



Universitat de Girona

LA INSERCIÓ PROFESSIONAL DELS DOCENTS NOVELLS. ANÀLISI DEL PROCÉS DE TUTORIA DEL PROGRAMA COMENCEM BÉ

Laura SERRATS GIRONELLA

Dipòsit legal: Gi. 767-2013

<http://hdl.handle.net/10803/112057>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat de Girona

TESI DOCTORAL

La inserció professional dels docents novells. Anàlisi del procés de tutoria del programa *Comencem Bé*.

Volum I

Laura Serrats i Gironella

2012

Programa de Doctorat en Ciències Socials, de l'Educació i de la Salut. Línia de Recerca Col·laborativa per a la Millora de l'Educació.

Dirigida pel Dr. Joan Teixidó i Saballs

Memòria presentada per optar al títol de doctora per la Universitat de Girona

Hi ha algú tan intel·ligent que aprèn dels altres.

Voltaire

AGRAÏMENTS

Vull mostrar la meva gratitud a les persones que han estat al costat meu i que, aconsellant-me i animant-me en tot moment, han fet possible el desenvolupament d'aquesta tesi doctoral.

A la família, sempre propera i disposada, per la seva ajuda i suport incondicional, per la seva comprensió.

A tots els professors i professores que han col·laborat en la validació del constructe teòric i de l'instrument, ja que les seves opinions i els seus consells m'han ajudat a orientar la investigació.

També a les persones que han col·laborat amb els qüestionaris, grups de debats i entrevistes i a tots els destinataris que han respost les meves inquietuds.

I finalment, al doctor Joan Teixidó, director de la tesi pel seu suport i acompanyament.

ÍNDIX DE TAULES, FIGURES I GRÀFIQUES

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1-1. Esquema del contingut del primer capítol	34
Figura 1-2. Dimensions del cicle vital i professional dels docents de Burke (a Oja, 1989)	42
Figura 1-3. Dimensions del desenvolupament professional de Bell i Gilbert (1999/1996)	43
Figura 1-4. Elements del desenvolupament professional. Ferreres (1996)	44
Figura 1-5. Cicle de vida de la carrera docent. Huberman (1999).....	70
Figura 2-1. Esquema del contingut del segon capítol.....	107
Figura 2-2. Principis de l'aprenentatge adult. Cardona (2008)	133
Figura 2-3. Procés de mentoring. Rhodes, Stokes i Hampton (2004)	167
Figura 3-1. Esquema del contingut del tercer capítol.....	182
Figura 4-1. Esquema del contingut del quart capítol.....	270
Figura 5-1. Elements que configuren el programa <i>Comencem Bé</i>	347
Figura 5.2. Actuacions del procés de tutoria del programa <i>Comencem Bé</i>	348
Figura 5-3. Model d'anàlisi qualitatiu (Miles i Huberman, 1994).	393
Figura 5-4. Esquema de la fase d'identificació de destinataris del programa <i>Comencem Bé</i> . ..	422
Figura 5-5. Esquema de la fase d'informació del procés de tutoria del programa <i>Comencem Bé</i>	431
Figura 5-6. Esquema de la fase de selecció de tutors/es del programa <i>Comencem Bé</i>	444
Figura 5-7. Esquema de la fase de desenvolupament de la tutoria del programa <i>Comencem Bé</i>	485
Figura 5-8. Esquema de la percepció de la tutoria.	487
Figura 5-9. Esquema de la fase d'avaluació docent del programa <i>Comencem Bé</i>	502

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1-1. Pla de treball.	31
Taula 1-2. Temporització de la investigació.....	31
Taula 1-3. Elements clau del desenvolupament professional docent.....	39
Taula 1-4. Model de desenvolupament adult. Levinson (1978)	51

Taula 1-5. Estadis de desenvolupament personal. Erikson (1981)	55
Taula 1-6. Classificació de les teories de l'aprenentatge adult. Oja i Pine (1993).....	57
Taula 1-7. Orientacions conceptuals sobre l'aprenent adult. Fernández Cruz (1999)	58
Taula 1-8. Fases del desenvolupament dels aprenents adults. Barnes (1992).....	74
Taula 1-9. Nivells de desenvolupament de la comprensió pedagògica (Lawrence, 1992, a Marcelo, 1996).....	75
Taula 1-10. Fases del desenvolupament de la carrera docent. Leithwood (1990).....	77
Taula 1-11. Etapes de preocupacions sobre la innovació (Louks-Horsley i Stiegelbauer, 1991)	82
Taula 1-12. Nivells d'adquisició de la competència docent. Dreyfus i Dreyfus (1986)	86
Taula 1-13. Revisió teòrica de les etapes de desenvolupament docent. Burden (1990)	87
Taula 1-14. Revisió teòrica de la fase inicial de desenvolupament docent.	89
Taula 1-15. Revisió teòrica de la fase intermèdia de desenvolupament docent.	93
Taula 1-16. Revisió teòrica de la fase final de desenvolupament docent.	96
Taula 2-1. Revisió bibliogràfica sobre models de desenvolupament professional.	110
Taula 2-2. Models de desenvolupament professional autònom. Angulo (1993).....	121
Taula 2-3. Model d'itineraris formatius. Fernández Cruz (2006).....	122
Taula 2-4. Model basat en l'aprenentatge professional cooperatiu. Fernández Cruz (2006)...	123
Taula 2-5. Model basat en la reflexió. Fernández Cruz (2006).....	124
Taula 2-6. Model basat en la millora escolar. Fernández Cruz (2006).....	125
Taula 2-7. Model basat en la indagació. Fernández Cruz (2006).....	126
Taula 2-8. Estils d'aprenentatge adult. Mumford (1997).....	134
Taula 2-9. Factors de satisfacció i estrés del professorat. Cardona (2008)	147
Taula 2-10. Relació entre els principis de l'aprenentatge adult i el mentoring. Imel (1998)	157
Taula 2-11. Perspectives del mentoring. Bey (1990).....	161
Taula 2-12. Tipus de mentoring. Shea (1994)	164
Taula 2-13. Tipus de suport en funció de l'etapa professional. Furlong i Maynard (1995).....	172
Taula 2-14. Beneficis del mentoring. Serrats (2008).....	175
Taula 3-1. Competències professionals del professorat novell. Field (2005)	197
Taula 3-2. Elements essencials de la tasca del professorat novell. NPQTL (1993 a Field 2005)	198

Taula 3-4. Nivells de formació del professorat. Marcelo (1999)	200
Taula 3-5. Qualitats del mentor. Sánchez (2008)	207
Taula 3-6. Característiques personals i professionals dels mentors.	208
Taula 3-7. Competències generals del mentor. Vélaz de Medrano (2009)	210
Taula 3-8. Programa de formació docent dels mentors. Barry (2003).....	222
Taula 3-9. Funcions del mentor.....	231
Taula 3-10. Consideracions pel disseny de programes de formació per professorat novell. Iranzo i Negrillo (2009).....	253
Taula 3-11. Marc teòric d'un programa de formació per a adults.	253
Taula 3-12. Elements d'un programa de formació pel professorat novell.	254
Taula 3-13. Problemes del professorat novell. Veenman (1988).....	257
Taula 3-14. Àrees problemàtiques significatives del professorat novell. Vera (1988).....	261
Taula 3-15. Fonts de malestar del professor debutant. (Vera, 1988)	263
Taula 3-16. Problemàtiques del professorat novell. Serrats (2008)	265
Taula 4-1. Tipus d'inducció. Darder (1995).....	273
Taula 4-2. Recursos pel període de llindar. Eurydice (2005).....	276
Taula 4-3. Nivells d'assistència d'un programa d'inducció. Scherer (1999)	285
Taula 4-4. Activitats de programes de formació del professorat principiant. Sánchez (2008)..	289
Taula 4-5. Característiques generals del programa d'inducció docent de Shangai.	297
Taula 4-6. Característiques generals del programa d'inducció docent de Japó.....	298
Taula 4-7. Característiques generals del programa d'inducció docent de Korea.	299
Taula 4-8. Característiques generals del programa d'inducció docent de Nova Zelanda.	300
Taula 4-9. Característiques generals del programa d'inducció docent de França.	302
Taula 4-10. Característiques generals del programa d'inducció docent de Grècia.	302
Taula 4-11. Característiques generals del programa d'inducció docent de Suïssa.	303
Taula 4-12. Característiques generals del programa d'inducció docent de Noruega.	304
Taula 4-13. Característiques generals del programa d'inducció docent d'Eslovàquia.	304
Taula 4-14. Característiques generals del programa d'inducció docent de Minneapolis.	310
Taula 4-15. Característiques generals del programa d'inducció docent de Geòrgia.	311
Taula 4-16. Característiques generals del programa d'inducció docent d'Indiana.	311

Taula 4-17. Característiques generals del programa d'inducció docent de Texas.....	312
Taula 4-18. Característiques generals del programa d'inducció docent d'Oxford.	321
Taula 4-19. Característiques generals del programa d'inducció docent d'Escòcia.	322
Taula 5.1. Categories descriptives de les fases d'actuació del procés de tutoria del programa <i>Comencem Bé</i>	349
Taula 5.2. Adaptació de les característiques dels paradigmes d'investigació (Latorre, Del Rincón i Arnal, 1997:44).....	351
Taula 5.3. Planificació del procés de recollida d'informació.	357
Taula 5.4. Mostreig intencional.	361
Taula 5.5. Procés de mostreig de la investigació.....	362
Taula 5.6. Fortaleses i debilitats de l'ús del qüestionari.	364
Taula 5.7. Procés de construcció del qüestionari.	364
Taula 5.8. Correlació entre els objectius, dimensions, indicadors i ítems del qüestionari.	368
Taula 5.9. Perfils dels jutges que han participat en la validació del qüestionari.	370
Taula 5.10. Criteris de validació aplicats en l'anàlisi de jutges.	371
Taula 5.11. Fortaleses i debilitats de l'ús de l'entrevista.	373
Taula 5.12. Fortaleses i debilitats de l'ús del grup de debat.	374
Taula 5.13. Procés de construcció dels protocols de l'entrevista i el grup de debat.	375
Taula 5.14. Correlació entre els objectius, dimensions, indicadors i ítems del protocol.	378
Taula 5.15. Perfil dels jutges que han participat en la validació del protocol.	379
Taula 5.16. Avantatges i inconvenients dels sistemes de registre d'informació. Tejada (1999).....	381
Taula 5.17. Adaptació dels criteris de rigor en investigació. Arnal, Latorre i Rincón (2003)	381
Taula 5.18. Estratègies per a la consecució del rigor científic.	382
Taula 5-19. Mostra resum de les dades quantitatives més rellevants.....	392
Taula 5-20. Indicadors de les macrocategories.	396
Taula 5-21. Relació de macrocategories i categories deductives.....	397
Taula 5-22. Categories deductivo-inductives finals.....	399
Taula 5-23. Procés de reformulació de les categories d'anàlisi.....	400
Taula 5-24. Llistat de macrocategories, categories i subcategories d'anàlisi.....	404

Taula 5-25. Matriu d'anàlisi dels significats per a cada categoria i document.....	406
Taula 5-26. Llistat de categories més freqüents.	407
Taula 5-27. Freqüència d'aparició de les categories a les entrevistes.	407
Taula 5-28. Freqüència d'aparició de les categories als grups de debat.	408
Taula 5-29. Freqüència d'aparició de les categories a les entrevistes i grups de debat.	409
Taula 5-30. Taula de contingència entre l'edat i els anys d'experiència dels docents novells.	421
Taula 5-31. Actuacions de la fase d'identificació de destinataris del programa <i>Comencem Bé</i>	423
Taula 5-32. Actuacions de la fase d'informació del procés de tutoria del programa <i>Comencem Bé</i>	432
Taula 5-33. Taula de contingència entre l'edat dels tutors i els anys d'experiència docent.	438
Taula 5-34. Resum dels criteris de selecció de tutors.	439
Taula 5-35. Taula de contingència entre l'ocupació d'un càrrec i els anys d'experiència docent.....	440
Taula 5-36. Actuacions de la fase de selecció de tutors/es del programa <i>Comencem Bé</i>	445
Taula 5-37. Taula de contingència entre la durada de la tutoria i la durada de les sessions...	450
Taula 5-38. Resultat de l'anàlisi de variància dels temes de tutoria en relació a la intensitat de la tutoria.....	456
Taula 5-39. Resultat prova T-Student dels temes de tutoria en relació a la intensitat de la tutoria.....	457
Taula 5-40. Resultats de l'anàlisi de variància de les funcions del tutor en relació a la intensitat de tutoria.	457
Taula 5-41. Resultat prova T-Student dels temes de tutoria en relació al grau de planificació.....	461
Taula 5-42. Resultat prova T-Student dels beneficis del novell en relació a la intensitat de tutoria.	467
Taula 5-43. Actuacions de la fase de desenvolupament de la tutoria del programa <i>Comencem Bé</i>	486
Taula 5-44. Actuacions de la fase d'avaluació del docent novell del programa <i>Comencem Bé</i>	503

