells; que es preparen per assumir nous rols i tasques específiques. Entre aquests rols, ens interessa destacar-ne l'orientació educativa, la supervisió pedagògica, la formació de formadors i la inspecció en educació. De fet, el perfil d'aquests nous especialistes els presenta com a futurs candidats a ser supervisors d'altres mestres entrants²¹. Així doncs, Portugal planteja noves vies d'inspecció educativa des de dins de les escoles.

El seguiment durant aquest any de prova parteix d'un pla d'acompanyament, que ajudarà al nou docent a planificar, a reflexionar sobre la seva pròpia pràctica i a preparar-se per les últimes examinacions. El procés d'avaluació consta de fitxes omplertes pel mestre acompanyant amb relació a la feina individual de l'entrant, una autoavaluació del docent avaluat, entrevistes entre les dues parts i una reunió d'una comitiva avaluadora. Les dimensions que es tenen en compte són la professional i ètica, el procés d'ensenyament-aprenentatge, la participació en l'escola i la comunitat i el desenvolupament i progrés. El posa el focus en el caràcter formatiu de l'avaluació de la inspecció. Diu que esdevé formativa quan és transparent i ètica, és a dir, quan s'explicita què és el que volem avaluar, com ho farem i amb quins instruments. A l'hora de supervisar, caldrà que els avaluats sàpiguen què se'ls demana.

En aquesta línia, Flores (citada per Vezub, 2010) afirma que l'any de prova no només és avaluatiu, sinó també formatiu. I és que el programa portuguès contribueix a millorar la pràctica pedagògica del docent entrant; permet detectar factors que influeixen en el rendiment professional per potenciar-los o minimitzar-los; promou el treball cooperatiu entre docents; i posa el focus en la formació contínua permanent. El hi dona suport, ja que considera que els mestres entrants "no estan prou preparats", de manera que un primer curs acompanyat de formació complementària és un bon mecanisme per adquirir experiència, estratègies i instruments.

²⁰ L'any 2007 a Portugal, en el marc de la modificació de l'Estatut i la Carrera Docent (Decreto-Lei 15/2007, de l'Estatut i la Carrera Docent dels educadors d'infància, ensenyament bàsic i secundària), s'estableix una jerarquització del cos docent segons l'experiència dels professionals.

²¹ Tot i que aquests programes específics esdevenen un punt de partida, creiem que un mestre novell amb aquesta formació primer necessitarà anys d'experiència per poder començar a orientar els altres. És per aquest motiu que creiem que precisament haurien d'anar orientats exclusivament a mestres experts que ja coneixen la pràctica.

Vezub (2010) també destaca les accions formatives presents en el Programa CRESCER²², que pretenen millorar la dotació del professorat. Una d'elles són les **visites d'assistència i orientació als mestres**, on es valoren les seves estratègies didàctiques, les interaccions a l'aula, l'organització de les activitats i l'avaluació d'aquestes. Aquesta acció correspon al **model de consulta com a assessorament de processos**, que es basa en un conjunt d'activitats col·laboradores mitjançant les quals un assessor ajuda el professorat a percebre, comprendre i actuar sobre una situació propera a resoldre (Schein, citat per Imbernon, 2007). Els resultats del Programa són positius, i el col·loquen com un dispositiu útil per millorar el perfil professional i les competències docents. En aquest marc, volem proposar la possibilitat que l'equip directiu, que acostuma a ser integrat per mestres amb experiència, disposi d'hores per observar i intervenir en forma de codocència a les aules. En cap cas per fiscalitzat, sinó per donar suport, modelatge i oportunitats d'aprenentatge a altres mestres. Una de les conclusions destacables de l'informe de Vezub (2010) sobre Moçambic és que la **pràctica reflexiva** present en les diverses accions formatives que realitzen els docents és **molt més fructífera quan és coordinada i supervisada per un mestre més experimentat**. Altrament, caldria que el grup de professionals disposés d'una sòlida formació inicial i d'un elevat grau d'autonomia.

Per la seva banda, E1 ens explica com es duu a terme **la formació de mestres novells des de la inspecció** en el context català. Després de compartir les finalitats del procés i el mètode d'avaluació cada membre de la comissió inspectora (l'inspector, el director i un tutor/mestre del centre) observa el mestre avaluat. Comparteixen les observacions fetes i li fan un retorn perquè sigui conscient dels punts a millorar. Si s'escau, el mestre torna a ser considerat per garantir que ha corregit aquelles mancances més greus. És interessant que, un cop finalitzat el procés, el mestre s'autoavalua a ell mateix però també a la utilitat del servei d'assessorament rebut per la comissió.

A l'Escola Lunde també es realitza un programa de **formació inicial pels mestres entrants**. E3 ens expliquen que, durant els primers anys de docència, els mestres reben una formació mensual en forma de seminaris proporcionada per l'administració municipal. Aquests consisteixen a orientar i instruir en aspectes i competències concretes de la didàctica, així com a reflexionar sobre les pròpies pràctiques.

²² El Programa CRESCER consisteix en una reforma curricular de l'educació primària començada l'any 2004 a Moçambic. La reforma suposava canviar les pràctiques de les escoles moçambiqueses, començant per la dotació d'eines per avaluar els coneixements previs dels alumnes. Davant de les diferències trobades i de l'elevat nombre d'alumnes per aula, es comencen a agrupar els alumnes de manera flexible. Un dels eixos d'agrupació, per exemple, és el nivell d'aprenentatge dels alumnes, independentment de la seva edat. En paral·lel, s'implementa el treball grupal com a nou contingut d'aprenentatge (Vezub, 2010).