ÍNDEX DE GRÀFICS

Gràfic 1-1. Temes d'interès pel desenvolupament docent. OCDE (2009).....	102
Gràfic 4-1. Percentatge de professorat que no participa en un procés de mentoring. (OCDE, 2009).....	276
Gràfic 4-2. Tipus de suport pel desenvolupament professional. OCDE (2009).....	277
Gràfic 5-1. Edat de la mostra de tutors/es.	412
Gràfic 5-2. Anys d'experiència de la mostra de tutors/es.....	412
Gràfic 5-3. Tipus de càrrec que desenvolupen els tutors/es.....	414
Gràfic 5-4. Edat de la mostra dels docents novells.....	415
Gràfic 5-5. Anys d'experiència de la mostra dels docents novells.....	416
Gràfic 5-6. Tipologia de centres de la mostra.	417
Gràfic 5-7. Nombre de docents dels centres de la mostra.....	417
Gràfic 5-8. Criteris de selecció de tutors/es.	434
Gràfic 5-9. Origen de la demanda de fer de tutor/a.	441
Gràfic 5-10. Motius d'acceptació per fer de tutor/a.	442
Gràfic 5-11. Naturalesa del motiu d'acceptació per fer de tutor/a.....	442
Gràfic 5-12. Durada del procés de tutoria.	447
Gràfic 5-13. Periodicitat de les sessions de tutoria.	448
Gràfic 5-14. Durada de les sessions de tutoria.	449
Gràfic 5-15. Iniciativa de convocatòria de les sessions de tutoria.	450
Gràfic 5-16. Temes tractats a les sessions de tutoria.....	452
Gràfic 5-17. Funcions desenvolupades pels tutors/es.....	454
Gràfic 5-18. Tipus de relació entre novell i tutor.	463
Gràfic 5-19. Beneficis dels novells.	466
Gràfic 5-20. Beneficis dels tutors/es.	469
Gràfic 5-21. Beneficis del centre educatiu.	471
Gràfic 5-22. Importància dels criteris d'avaluació d'acord als tutors/es.....	496
Gràfic 5-23. Importància dels criteris d'avaluació d'acord als novells.....	497
Gràfic 5-24. Ús dels instruments d'avaluació d'acord als novells.	500

ÍNDIX GENERAL

INTRODUCCIÓ	15
I. PLANIFICACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ	21
JUSTIFICACIÓ	22
OBJECTIUS	25
II. MARC TEÒRIC	32
1. DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DEL DOCENT	33
1.1 Aproximació al concepte de desenvolupament	35
1.2 Desenvolupament professional docent	37
1.2.1 Aproximació al concepte de desenvolupament professional del docent.	37
1.2.2 Elements i dimensions del desenvolupament professional docent.....	40
1.2.3 Factors de desenvolupament.....	45
1.3 Teories del desenvolupament professional.....	50
1.3.1 Teories sobre l'edat i els cicles vitals dels adults	50
1.3.2 Teories sobre l'aprenentatge adult.....	56
1.3.3 Teories sobre l'aprenentatge del professor	59
1.3.4 Teories dels estadis de desenvolupament cognitiu	60
1.3.5 Teories sobre el desenvolupament de la carrera docent.....	63
1.3.6 Teories sobre les preocupacions del professor.....	80
1.4 Fases del desenvolupament professional	82
1.5 Estat actual del desenvolupament professional docent.....	98
Síntesi del capítol	104
2. MODELS I ESTRATÈGIES DE DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL.....	106
2.1 Models de desenvolupament professional.	108
2.1.1 Aproximació als models de desenvolupament professional.	108
2.1.2 El model de desenvolupament professional col·laboratiu	127
2.2 Estratègies de desenvolupament professional.....	131
2.2.1 Aproximació a l'aprenentatge adult.....	131
2.2.2 La formació del professorat	135

2.2.3	Estratègies de desenvolupament docent	137
2.2.4	Activitats de desenvolupament professional	147
2.3	Estratègia del mentoring	151
2.3.1	Concepte i relació amb termes afins	152
2.3.2	Contextualització històrica	155
2.3.3	Marc teòric de referència	156
2.3.4	Perspectives del mentoring	159
2.3.5	Tipus de mentoring	162
2.3.6	Procés de mentoring	166
2.3.7	El mentoring en l'àmbit educatiu	168
2.3.8	Beneficis i barreres del mentoring	173
2.4	Síntesi del capítol	179
3.	PERFIL DEL MENTOR I DEL DOCENT NOVELL	181
3.1	Docent expert vs Docent novell	183
3.1.1	Diferències de coneixement	186
3.1.2	Diferències en el procediment d'adquisició de l'experiència	189
3.1.3	Diferències en les competències i tasques docents	190
3.1.4	Diferències en el nivell formatiu	199
3.2	El mentor	201
3.2.1	Concepte	201
3.2.2	Característiques del mentor	203
3.2.3	Competències del mentor	208
3.2.4	Procés i criteris de selecció del mentor	214
3.2.5	Formació del mentor	219
3.2.6	Funcions del mentor	224
3.2.7	Estratègies de tutoria	231
3.2.8	Preocupacions del mentor	233
3.3	Mestre novell	234
3.3.1	Aproximació al concepte de docent novell	235

3.3.2	Característiques del docent novell	236
3.3.3	Competències del docent novell	237
3.3.4	Procés d'inducció a la docència.....	239
3.3.5	Formació del professorat novell	244
3.3.6	Preocupacions del professorat novell	255
3.4	Síntesi del capítol	267
4.	PROGRAMES D'INDUCCIÓ DOCENT	269
4.1	Aproximació al concepte de programa d'inducció docent.....	271
4.2	Programes d'inducció docent al sistema educatiu.....	274
4.3	Objectius d'un programa d'inducció docent	279
4.4	Elements d'un programa d'inducció docent	281
4.5	Factors que condicionen els programes d'inducció docent	289
4.6	Models de programes d'inducció docent.....	296
4.7	Programes d'inducció docent a EEUU	305
4.7.1	Característiques generals.....	306
4.7.2	Alguns exemples de programes	310
4.8	Programes d'inducció al Regne Unit.....	312
4.8.1	Característiques generals.....	314
4.8.2	Alguns exemples de programes	320
4.9	Programes d'inducció docent a Espanya	322
4.10	Programa d'inducció docent <i>Comencem Bé</i>	326
4.10.1	Origen del programa.....	326
4.10.2	Justificació del programa	327
4.10.3	Característiques del programa.....	328
4.10.4	Resultats d'algunes investigacions	336
4.11	Síntesi del capítol	342
III.	MARC PRÀCTIC.....	344
	INTRODUCCIÓ	345
5.	PROCÉS D'INVESTIGACIÓ	346

5.1	Selecció i identificació de l'objecte d'estudi.....	346
5.2	Metodologia d'investigació.....	349
5.3	Disseny d'investigació	354
5.4	Recollida de dades	362
5.4.1	Qüestionaris	363
5.4.2	Entrevista i grups de debat	373
5.4.3	Criteris de rigor científic.....	381
5.5	Anàlisi de dades	386
5.5.1	Anàlisi quantitatiu	386
5.5.2	Anàlisi qualitatiu.....	393
5.6	Anàlisi descriptiva de resultats.....	410
6.	CONCLUSIONS i PROPOSTES DE MILLORA.....	504
6.1	Conclusions.....	504
6.1.1	Objectiu 1: Establir les fases del desenvolupament professional.....	504
6.1.2	Objectiu 2: Descriure el programa <i>Comencem Bé</i>	506
6.1.3	Objectiu 3: Analitzar el procés d' aplicació de tutoria	508
6.1.4	Objectiu 4: Detectar les principals mancances i forteses.....	513
6.1.5	Objectiu 5: Obtenir indicis del valor del programa.....	515
6.2	Propostes de millora	515
6.2.1	Propostes d'intervenció sobre el programa <i>Comencem Bé</i>	515
6.2.2	Propostes d'intervenció sobre el procés de tutoria.....	516
6.3	Limitacions	518
6.4	Línies futures d'investigació.....	519
IV.	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	522

RESUM

Davant la complexitat del context educatiu actual el repte d'iniciar-se en la professió docent no és fàcil. En aquest context, el desenvolupament professional esdevé un component essencial per mantenir i millorar les habilitats personals i professionals (Friedman i Philips, 2001) i una oportunitat per donar resposta als dilemes educatius que s'accentuen en els primers anys d'exercici docent. A Catalunya, des del curs 2006-2007 s'aplica el programa d'inserció professional *Comencem Bé*, regulat per la normativa, que es dirigeix al col·lectiu de professorat interí o substitut que treballa per primera vegada al llarg d'un curs escolar i que té com objectiu ajudar el docent novell a desenvolupar la seva professió.

En el marc teòric es concreta el concepte i models de desenvolupament professional centrant-se en el mentoring i els programes d'inducció a la docència com a estratègies que enriqueixen el docent novell. En el marc pràctic es presenta una investigació sobre el procés de tutoria del primer any d'experiència docent en centres de Catalunya, que aporta la percepció dels quatre agents que participen al programa: interins, tutors, inspecció educativa i equips directius.

ABSTRACT

Given the complexity of education today, becoming a teacher is not an easy task. In this context, professional development plays an essential role in order to maintain and improve both personal and professional skills (Friedman and Philips, 2001). It also represents an opportunity to react at educational dilemmas which frequently appear in the early years of teaching. In Catalunya, since the 2006 -2007 course, the Department of Education applies the induction program called *Comencem Bé*, addressed to substitute teachers during their first school year. Its objective is to help novice teachers to develop their profession.

The theoretical framework states the concept and models of professional development, focusing on mentoring and induction programmes which enrich the teaching strategies of beginning teachers. Then, the practical framework consists of a research project about the teachers' experience while mentoring at schools in Catalunya, which gives the approach of all the people involved in the programme.

INTRODUCCIÓ

INTRODUCCIÓ

Davant els canvis que es produeixen en la nostra societat, la docència ha esdevingut una professió cada vegada més complexa, carregada de reptes i demandes que intensifiquen la tasca del professorat, que requereix un replantejament de l'organització educativa, de la naturalesa del procés d'ensenyament-aprenentatge, de la funció de l'educació i sobretot, de les competències, responsabilitats i tasques dels docents.

Aquesta complexitat no és deguda només als factors exògens a l'escola, com ara el fenomen de la immigració, la introducció a la Societat de la Informació o la crisi de valors, sinó que afecta parcel·les internes de la professió que necessiten canvis i actualitzacions per donar resposta a l'atenció a la diversitat, a l'adquisició de nous rols docents, a la introducció de les Tecnologies de l'Aprenentatge i el Coneixement, als canvis metodològics i curriculars i a l'adaptació a contextos de treball diversos i canviants.

En aquest context, el docent ha de desenvolupar la capacitat d'adaptar-se a cada situació educativa i d'assumir els reptes que la professió li planteja. Ara bé, aquests requeriments poden resultar aclaparadors pels mestres que inicien el seu camí professional. Els professors principiants, segons Feiman (2001), tenen dues funcions: ensenyar i aprendre a ensenyar, ja que les competències per fer front a algunes demandes de la professió només s'aprenen en la pràctica. Des d'aquesta perspectiva, el primer any és un període de supervivència, descobriment, adaptació, aprenentatge i transició.

Aquests són els termes que, en la majoria de teories que des dels anys 80 han estudiat el desenvolupament professional del docent (Fuller, 1969; Katz, 1972; Fullen i Bown, 1975; Watts, 1980; Burden, 1982; McDonald, 1982; Kreme-Hayon i Fessler, 1991; Leithwood, 1992; Fessler i Christensen, 1992; Barnes, 1992; Sikes, 1992; Marcelo, 1994; González Sanmamed, 1995; Furlong i Maynard, 1995; Fernández Cruz, 1995; Huberman, 1997, 2000; Marchesi, 2007), defineixen la primera etapa de la carrera docent en la qual se situa el mestre novell i que sol finalitzar al tercer any de docència.

Durant aquest període, el novell ha de desenvolupar les mateixes tasques que un docent experimentat, però amb una formació reduïda, poca experiència professional i

sovint, havent de fer-se càrrec dels grups més complexos. Això genera malestar personal i professional, vinculat a problemes administratius, d'actuació didàctica i relacionals (Ortiz, 2005), que pot arribar a promoure l'abandonament de la professió.

Davant aquesta constatació, en el 50% dels països, després de la formació inicial, el professorat novell rep mesures de suport davant les dificultats i necessitats que puguin emergir (Eurydice, 2005). Cada país planifica el procés d'inserció a la seva manera, però les mesures més compartides són: la formació específica i l'orientació a càrrec d'un professor expert, a partir de trobades, seminaris i grups de discussió i observació de les classes, que dóna lloc a un procés de mentoring*.

Aquesta estratègia, definida per Bey (1992) com la relació entre un novell i un expert amb l'objectiu de contribuir al desenvolupament professional del novell durant els primers anys d'exercici, té una clara aplicació a l'àmbit de l'educació. Es desenvolupa sovint a través de programes d'inducció docent, de gran tradició a EEUU i Regne Unit, però que tal com afirma Cullingford (2006), han esdevingut un fenomen mundial.

En l'àmbit català, la recent incorporació de molts docents a les aules ha suposat un canvi per l'escola, que per rebre aquests mestres que desconeixen l'entorn del centre i el dia a dia de la professió, ha ideat el desenvolupament de plans d'acollida. Més enllà de l'acollida, el Departament d'Ensenyament aplica, des del curs 2006-2007, el programa *Comencem Bé*, adreçat a afavorir la incorporació del professorat novell, que es concreta en dues actuacions: un procés de tutoria on un mestre expert acompanya al novell durant el seu primer curs de docència i un disseny formatiu específic per a cada col·lectiu.

Des d'aquests plantejaments, té sentit l'estudi del desenvolupament professional dels docents novells a través de l'estratègia del mentoring i l'anàlisi de la fase de tutoria del professorat novell dels centres d'educació primària i secundària de Catalunya (valorant el procés d'informació als centres, tutors i novells, la selecció i assignació de tutors, el desenvolupament de la tutoria i l'avaluació del mestre novell), des de l'òptica dels diferents agents que intervenen en el procés: els mestres novells, els tutors, l'equip directiu i la inspecció. Els resultats del qual s'orienten a l'ampliació del coneixement sobre el tema i a l'aportació de millores pel programa *Comencem Bé*.

L'estructura de la recerca inclou tres grans blocs. Al **primer bloc** s'exposa com s'ha planificat la recerca. La introducció i justificació presenten les raons per les quals s'ha

*Aclariment terminològic

El concepte del mentoring apareix a la literatura sota denominacions diferents. Amb la voluntat d'enriquir el discurs, al treball s'utilitzen de manera indistinta els termes següents: mentoring, procés de tutoria, mentoria, tutorització i tutelatge; mentor, tutor i mestre expert; i tutelat, mestre novell i tutoritzat.

decidit endegar aquesta investigació, s'estableixen els objectius generals i específics i el pla de treball a seguir.

Al **segon bloc** es revisa, s'analitza i es resumeix la principal literatura sobre l'objecte d'estudi de la investigació. Els principals temes i conceptes del marc teòric s'il·lustren en el quadre que apareix al final d'aquest apartat. Consta de quatre capítols:

- Al capítol inicial titulat *Desenvolupament professional del docent*, després de la revisió bibliogràfica del concepte, es descriuen les principals aportacions teòriques sobre les dimensions i factors del desenvolupament professional, que demostren que l'aprenentatge es dona al llarg de la vida i que a més de centrar-se en la millora professional, el desenvolupament es vincula a l'àmbit personal i contextual. A continuació es recullen les teories del desenvolupament sobre l'edat i els cicles vitals dels adults, l'aprenentatge adult, l'aprenentatge del professor, els estadis de desenvolupament cognitiu, el desenvolupament de la carrera docent i les preocupacions del professor que proporcionen una informació imprescindible per explicar i comprendre millor les necessitats, interessos, preocupacions, expectatives dels professors en els diferents moments de la seva trajectòria professional. La darrera part proposa un resum de les fases de desenvolupament professional que han definit els autors, posant de manifest la coincidència en la terminologia i raó de ser de cadascuna.
- En el segon capítol *Models i estratègies de desenvolupament professional*, es presenten alguns models de desenvolupament docent que posen l'accent en aspectes específics d'aprenentatge i es ressalta la importància del model d'aprenentatge col·laboratiu que potencia l'aprenentatge entre iguals, a través de l'observació amb feedback, la reflexió i l'anàlisi, entenent que aquestes pràctiques poden beneficiar a l'observat però també a l'observador. Aquest model justifica l'ús del mentoring com a estratègia de desenvolupament professional que parteix de la relació entre un docent novell i un expert. S'exposa en la darrera part del capítol després d'haver fet una aproximació general a les estratègies i activitats de desenvolupament professional.
- Esbrinar la diferència entre el professorat expert i el principiant i concretar les característiques de cada col·lectiu, és l'objecte del tercer capítol *Perfil del mentor i del docent novell*. S'hi analitzen les diferències en el coneixement, en el procés d'adquisició de l'experiència, en les competències docents i en el nivell formatiu, per dedicar, a continuació, una part al mentor i una altra al mestre novell, en la que s'aprofundeix en les competències, funcions, formació i preocupacions

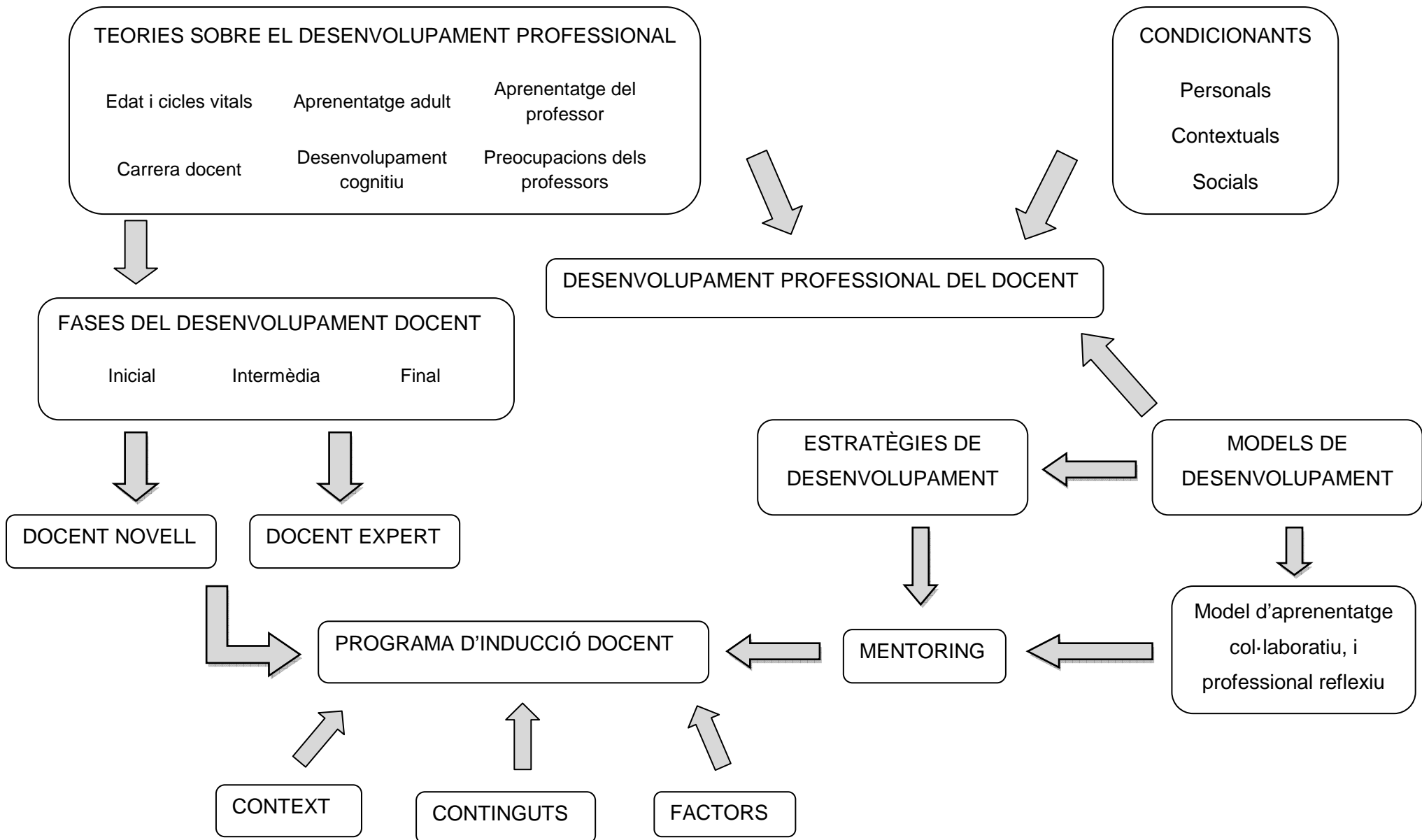
d'aquests docents. El coneixement del mentor i del novell és clau pel disseny del suport en el període d'inserció docent.

- Una vegada s'han conegut els dos perfils de docent, el quart capítol *Programes d'inducció docent*, confirma l'existència de programes en diferents països, que tenen com a objectiu l'acompanyament del professorat novell en el seu primer any d'exercici. A partir de la definició dels programes i de la constatació dels continguts rellevants i dels condicionants per a l'èxit, s'analitzen diversos programes aplicats a EEUU i al Regne Unit, per arribar al plantejament de l'estat espanyol i al programa *Comencem Bé* del Departament d' Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Feta la revisió de la bibliografia rellevant, el **tercer bloc** conté l'estudi empíric de la recerca. El cinquè capítol anomenat *Procés d'investigació* estableix el procediment de recerca des de la selecció del tema a l'anàlisi de dades. Es concreta l'objecte d'estudi, s'especifica el disseny d'investigació definint la metodologia i tipus de mostreig, es descriu la instrumentalització i el procés de recollida de dades i finalment s'explicita el sistema d'anàlisi de dades tan qualitatives com quantitatives. En la darrera part del capítol es presenten els resultats del conjunt de dades obtingudes i es recullen les propostes de millora del programa.

Finalment, al sisè capítol *Conclusions*, es formulen unes conclusions generals i específiques que sintetitzen els aspectes més importants explorats a través de la recerca. També s'apunten algunes propostes d'intervenció, es mostren algunes limitacions de l'estudi i es fan suggeriments respecte futures línies d'investigació.

En el seu conjunt, la investigació suposa una reivindicació de la importància d'acompanyar al professorat novell en la inserció a la docència i el reconeixement de l'ús de programes d'inducció docent basats en processos de mentoring. S'espera contribuir a un debat fructífer sobre el desenvolupament professional dels novells.



I. PLANIFICACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ

JUSTIFICACIÓ

La recerca es justifica des de diferents punts de vista. En primer lloc, des del **punt de vista epistemològic**, el concepte de desenvolupament docent és un terme comprensiu que inclou aspectes molt heterogenis de la vida del docent, que ha estat delimitat per Villar (1990), Marcelo (1990), Glatthorn (1995), Ferreres (1996), Millman i Darling- Hammond (1997), Huberman (1997), Escudero (1998) Fernández Cruz (1999, 2006), Feixas (2002) i Marchesi (2007). És possible establir diverses fases de desenvolupament professional, que permeten discutir els períodes pels quals passa el docent al llarg de la carrera i conèixer les característiques de cada etapa, ja que tal com afirma Fernández Cruz (2006), el desenvolupament professional implica l'evolució progressiva de la funció docent cap a modes de major professionalitat. La perspectiva adoptada parteix de l'existència de diferències entre els docents en funció de la seva experiència i entén, que les estratègies de desenvolupament professionals que responen a models d'aprenentatge col·laboratiu, aprofitant la pràctica i experiència dels docents expert, són una eina potent per facilitar el període d'inserció a la docència.

En segon lloc, des del **punt de vista institucional**, la investigació té el suport del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. S'inscriu en la línia de recerca col·laborativa per a la millora de l'educació del grup BITÀCOLA i amplia el punt de vista dels treballs sobre l'acollida donant continuïtat a l'estudi començat en el treball de recerca de la percepció dels tutors/es del programa *Comencem Bé* sobre l'accés i el desenvolupament de la tutoria (Serrats, 2008), en el qual s'identifiquen les fortaleces i debilitats del programa des de l'òptica dels docents experts que exerceixen de tutors/es i s'apunten algunes propostes de millora.

També compta amb el suport del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ja que els resultats poden contribuir a la creació d'un background teòric sobre el desenvolupament professional del docent novell i els programes d'inducció docent i aportar propostes de millora al programa *Comencem Bé*.

En tercer lloc, des del **punt de vista personal**, com a mestra que ha viscut recentment el procés d'inserció a la docència. L'interès deriva de la meua experiència com a novella, tutora i membre d'un equip directiu, que m'ha permès intuir el potencial del programa *Comencem Bé*, però també detectar una manca de coherència i consistència durant tot el procés de tutoria i avaluació i la necessitat de difusió de

l'existència, finalitat i ús del programa com a eina de desenvolupament professional. Aquí s'afegeix el meu compromís professional com a cap d'estudis d'una escola pública d'educació infantil i primària davant l'acollida i integració dels docents novells que s'incorporen al centre i també la docència universitària en la formació inicial de mestres, que m'ofereix una visió pràctica del procés d'inserció docent.

Es considera que la inserció del professorat novell és un tema d'estudi rellevant que, en el nostre context, encara té molt camí per endavant. La majoria d'investigacions sobre aquesta primera fase de desenvolupament professional, la defineixen com un període de gran dificultat però també d'importància pel futur del docent. Marcelo (2009,6) diu que "el període d'inserció professional es configura com un moment important en la trajectòria del futur professor. Un període important perquè els professors han de realitzar la transició d'estudiants a professors, per això sorgeixen dubtes, tensions, havent d'adquirir un adequat coneixement i competència professional en un breu període de temps". La recerca s'ha centrat en l'anàlisi de les preocupacions i problemes dels docents en els primers anys d'exercici i en la definició de diferents fases de desenvolupament, tanmateix pocs estudis han aprofundit en el disseny i aplicació d'estratègies que puguin millorar el procés d'inducció a la docència.

En països com el Regne Unit i els EEUU, els programes d'inducció a la docència, basats en la relació i treball conjunt d'un mestre expert amb un novell, s'han convertit en una pràctica comuna, que ha demostrat la disminució de l'abandonament de la docència, l'augment de la seguretat i satisfacció dels novells i també una oportunitat de desenvolupament professional per ambdós (Smith i Ingersoll, 2004). En el context espanyol, tot i les aportacions teòriques i investigacions recents sobre el professorat principiant (Marcelo, 2009; Vélaz de Medrano, 2009; Aloguín i Feixas, 2009; Iranzo i Negrillo, 2009; García Gómez i García Pastor, 2009; Eirín, García i Montero, 2009), no s'ofereixen programes formalitzats per al professorat novell tal com assenyalen alguns informes internacionals (OCDE 2005, Eurydice 2004).

La LOE (2006) destaca la importància i el protagonisme que ha d'adquirir la formació del professorat, posant una atenció prioritària a la seva formació inicial i permanent, per tal de donar resposta a les necessitats i noves demandes al sistema educatiu procedents del marc europeu. En la disposició transitòria dissetena preveu un nou procediment d'accés a la funció pública docent, amb una fase de pràctiques sota la tutela de professors experimentats, tal com apunta l'article 101: "El primer curs d'exercici de la docència en centres públics es desenvoluparà sota la tutoria de professors experimentats. El professor tutor i el professor en formació compartiran la

responsabilitat sobre la programació dels ensenyaments dels alumnes d'aquest últim". Aquest plantejament s'amplia al marc teòric.

Tot i això, la inducció docent no s'ha generalitzat, ni des de les instàncies responsables de la formació del professorat ni des de l'administració educativa. Una experiència singular de programa d'inducció docent independent a l'accés al cos de funcionariat, se situa a Catalunya, on a partir del curs 2006-2007 s'aplica el programa *Comencem Bé*, adreçat als interins de primer any que exerceixen la docència durant tot el curs en un mateix centre.

Aquest conjunt de punts de vista han portat a plantejar qüestions diverses: Com es desenvolupa i evoluciona el docent? Quins factors potencien i limiten aquest desenvolupament? Quines implicacions té la complexitat educativa actual? Quins models i estratègies promouen el desenvolupament professional? Com es pot utilitzar l'estratègia del mentoring en el context educatiu? Quines diferències existeixen entre els docents novells i els mestres amb experiència? Com s'ha de formar el professorat novell per donar resposta als problemes que els preocupen? Quin paper juguen els mestres experts en aquesta formació? Com es poden desenvolupar programes que ajudin al docent novell a millorar la pràctica? Quins factors asseguruen l'èxit de programes que s'apliquen a altres contextos? Qui té la responsabilitat de promoure aquests programes: les institucions de formació del professorat o l'administració educativa? Quines possibilitats de millora té el programa *Comencem Bé*?

Aquests interrogants han conduït el procés de selecció, lectura i anàlisi de la principal literatura sobre el desenvolupament professional del docent novell i concretament sobre les estratègies d'inducció docent.

En síntesi, la noció que els professors progressen al llarg d'estadis de desenvolupament relacionats amb la maduresa professional i el grau de compromís que són capaços d'assumir i amb el moment del cicle vital en què es troben, condueix a identificar un col·lectiu amb unes característiques i necessitats específiques: el professorat novell. Els centres educatius poden preveure les activitats de desenvolupament professional que afavoreixin l'evolució personal i professional del professorat principiant. Els programes d'inducció docent, que es basen en l'estratègia del mentoring, tenen un gran potencial que cal analitzar a nivell teòric i pràctic.

OBJECTIUS

L'anàlisi de les intencions, preocupacions, coneixements dels docents en diferents moments de la seva carrera professional ha portat als investigadors a desenvolupar teories sobre les etapes de desenvolupament professional, fent incidència en una fase inicial.

L'evolució de la formació del professorat cap al concepte de lifelong learning i la creixent complexitat dels processos educatius, exigeix una formació que entengui el docent com un professional reflexiu, que parteixi dels principis de l'aprenentatge adult i que doni resposta a les necessitats docents de cada moment i situació professional i personal.

L'ús del mentoring com a una estratègia de desenvolupament professional pot ajudar al professorat novell a incorporar-se a la professió i alhora, contribueix a la millora tan del docent expert, que assumeix el rol mentor, com de l'organització (Johnson i Ridley 2004). Tot plegat condueix a reconèixer la importància de l'aplicació de programes d'inducció docent adequats a cada context que integrin la formació del novell i del mentor, mitjançant el procés de tutoria.

A partir d'aquestes premisses, es plantegen els interrogants que promouen la recerca:

- Es pot identificar una fase inicial de docència amb unes característiques personals i professionals específiques?
- Conèixer els diferents estadis de desenvolupament professional del docent pot contribuir a desenvolupar programes de formació?
- En quin grau el context intervé en el desenvolupament professional d'un docent novell?
- El model de desenvolupament professional basat en l'aprenentatge col·laboratiu pot donar resposta a les necessitats del professorat novell?
- Es pot justificar l'aplicació de l'estratègia del mentoring en el context educatiu? Aporta beneficis al novell, al mentor i a l'organització?
- El procés d'adquisició de l'experiència docent en la pràctica a l'aula es pot accelerar amb l'acompanyament i assessorament d'un mestre expert?
- L'estudi de les preocupacions del professorat novell pot orientar el disseny de la formació?
- L'èxit d'un programa d'inducció docent depèn de la participació de tots els col·lectius implicats? Dels continguts i estratègies per dur-lo a la pràctica?

- El programa *Comencem Bé* dona resposta a la necessitat d'inserció professional del professorat novell a Catalunya?

Aquesta aproximació es concreta en un objectiu general que abraça el conjunt de l'estudi. Es tracta de conèixer el procés d'inducció a la docència i els elements que incideixen en el desenvolupament professional dels docents novells.

Es concreta en els següents objectius:

1. Establir les característiques, fases i estratègies del desenvolupament professional dels docents novells.
2. Descriure en profunditat el programa d'inserció professional: *Comencem Bé* del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
3. Analitzar el procés d'aplicació de la tutoria del professorat novell contingut en el programa *Comencem Bé*, en els aspectes següents:
 - Identificació dels agents intervinents en la tutoria.
 - Informació de la fase de tutoria.
 - Selecció i assignació dels tutors.
 - Desenvolupament de la tutoria.
 - Avaluació del mestre novell.
4. Detectar les principals mancances i fortaleces del procés de tutoria, des de l'òptica dels diferents agents.
5. Obtenir indicis del valor del programa com a una estratègia de desenvolupament professional en el marc educatiu actual.
6. Aportar idees i possibilitats de millora del programa.

PLA DE TREBALL

Tal com afirma Bisquerra (2004, 89): “quan es comença una investigació és més probable que s’arribi a bon port si es té un pla del procés a seguir”. Es tracta de delimitar a priori una seqüència de passos o fases considerades bàsiques del procediment científic en un pla de treball. D’acord amb Latorre, del Rincón i Arnal (1996), en aquest esquema l’investigador descriu què s’ha de fer i com realitzar-ho, plasma les activitats, inclou els grups de subjectes i les variables implicades.

Aquest document té un gran valor clarificador de les idees i tasques que s’han de realitzar alhora que facilita l’organització i revisió de tots els elements de la investigació.

El projecte es constitueix en les fases següents:

1. Estudiar la literatura sobre les diferents teories dels estadis de desenvolupament del professorat novell (Dreyfus i Dreyfus, 1986; Bolam, 1990; Burden, 1990; Huberman, 1992; Furlong i Maynard, 1995; Fernández Cruz, 1995, 2006; Feixas, 2002; Marchesi, 2007) i els models i estratègies de desenvolupament professional (Sparks i Loucks- Horsley ,1990; Joyce, 1991; Villar, 1991; Imbernón,1994; Marcelo, 1995; Angulo, 1993; Calderhea i Shorrock ,1997; Barrios i Ferreres, 1999; Fernández Cruz, 2006; Teixidó, 2006, Capell i Teixidó, 2007, Teixidó, 2009).
2. Fer una revisió bibliogràfica sobre l’estratègia de mentoring (Odell, 1990; Bey, 1992; Shea, 1994; Soler, 2003; Furlong i Maynard, 1995) i la seva aplicació en els programes d’inducció docent (Huling-Austin, 1990; Imbernón, 1998; Scherer, 1999; DfEE, 1999; Marcelo 2009).
3. Analitzar el programa d’inducció docent *Comencem Bé* (Decret 172/2005, de 23 d’agost; Resolució EDU/3219/2007, de 25 d’octubre; Aloguín i Feixas, 2009; Iranzo i Negrillo, 2009).
4. Desenvolupar dos qüestionaris sobre el procés de tutoria del programa *Comencem Bé* per conèixer el procés d’informació (als centres, tutors i novells), de selecció i assignació de tutors, de desenvolupament de la tutoria i d’avaluació. Un s’adreça al professorat novell el qual ha de permetre diagnosticar les necessitats dels docents i l’impacte del programa i un segon, destinat als tutors i

tutores per conèixer la seva percepció del procés de tutoria. El procés d'elaboració i aplicació d'aquests qüestionaris engloba els apartats següents:

- Entrevistar persones de cada col·lectiu per comprovar els elements del programa diferenciats i identificar el vocabulari apropiat pels ítems del qüestionari .
 - Elaborar un constructe teòric del programa d'inducció docent.
 - Elaborar ítems per als qüestionaris, corresponents a cadascun dels aspectes descrits en el constructe teòric.
 - Elaborar i validar els qüestionaris pilot: comprovar quines qüestions són pertinents, rellevants i es comprenen, a través del judici de jutges teòrics i experts.
 - Administrar els qüestionaris prototipus electrònics a un grup suficient de professors per realitzar una altra anàlisi d'ítems i comprovar si la plataforma de recollida de dades funciona.
 - Elaborar els qüestionaris definitius i administrar-los a una mostra representativa de cada col·lectiu dels centres educatius d'educació infantil i primària i secundària de Catalunya.
 - Utilitzar el qüestionari per realitzar un estudi sectorial amb l'objectiu de conèixer les percepcions dels novells i tutors i tutores sobre el programa.
 - Realitzar les proves estadístiques pertinents per revalidar el qüestionari.
 - Fer una anàlisi dels principals documents sobre el programa *Comencem Bé*.
 - Interpretar les dades de manera quantitativa i qualitativa.
 - Redactar els resultats, conclusions i propostes de millora.
5. Desenvolupar un protocol de grup de debat sobre el procés de tutoria del programa *Comencem Bé* per conèixer el procés d'informació (als centres, tutors i novells), de selecció i assignació de tutors, de desenvolupament de la tutoria i d'avaluació des de l'òptica dels equips directius. El procés d'elaboració i aplicació del protocol dels grup de debat engloba els apartats següents:
- Entrevistar equips directius per comprovar els elements del programa diferenciats i identificar el vocabulari apropiat pels ítems del qüestionari .
 - Elaborar un constructe teòric del programa d'inducció docent.
 - Elaborar ítems pel protocol de grup de debat, corresponents a cadascun dels aspectes descrits en el constructe teòric.

- Elaborar i validar el protocol pilot: comprovar quines qüestions són pertinents, rellevants i es comprenen, a través del judici de jutges teòrics i experts.
 - Utilitzar el protocol en un grup de debat inicial per realitzar una altra anàlisi d'ítems i modificar els aspectes pertinents.
 - Elaborar el protocol definitiu i realitzar quatre grups de debat a una mostra representativa d'equips directius dels centres educatius d'educació infantil i primària i secundària de Catalunya.
 - Transcriure les aportacions del grup de debat i definir les categories d'anàlisi.
 - Interpretar les dades, d'acord amb les categories.
 - Redactar els resultats, conclusions i propostes de millora.
6. Desenvolupar un protocol d'entrevista a inspectors/es d'educació sobre el procés de tutoria del programa *Comencem Bé* per conèixer el procés d'informació (als centres, tutors i novells), de selecció i assignació de tutors, de desenvolupament de la tutoria i d'avaluació. El procés d'elaboració i aplicació del protocol d'entrevista engloba els apartats següents:
- Elaborar un constructe teòric del programa d'inducció docent.
 - Elaborar ítems pel protocol d'entrevista semioberta corresponents a cadascun dels aspectes descrits en el constructe teòric.
 - Elaborar i validar el protocol pilot: comprovar si les qüestions plantejades són pertinents, rellevants i es comprenen, a través del judici de jutges teòrics i experts.
 - Utilitzar el protocol en una entrevista inicial per realitzar un anàlisi d'ítems i modificar els aspectes pertinents.
 - Elaborar el protocol definitiu i realitzar catorze entrevistes a una mostra representativa de la inspecció educativa dels centres educatius d'educació infantil i primària i secundària de Catalunya.
 - Transcriure les aportacions de l'entrevista i definir les categories d'anàlisi.
 - Interpretar les dades, d'acord amb les categories.
 - Redactar els resultats, conclusions i propostes de millora.
7. Fer una anàlisi dels principals documents inclosos dins el programa *Comencem Bé* que permeti complementar i contrastar-la amb els resultats dels qüestionaris, grups de debat i entrevistes.
8. Redactar resultats, conclusions i propostes d'intervenció.

L'anàlisi descriptiva de les diverses fases i actuacions desenvolupades se sintetitza en la taula següent:

<p>FASE I</p> <p>Exploració i fonamentació teòrica sobre el context i objecte de la recerca</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificació de la terminologia de desenvolupament de professorat. - Definició de les característiques del desenvolupament professional dels docents novells. - Concreció dels elements bàsics que intervenen en la inserció professional dels docents. - Identificació d'aspectes investigats i no investigats sobre el tema d'estudi. - Delimitació i definició del problema o objecte d'estudi. - Formulació del problema o objecte d'estudi. - Segona revisió de la bibliografia. - Selecció de l'enfocament de la investigació. - Selecció de mètodes i tècniques per a la recollida d'informació. - Caracterització de la construcció d'instruments (enunciats, format, tipus de preguntes, validació...).
<p>FASE II</p> <p>Selecció i elaboració d'instruments per a la recollida de dades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Validació per experts del constructe teòric. - Estructuració dels instruments: qüestionaris, entrevista, grup de debat i anàlisi de documents. - Establiment de les categories d'anàlisi en funció dels objectius dels instruments. - Establiment d'ítems per a cada categoria que conformen l'objecte d'estudi de cada instrument. - Tipologia de preguntes i formes de respondre. - Orientació per respondre el qüestionari. - Construcció del qüestionari provisional. - Estudi pilot. - Validació i fiabilitat del prototipus. - Rectificació de l'instrument a partir de l'assaig pilot. - Elaboració dels instruments definitius. - Validació i fiabilitat dels instruments definitius.
<p>FASE III</p> <p>Disseny del pla de recollida de dades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificació de la població i mostra. - Selecció de criteris per a la distribució de la mostra. - Preparació del protocol. - Distribució i aplicació dels instruments per a la recollida de dades. - Planificació de la recollida d'informació. - Elaboració del pla d'anàlisi de dades. - Tractament de la informació. - Comprovar que es compleixen els criteris per a la credibilitat de la investigació.

FASE IV Anàlisi i interpretació de les dades	<ul style="list-style-type: none"> - Configuració de graelles de síntesi. - Establiments dels nivells d'anàlisi i inferència. - Relació i associacions entre variables. - Identificació dels aspectes més rellevants. - Integració i interpretació dels resultats. - Valoració general i específica de la informació.
FASE V Elaboració de les conclusions i propostes	<ul style="list-style-type: none"> - Redacció de les conclusions generals i específiques. - Aportacions de l'estudi. - Limitacions de l'estudi. - Noves propostes d'investigació sobre el tema.

Taula 1-1. Pla de treball

La investigació es desenvolupa d'acord al calendari següent:

	2008			2009			2010			2011			2012		
	1r tri	2n tri	3r tri	1r tri	2n tri	3r tri	1r tri	2n tri	3r tri	1r tri	2n tri	3r tri	1r tri	2n tri	3r tri
FASE I Exploració i fonamentació teòrica sobre el context i objecte de la recerca															
FASE II Selecció i elaboració d'instruments per a la recollida de dades															
FASE III Disseny del pla de recollida de dades															
FASE IV Anàlisi i interpretació de les dades															
FASE V Elaboració de les conclusions i propostes															

Taula 1-2. Temporització de la investigació

II. MARC TEÒRIC

1. DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DEL DOCENT

Els canvis sociològics, econòmics, culturals, de valors, demogràfics, etc. que aquests darrers anys han anat caracteritzant la nostra societat, suposen nous reptes per l'educació. Davant la gran mobilitat i necessitat d'actualització del coneixement, el nivell de formació dels ciutadans i la capacitat d'innovació i d'aprenentatge al llarg de la vida, s'ha convertit en un valor social rellevant. Per això, la reconceptualització de la professió docent i l'estudi sobre el rol del docent en el procés d'ensenyament-aprenentatge està a l'ordre del dia, tal com exemplifica l'informe de l'OCDE (2005) *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*.

En aquest context, el desenvolupament professional esdevé un component essencial per mantenir i millorar les habilitats personals i professionals (Friedman i Philips, 2001) i una oportunitat per donar resposta a la creixent complexitat dels processos educatius.

Les trajectòries professionals es van configurant en funció de les necessitats, interessos, preocupacions, coneixements, expectatives dels docents, integrant l'evolució professional i personal, amb l'objectiu d'adaptar-se a les necessitats de la seva carrera professional, o tal com afirma Fernández Cruz (2006), per assolir progressivament situacions de major professionalitat de la funció docent.

D'acord amb aquesta doble evolució, professional i personal, el desenvolupament serà quantitativament i qualitativament diferent segons el moment de la carrera professional però també del moment evolutiu de cada persona. Les teories sobre el desenvolupament professional parteixen de les condicions en les que el professor evoluciona com a docent, per explicar els canvis i les possibles conseqüències que es generen, cercant el model més adient a les característiques de cada docent.

Al llarg del capítol s'efectua una revisió del background teòric que configura la base de la recerca sobre el professorat novell i s'intenta caracteritzar el concepte de desenvolupament professional per arribar a entendre com els docents canvien i per què. S'exposa la noció de desenvolupament professional del professor i els tres tipus d'evolució docent segons Bell i Gilbert (1996/1999): el desenvolupament social, el desenvolupament professional i el desenvolupament personal, fent un recorregut al llarg de les diferents definicions del desenvolupament professional, aportant les finalitats que persegueix i advertint dels factors que el condicionen.

A continuació, s'amplia el concepte amb les diverses teories de desenvolupament professional que han descrit els canvis que es produeixen en els docents al llarg de la carrera docent, definint les fases de desenvolupament professional coincidents en la majoria d'autors: una fase inicial, una fase intermèdia i una fase final. Tal com afirma Burden (1990), el coneixement de les necessitats dels docents en diferents punts de les seves carreres professionals pot servir com a base per a planificar intervencions que promoguin el desenvolupament personal i professional.

Finalment, l'últim apartat es destina a l'anàlisi de l'estat actual del desenvolupament professional com a factor de millora de la qualitat de la docència, a partir de la revisió internacional documentada a partir d'informes de l'OCDE.

En síntesi, el capítol intenta respondre: Què entenem per desenvolupament? En què consisteix el desenvolupament professional docent? Quins factors influeixen en aquest procés? Quin significat tenen les etapes i transicions? Quins tipus de canvis afavoreixen o limiten el desenvolupament? Quina relació existeix entre desenvolupament, experiència i competència professional?

D'una manera visual, el capítol respon a l'esquema següent:

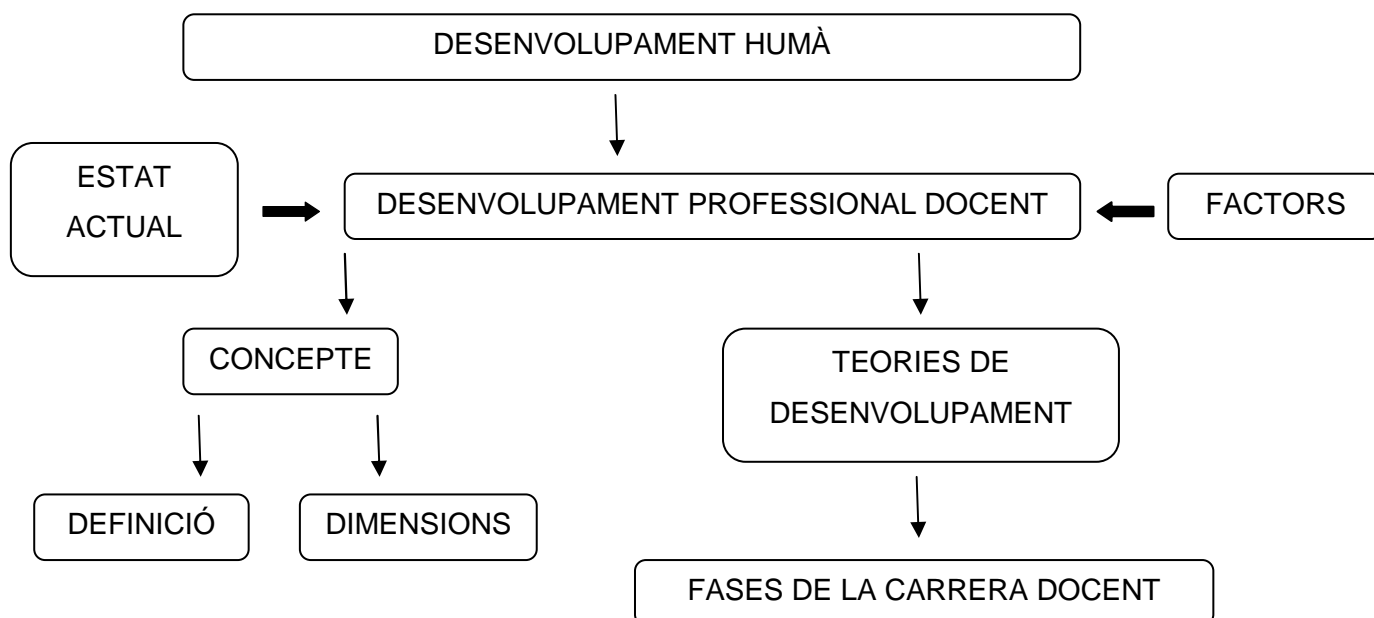


Figura 1-1. Esquema del contingut del primer capítol.

1.1 Aproximació al concepte de desenvolupament

En primer lloc cal establir què entenem per desenvolupament i quins factors generals el condicionen.

El concepte de desenvolupament humà ha estat el punt de mira de diferents disciplines com la Psicologia, la Sociologia, la Filosofia, l'Economia... i ha generat un gran debat teòric. Però existeix un acord general sobre les característiques bàsiques del desenvolupament: la primera afirma que el desenvolupament implica canvis en un organisme que són "sistemàtics, organitzats i successius els quals han de servir a la funció adaptativa" (Pascarella i Terenzini, 1991:16) i la segona, afegeix que aquests canvis intrapersonals, també poden produir-se com a conseqüència de la maduració, de les influències de l'entorn o de la interacció entre l'individu i l'entorn.

En aquest context, el desenvolupament s'entén com un creixement cap a la maduresa i cap a una major complexitat, a través de la integració de quelcom nou a un sistema existent (Robertson, 1999; Kugel, 1993).

Els teòrics cognitius ordenen aquesta progressió a través d'una seqüència invariant d'estadis jeràrquics, en la qual cada estadi nou incorpora i transforma les estructures dels estadis previs i prepara el camí pel nou estadi (Oja, 1991); una premissa que ha donat forma a les diferents teories de fases i estadis de desenvolupament.

Actualment, la indagació educativa, d'acord a l'evolució constant del coneixement i dels contextos, s'orienta cap al concepte de desenvolupament al llarg de la vida que es basa en les assumpcions de la *lifespan perspective* (Feixas, 2002:103):

1. El desenvolupament es dona al llarg de la vida. No s'atorga especial importància a cap període particular i es considera que ocorren canvis significants en tots els períodes de la vida.
2. El desenvolupament pot ser tant quantitatiu com qualitatiu.
3. El desenvolupament és multidimensional, fruit de la combinació d'influències personals, biològiques i socials.
4. El desenvolupament és multidireccional, en tots els períodes de la vida el desenvolupament comporta guanys i pèrdues. Poden existir diferents models i

trajectòries de desenvolupament, depenent de la dimensió de què es tracti i de l'individu.

5. El desenvolupament és altament flexible. Els psicòlegs reconeixen que la plasticitat varia entre els individus, és a dir, que algunes persones experimenten circumstàncies diverses en la vida i algunes s'adapten més fàcilment als canvis que d'altres. Si bé la flexibilitat declina amb l'edat, el desenvolupament és igual de plàstic a totes les edats.
6. El desenvolupament està determinat per molts factors. Existeixen diferents causes del desenvolupament, incloent-hi les biològiques, socials, psicològiques, físiques i històriques. Es produeixen interaccions complexes entre aquests factors de manera que els mateixos canvis en diferents subjectes podrien tenir diferents causes.
7. El desenvolupament es dona en contextos múltiples i diversos i com a resultat de la combinació dels elements següents:
 - Influències segons l'edat: són aquells fets que estan fortament relacionats amb l'edat.
 - Influències segons la història: reconeix aquells fets on el desenvolupament està afectat per eres històriques i fets dins de cada era.
 - Influències no normatives: fets irregulars que passen a un petit grup de persones i no segueixen una orientació predictable.
8. Els individus són subjectes que construeixen i organitzen activament les seves pròpies històries personals. D'aquesta forma, el desenvolupament no només es produeix en funció dels diferents esdeveniments pels quals passa, sinó que es tracta d'un procés dialèctic entre els múltiples factors ambientals i la construcció personal que els subjectes fan d'aquests factors.
9. El desenvolupament és multidisciplinari: es dona en les diverses àrees, àmbits, disciplines.

En síntesi, es pot dir que el desenvolupament s'empra per descriure processos caracteritzats per una maduresa, progressió o transformació d'idees, d'esdeveniments, de sistemes, de perspectives, de concepcions, de models. Es tracta de la progressió

que es dona en passar d'estadis més primerencs a estadis més tardans de creixement, d'organització, d'evolució, que suposa la integració d'una nova perspectiva.

1.2 Desenvolupament professional docent

La progressió en les competències i experiències de les persones en relació a la seva ocupació laboral dona lloc al desenvolupament professional. Aquest apartat en defineix el concepte, indica els elements que el configuren i estableix alguns factors que el condicionen.

1.2.1 Aproximació al concepte de desenvolupament professional del docent

El concepte de desenvolupament vinculat a una professió, suposa un procés gradual mitjançant el qual aquesta professió es desenvolupa per mitjà de l'acumulació de descobriments, aprenentatges de noves tasques i conceptes que s'afegeixen al conjunt d'activitats relacionades amb la professió (Feixas, 2002).

En l'àmbit educatiu, ha esdevingut un terme amb una gran quantitat de sinònims: reciclatge (Landsheere, 1987), formació del docent en servei (Neil, 1987), perfeccionament de professorat (Martínez, 1983), formació permanent (Montero, 1987)... però actualment es parla de desenvolupament professional del docent (Ferrerres, 1992).

A inici dels anys 80, el desenvolupament es relaciona amb la necessitat de renovació i reciclatge del professorat, apuntant la finalitat de les accions, valorant la vessant professional i personal i donant-li un sentit col·lectiu.

Joyce (1980:20) fa el primer intent de sistematitzar la utilitat del desenvolupament professional i defensa que ha de respondre a tres necessitats: la necessitat social d'un sistema educatiu eficaç capaç d'adaptar-se a l'evolució de les necessitats socials; la necessitat de trobar formes d'ajudar a l'staff educatiu a millorar el potencial personal, social i acadèmic dels joves; i la necessitat de desenvolupar i millorar el desig del professor de viure una vida personal satisfactòria.

Dillon-Peterson (1981) entén el desenvolupament professional com un procés dissenyat per fomentar el desenvolupament personal i professional dels individus en un clima organitzatiu positiu, que té com a última finalitat, millorar l'aprenentatge de l'alumnat i una contínua i responsable renovació pels educadors i les escoles. Woods (1981) afegeix la idea del canvi, definint la participació d'un grup de persones en activitats estructurades durant un període de temps específic per aconseguir unes finalitats predeterminades i tasques que permetin una nova comprensió i canvis en les conductes professionals.

Per la seva banda, Griffin (1983) aporta la idea de sistematització i planificació i defineix el desenvolupament professional com qualsevol intent sistemàtic d'alterar el coneixement, creences i pràctiques professionals del professorat cap a un propòsit articulat. Per Landsheere (1987) és una activitat contínua, individual o col·lectiva, que es realitza després d'haver rebut certificat inicial de professor i després de començar la seva pràctica professional, que té com a punt de partida l'habilitació del professor i la seva incorporació a la vida del treball, amb la finalitat de millora escolar. Montero (1987) concreta la importància del contingut del desenvolupament, englobant dins el concepte de desenvolupament, el conjunt de mecanismes destinats a millorar i ampliar les capacitats personals i professionals dels docents, és a dir, el conjunt de coneixements, habilitats, actituds i valors que els professors necessiten per desenvolupar la professió de l'ensenyament.

A partir dels anys 90, s'introdueix el terme perfeccionament que, com destaca Villar (1990), implica el disseny d'un procés que va més enllà d'una activitat d'habilitació del professor i s'orienta al desenvolupament personal i professional dels individus dins un clima organitzatiu respectuós, de suport i positiu, que té com a última finalitat la millora de l'aprenentatge de l'alumnat. Marcelo (1990) ratifica aquest enfocament més ampli valorant el caràcter contextual, organitzatiu i orientat al canvi del procés de desenvolupament. Glatthorn (1995) en canvi, associa el desenvolupament professional a una millora de la competència docent, fruit de l'experiència i l'aprenentatge reflexiu sobre aquesta.

Amb l'entrada al segle XXI, la recerca sobre els estadis de desenvolupament docent, porten a Fernández Cruz (2006:20) a definir el desenvolupament professional com l'evolució progressiva en el desenvolupament de la funció docent cap a modes i situacions de major professionalitat que es caracteritzen per la profunditat del judici crític i la seva aplicació a l'anàlisi global dels processos implicats en les situacions d'ensenyament per actuar de manera intel·ligent.

Les diferents aportacions teòriques posen de manifest que el concepte ha anat evolucionant i sistematitzant alguns dels elements claus del desenvolupament professional: el seu objectiu i finalitat, els possibles destinataris, el tipus d'actuacions, el context, la planificació... que es recullen en la taula següent:

DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL DOCENT	
FINALITATS	Socials
	<ul style="list-style-type: none"> * Adaptar-se i donar resposta a l'evolució de les necessitats socials. * Millorar el potencial personal, social i acadèmic dels joves. * Millorar de l'aprenentatge de l'alumnat. * Impulsar la renovació dels docents i de les escoles.
	Professionals
	<ul style="list-style-type: none"> * Permetre una nova comprensió i canvis en les conductes professionals. * Millorar i ampliar les capacitats personals i professionals dels docents. * Alterar el coneixement, creences i pràctiques professionals. * Facilitar la incorporació a la vida del treball. * Adquirir estadis de major professionalitat.
CARACTERÍSTIQUES	Personals
	<ul style="list-style-type: none"> * Desenvolupar i millorar el desig del professor de viure una vida personal satisfactòria i estimulante.
CONTINGUT	<ul style="list-style-type: none"> * Procés planificat en el temps i amb uns objectius articulats i predeterminats. * Procés individual o col·lectiu.
CONTEXT	<ul style="list-style-type: none"> * Clima organitzatiu respectuós, de suport i positiu. * Caràcter contextual, organitzatiu i orientat al canvi.

Taula 1-3. Elements clau del desenvolupament professional docent

Alguns dels supòsits en els quals es basa el discurs del desenvolupament són:

1. **És un procés professional i personal.** El desenvolupament es produeix al llarg de la carrera i com a part normal de la vida ocupacional es produeixen canvis significatius en el comportament professional docent però també en la personalitat a través de les històries personals de l'experiència.
2. **Es produeix en un context.** El centre com a context organitzatiu col·labora en el procés de desenvolupament i alhora es veu afectat pels canvis del docent. L'entorn i el suport institucional són factors clau per a un veritable desenvolupament professional.

3. **És un procés planificat.** El desenvolupament respon a finalitats d'ordre social, professional o personal que estan prèviament definides i que regeixen l'organització sistemàtica i planificada del contingut.
4. **És un procés individual que respon a models comuns.** És evident que les trajectòries professionals són individuals ja que cada professor és únic en certs aspectes i arriba a una professió amb una sèrie de percepcions, amb més o menys experiència i formació, amb una predisposició determinada. Tots aquests elements influeixen en la seva actitud i expectativa de futur. Però els estudis empírics demostren que hi ha seqüències en el desenvolupament de la professió.

1.2.2 Elements i dimensions del desenvolupament professional docent

En el procés de desenvolupament professional, entès com una successió de canvis progressius que es produeixen durant el procés formatiu i experiencial del cicle personal i professional del subjecte, intervenen diversos elements i dimensions que alguns experts han recollit en les seves teories.

Des d'aquest punt de vista, Howey (1985), Riegler (1987), Furlong i Maynard (1995) i Shulman (1998) concreten el contingut del desenvolupament professional, definint categories o àmbits de desenvolupament diversos, el treball dels quals, assegura la millora de la professionalitat.

Howey (1985) desgrana el desenvolupament professional en sis elements: el desenvolupament pedagògic, el coneixement i comprensió d'un mateix, el desenvolupament cognitiu, el desenvolupament teòric i la reflexió sobre la pràctica, el desenvolupament professional a través de la investigació i finalment el desenvolupament de la carrera.

Riegler (1987) estableix cinc àrees generals en les quals pot tenir lloc el creixement del professorat:

1. El desenvolupament pedagògic, que posa l'accent en el desenvolupament de les capacitats que inclou la tecnologia didàctica, cursos o seminaris, ...
2. El desenvolupament professional, que implica el creixement del professor individual dins el context del seu rol professional.
3. El desenvolupament organitzatiu, que posa de relleu les necessitats, prioritats i organització de la institució.

4. El desenvolupament de la trajectòria professional, que s'associa a la preparació per un avanç en la carrera professional.
5. El desenvolupament personal, que ressalta la importància de la planificació, les capacitats interpersonals i el creixement del professor com a individu.

Furlong i Maynard (1995) inclouen dins el desenvolupament professional: la cura d'un mateix, l'autocontrol dels sentiments i emocions, la capacitat d'autoprotegir-se i guanyar-se autoritat i l'autosatisfacció, entesa com el benestar personal i professional propi.

Mentre que Shulman (1998), estableix els següents elements:

- El compromís educatiu, és a dir, l'actitud de dirigir el seu treball cap a un fi social i educatiu que implica una preocupació per l'alumne i també la preocupació per l'impacte de l'acció educativa en la persona i en la societat.
- El domini de la matèria, entès com el coneixement de la disciplina i la seva didàctica, ús de metodologies adaptades al context...
- La reflexivitat, és a dir la voluntat d'implicar-se en accions reflexives per abordar el possible canvi en l'ensenyament i desenvolupar un pensament crític.
- La capacitat pel treball en equip, la realització d'un treball conjunt per a millorar les respostes educatives que es demanen al centre, ja que aquesta capacitat de l'equip possibilita un espai privilegiat pel desenvolupament professional de cada docent.

Des d'una altra perspectiva, s'ha optat per la concreció de dimensions del desenvolupament, tal com presenten Burke (a Oja, 1989), Bell i Gilbert (1999/1996), Escudero (1998) i Fernández Cruz (2006).

Per Burke (a Oja, 1989) existeixen dues grans dimensions, la personal i l'organitzativa que afecten el cicle vital i professional dels docents. Des del punt de vista personal, hi ha diferents elements que influeixen en els professors: les etapes vitals, les relacions familiars, els incidents crítics positius, les crisis, les disposicions individuals i les sortides no vocacionals. L'entorn organitzatiu, d'altra banda, influeix en la carrera professional a través de les regulacions de la professió, els estils de gestió, l'administració pública, les expectatives socials, les organitzacions professionals i els sindicats, tal com s'observa en la figura següent:

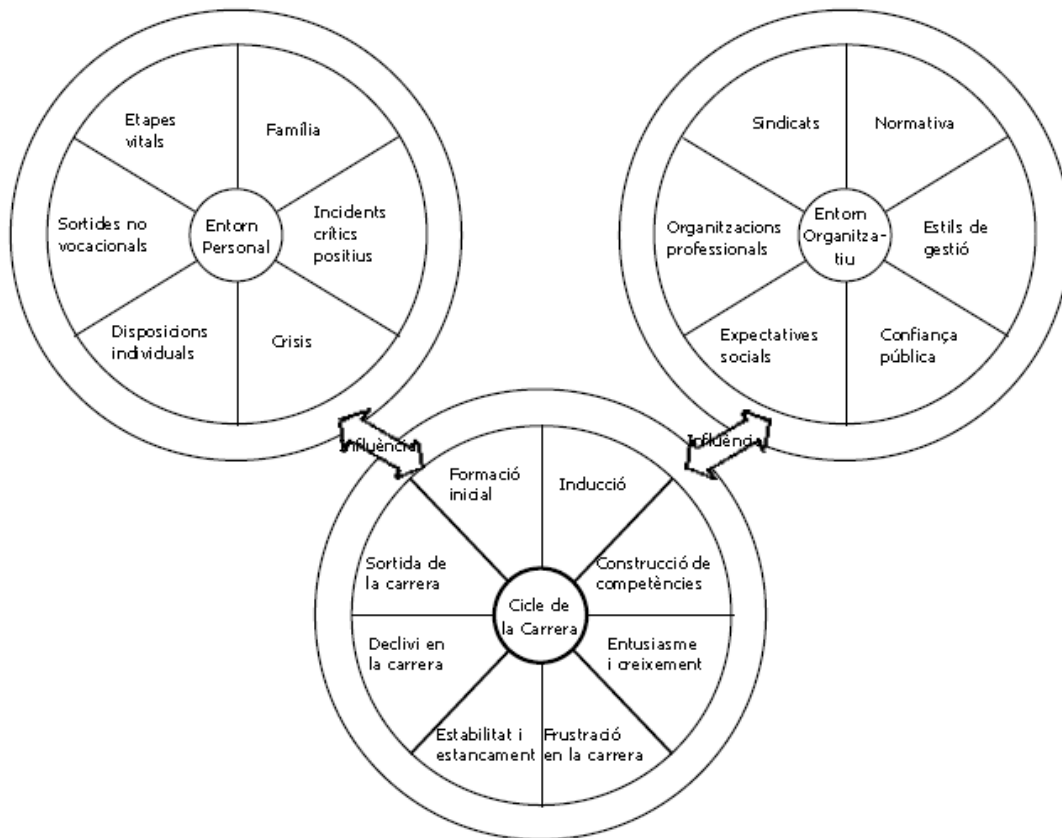


Figura 1-2. Dimensions del cicle vital i professional dels docents de Burke (a Oja, 1989)

Per Bell i Gilbert (1999/1996) el desenvolupament es basa en tres tipus d'evolució:

- El desenvolupament personal, que implica afrontar els sentiments derivats del procés de canvi i del fet de ser un professor.
- El desenvolupament professional (cognitiu i funcional) que comporta canviar conceptes i creences sobre l'educació científica i les activitats d'ensenyament.
- El desenvolupament social que suposa treballar i relacionar-se amb altres companys.

Amb la figura següent s'explicita la interacció i interdependència de les tres dimensions.

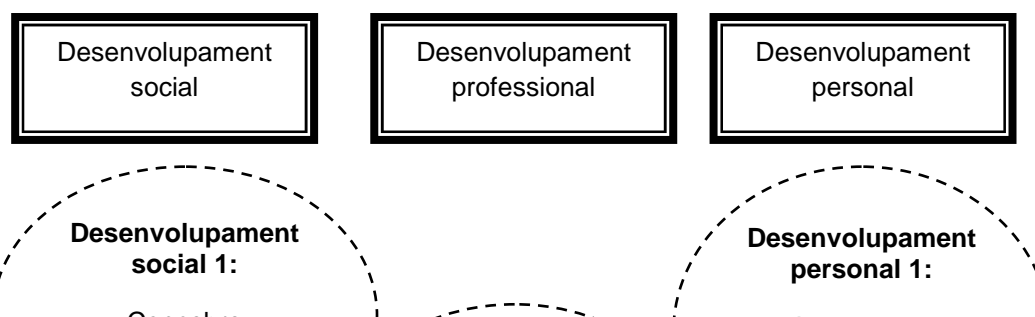


Figura 1-3. Dimensions del desenvolupament professional. Bell i Gilbert (1999/1996)

En la mateixa línia, Escudero (1998) opina que el desenvolupament professional hauria d'integrar:

- Els processos de desenvolupament personal
- Els contextos grupals col·legiats on s'exerceixi la professió
- I els entorns contextuals del coneixement professional i els recursos de facilitació per accedir al coneixement.

I Fernández Cruz (2006) en canvi, parla de tres dimensions:

- La dimensió individual, per la qual s'evidencia que cada professor és diferent.
- La dimensió col·lectiva, ja que cada professor és semblant a altres professors amb els que comparteix experiències comunes.
- La dimensió universal, perquè cada professor té similituds amb els de la seva mateixa generació.

Analizant els aspectes comuns a totes definicions i la possible categorització de dimensions és evident que el desenvolupament professional va lligat al desenvolupament de la persona, a la seva actuació en un context i moment concret, a la seva experiència pràctica, als seus coneixements pedagògics..., aspectes que Ferreres (1996) defineix com a elements del desenvolupament professional:

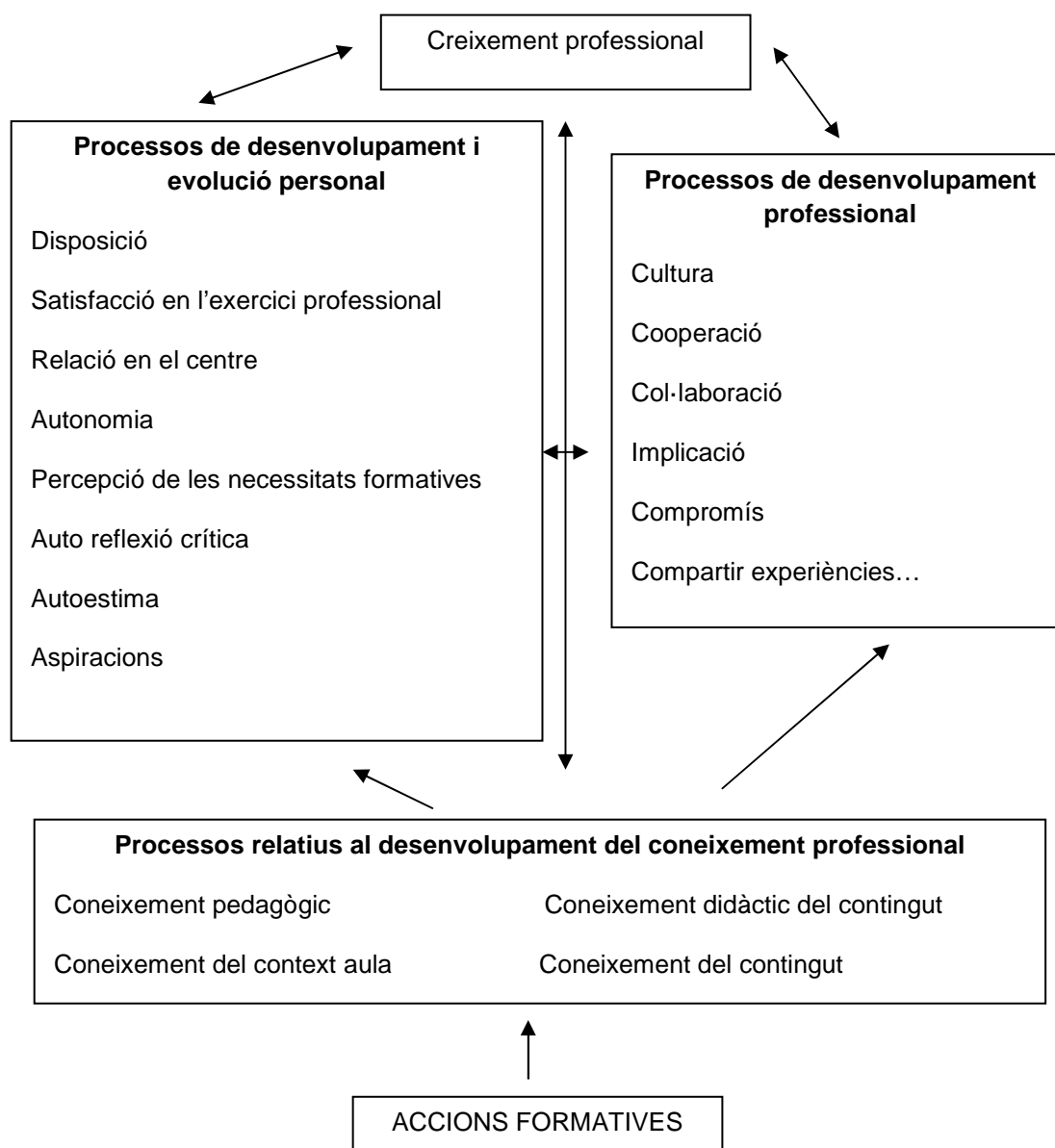


Figura 1-4. Elements del desenvolupament professional. Ferreres (1996)

Ferreres (1996) explica així la complexitat del procés i ratifica les aportacions dels altres teòrics sobre les diverses dimensions que interactuen al llarg de les diferents etapes de desenvolupament de la professió, que Millman i Darling- Hammond (1997:166) recullen en la seva definició de desenvolupament professional: "procés

mitjançant el qual el professorat mínimament competent assoleix nivells més alts de competència professional i amplia la comprensió de sí mateix, dels contextos i de la carrera professional”.

1.2.3 Factors de desenvolupament

El procés d'adquisició de competència professional es construeix a partir del creixement del docent com a persona, a partir de la integració d'estructures bàsiques de coneixement pràctic en l'exercici de la professió, en el qual intervenen diversos aspectes que contribueixen i/o limiten el desenvolupament professional i que provoquen que es doni de manera diferent en cada individu.

Pajak i Blase (1989, a Feixas, 2002), en un estudi amb mestres d'educació obligatòria, van intentar indicar les relacions que s'establien entre la vida professional i personal dels professors. Van trobar tretze factors personals que podien afectar tant positivament com negativament el treball dels professors, com per exemple: ser pare o mare, contraure matrimoni..., la influència dels quals variava en cada docent.

D'acord amb les dimensions del desenvolupament professional de Burke (a Oja, 1989) i de Bell i Gilbert (1996/1999), es proposen tres tipus de factors influents:

- Personals. Factors derivats de les característiques personals del docent.
- Contextuals. Factors externs al professor que engloben els diferents elements de l'acte didàctic
- Socials. Factors externs, derivats de trets i organització de la societat i indirectes al desenvolupament del docent però que influeixen en la seva pràctica.

Factors personals

Partint de la premissa que el desenvolupament professional passa per una evolució personal, és evident que els diferents aspectes de la vida personal del docent tindran un pes considerable en el seu procés de desenvolupament.

Alguns dels factors d'àmbit personal són:

- **Trets de personalitat.** Cada individu es regeix per un conjunt de valors, qualitats, defectes, creences i experiències que la distingeixen dels altres i que

configuren la seva personalitat. La capacitat d'aprenentatge, la intel·ligència, la imaginació, la confiança, la timidesa, la seriositat, la seguretat, l'obertura al canvi, l'estabilitat emocional... de cada persona, poden condicionar el seu desenvolupament com a docent.

- **Entorn familiar.** Més enllà del propi caràcter hi ha elements del context familiar proper que també influeixen en l'evolució professional, com pot ser l'estructura familiar, el clima i els valors familiars, la implicació amb l'entorn... que són únics per a cada docent.
- **La influència de la vida personal.** Destacant la importància de les relacions personals amb la família, amics i altres persones significatives; així com altres antecedents com l'ètnia, religió, costums culturals i familiars... El desenvolupament de la infància, adolescència, joventut i altres fases del desenvolupament adult també poden influir en la disposició dels professors vers el desenvolupament professional: les seves crisis, esdeveniments significatius, èxits, fracassos, poden resultar extraordinàriament importants (Erikson, 1981/1986).
- **La motivació.** El desenvolupament parteix principalment d'una necessitat interna quan el professor busca nous suggeriments i per tant, depèn de la motivació intrínseca per aprendre. Biggs (2000) afegeix a la motivació intrínseca, la motivació extrínseca quan la tasca produeix resultats de valor; la motivació social, si l'altra gent el valora; i la motivació per la consecució si s'entén com una oportunitat de creixement personal.
- **L'actitud vers la docència.** A més de la motivació per la millora professional, l'actitud i implicació que té el docent vers la seva funció i tasca condiciona evidentment la seva execució, però també la necessitat de creixement professional.
- **L'experiència professional prèvia,** que recull el bagatge adquirit pel professor derivat de la seva experiència com alumne i l'estil pedagògic. No es pot obviar que l'experiència lligada a la reflexió i la saviesa en la pràctica que acumulen els professors, afecta en major o menor grau al seu desenvolupament personal i professional. Aquest coneixement que sorgeix de l'experiència està estructurat en la consciència de manera que pot comunicar-se a la comunitat educativa i sotmetre's a crítica (Fernández Cruz, 1999).
- **La formació i coneixement pedagògic.** La formació juga un paper molt important i contribueix de manera decisiva en el desenvolupament docent del professor, ja que li ofereix l'oportunitat d'integrar noves estructures al seu

coneixement pedagògic i modificar o renovar les existents. Les activitats i programes de formació són una estratègia recurrent en la promoció del creixement professional.

- **La capacitat de reflexió sobre la pràctica.** Pot contribuir al desenvolupament professional i també a la millora de l'organització a través de processos d'indagació a l'aula o amb els companys, de la implicació en accions reflexives per entomar canvis en la docència i augmentar el coneixement professional base. Alguns exemples de pràctiques reflexives es concreten en les experiències de mentoratge, supervisió o entrenament.

Factors contextuais

La vida professional del docent es desenvolupa en un entorn concret que pot influir en el procés de desenvolupament. Alguns factors derivats del context són:

- **El centre educatiu.** El context on està ubicat, la tipologia d'alumnat que acull, la dimensió i organització del centre són elements que poden facilitar o dificultar el desenvolupament professional dels docents.
- **Els recursos materials i funcionals.** Poder créixer professionalment implica la necessitat d'espai i temps per formar-se, per treballar en equip, per compartir i per reflexionar, d'un pressupost per participar en activitats de formació... i per tant, els recursos són un element clau en la creació d'oportunitats de creixement.
- **La cultura col·laboradora.** Un centre col·laborador és aquell en el qual existeixen unes normes de col·legialitat compartides, els docents assumeixen la seva responsabilitat dels processos i són avaluats, treballen junts per la millora del centre i intervenen en les decisions de l'organització (Fernández Cruz, 1999). Aquesta cultura és un factor facilitador del desenvolupament.
- **El clima institucional.** El clima i ambient que caracteritza el centre educatiu pot tenir efectes positius o negatius en el professorat i per tant, donar més o menys suport al desenvolupament professional.
- **L'avaluació institucional.** Les estratègies d'avaluació utilitzades condicionen el rol del professor i el seu creixement, tot i que en el sistema educatiu actual no són massa freqüents.
- **La influència del grup de treball.** La possibilitat de treballar en equips docents de cicle o amb el paral·lel, en comissions, en departaments... estableix certes

dinàmiques personals i professional que també poden tenir una repercussió en el desenvolupament del docent.

- **La complexitat de la tasca.** En el sistema educatiu, el docent pot desenvolupar tasques diverses: docència, atenció individual, coordinació, gestió, direcció... de manera que la tipologia i complexitat de la tasca assignada pot impulsar o frenar el creixement professional.

Factors socials

Finalment existeixen una sèrie de factors exògens relacionats amb la societat que influeixen en la pràctica docent i alhora en el desenvolupament personal i professional del professorat, com:

- **La política.** La opció política que governa el país i totes les normatives i actuacions que deriven d'aquesta, condicionen en gran mesura el rol que assignen al desenvolupament professional i també els recursos que s'hi destinen.
- **Els esdeveniments socioculturals i econòmics.** L'organització social, les condicions laborals, l'assignació i dotació de recursos econòmics, el paper que juga la formació en els valors socials i culturals... són aspectes que també poden condicionar el desenvolupament.

Factors facilitadors versus factors limitadors

Per un costat, hi ha un conjunt de **factors que limiten** el desenvolupament professional del docent perquè afecten la seva moral i poden arribar a causar estrès. Alguns dels que afecten la moral dels professors i poden portar a actituds d'intolerància i apatia són el salari, la precarietat laboral, la manca d'orientació futura, la relació amb els companys, amb els estudiants i amb la direcció, la participació en grups de treball i en la presa de decisions.

Esteve (1987 a Feixas, 2002) classifica els indicadors del malestar docent en un grup de caràcter contextual i un grup relacionat amb l'acció docent. Els factors contextuais que assenyala són:

- L'augment de responsabilitats i exigències que es projecten sobre els docents i la ràpida transformació del context social. Això es tradueix en una modificació

del rol del professor i, per a aquells que no saben o poden acceptar-ho, en una font de malestar.

- La modificació del suport del context social.
- La necessitat d'adaptació constant al canvi fa replantejar els objectius del sistema i el tipus de competències a impulsar. La modificació del rol del professor i l'exigència d'estar al dia no són massa ben acceptades.

Els relacionats amb l'acció docent són:

- Els recursos i les condicions del treball: la carència de recursos materials (material didàctic, problemes de conservació dels edificis, penúria de mobiliari, etc.) i de recursos humans (falta de professors) són factors que acaben contribuint al malestar docent.
- L'esgotament docent i l'acumulació d'exigències poden comportar símptomes d'estrès o burn-out que inclouen absentisme, falta de compromís, baixa autoestima, incapacitat per prendre's la institució seriosament ...

Però per l'altre costat, la tasca docent també pot presentar **característiques afavoridores** del desenvolupament professional. La cultura col·laboradora i un clima positiu del centre educatiu, el treball en equip, la reflexió en la pràctica, la concreció de la tasca docent, la qualitat de la formació inicial i permanent, una política educativa coherent a les necessitats i contextos educatius, són elements que faciliten el creixement dels docents.

A nivell personal, Villa (1988) concreta tres aspectes de la docència que poden actuar com a canalitzadors de l'evolució personal dels docents:

- El fet de treballar amb persones i transmetre'ls els nostres propis ideals, promou una alta satisfacció personal i seguretat interna.
- El tracte directe amb els estudiants pot produir una recompensa emocional.
- Veure que els estudiants avancen i els objectius es van complint produeix en el professor la recompensa de la productivitat i de la tasca ben feta.

En síntesi, el desenvolupament de la competència docent del professorat és un procés individual que implica una evolució a tres nivells: el professional, el personal i el social. Tanmateix el fet que el professor desenvolupi diferents nivells de maduresa personal i professional té relació amb la influència de determinats condicionants que faciliten o dificulten el creixement dels docents.

1.3 Teories del desenvolupament professional

Per conèixer millor com es produeix el desenvolupament professional docent, a continuació es presenta un resum de la recerca sobre teories del desenvolupament d'acord amb la proposta de Feixas (2002), concretant només aquelles teories que han rebut una àmplia atenció en la literatura sobre el desenvolupament del professor o que han estat àmpliament adoptades en el disseny i desenvolupament de programes formatius.

Es recullen tan les teories psicològiques d'estadis que van proliferar als anys 70 amb l'objectiu de definir els canvis que es produeixen en el desenvolupament de l'adult i en el seu creixement professional, com les teories de duració de la vida i altres models que s'han incorporat de manera més recent centrant-se en l'estudi de les preocupacions i els canvis pedagògics al llarg de la trajectòria docent.

1.3.1 Teories sobre l'edat i els cicles vitals dels adults

Les teories sobre l'Edat Adulta o els Cicles Vitals Levinson (a Fernández Cruz, 1999); Super (1962), Krupp (1993) i altres (Gould, Sheehy, Havighurst, Neugarten), ajuden a comprendre les raons que porten als adults a fer certes opcions personals i professionals a diferents edats i en determinats moments de la seva carrera.

Els pioners dels estudis sobre desenvolupament humà s'han centrat en els esdeveniments de la vida (rols socials i interpersonals, desenvolupament de tasques i adopció de comportaments) que determinen el desenvolupament (Oja, 1991).

Les teories del desenvolupament adult descriuen els adults com a éssers capaços d'assolir estadis de major maduresa d'una manera ordenada i consideren que aquest desenvolupament està marcat per aspiracions i valors personals i expectatives socials i culturals. Teòrics com Super (1962), Levinson (1987) i Krupp (1993), entre d'altres, han descrit els problemes, tasques i aspectes personals a cada període de l'edat adulta que afecten la nostra vida personal i professional i que s'exposen a continuació.

Els cicles del desenvolupament adult de Levinson

Levinson (1978, a Fernández Cruz, 1999), va estudiar els cicles del desenvolupament vital de les persones a partir d'entrevistes biogràfiques a 40 homes entre 35 i 45 anys, entenent que analitzar el curs de la vida d'una persona requeria determinar el caràcter de cada relació i el lloc i significat que ocupen en el món i la vida de la persona

El resultat de la seva recerca va indicar que els cicles vitals combinen períodes d'estabilitat (períodes de construcció d'una estructura) amb períodes de transició (períodes de canvi d'estructura) els quals proporcionen marcs facilitadors en què s'activa el canvi de personalitat. El seu model de desenvolupament adult és el següent:

ADULTESA TARDANA	Transició a l'adulesa tardana (fins als 65 anys)		ADULTESA TARDANA	
ADULTESA MITJANA	Entrada a l'adulesa mitjana (fins als 50 anys)	TRANSICIÓ ALS 50 anys		Culminació de l'adulesa mitjana (fins els 60 anys)
PRIMERA ADULTESA	Entrada al món adult (fins els 28 anys)	Transició als 30 anys.	Culminació de la primera adulesa (33-40 anys)	TRANSICIÓ DE LA MEITAT DE LA VIDA.
PREADULTESA	Infància i adolescència (0-17 anys)		PRIMERA TRANSICIÓ ADULTA (fins els 22 anys)	

Taula 1-4. Model de desenvolupament adult. Levinson (1978)

1. **Preadulesa** (0-22 anys). Durant aquest període l'individu es va fent independent, des de d'infància fins a la vida responsable adulta, passant per l'adolescència.
2. **Transició a la primera adulesa** (17-22 anys). Període de desenvolupament en què el preadult va tancant una etapa i passant a la primera adulesa. Encara forma part d'ambdues etapes i no s'acaba d'identificar amb cap d'elles. Determinats canvis en la individualització poden donar lloc a modificar les seves relacions amb la família.
3. **Primera adulesa** (17-45 anys). Període adult amb més energia, però també amb més contradiccions i estrès. Dins aquesta etapa distingeix tres moments de construcció d'una estructura de vida:
 - Entrada a l'estructura de vida de la primera adulesa (22-28 anys) com a temps per construir i mantenir una manera inicial de ser adult.

- La transició dels trenta (28-33 anys) com una oportunitat de aprendre i modificar l'entrada a l'estructura i crear les bases per a la següent estructura de vida.
 - Culminació de l'estructura de vida de la primera adulta (33-40 anys), és el pas per completar aquesta etapa i haver realitzat les aspiracions juvenils.
4. **Transició a la meitat de la vida** (40-45 anys). Aquest període de transició significa el fi de la primera adulta i el començament de l'adulta mitjana i es caracteritza per la recapitulació del que ha estat el primer període adult i la modificació d'aspectes insatisfactoris de l'estructura de la vida i ajustament psicològics. Levinson reconeix que la distinció entre aquestes dues etapes és un dels períodes més controvertits del seu esquema, però pensa que hi ha un moment a la vida on el caràcter canvia, fruit de la reflexió i qüestionament sobre diferents aspectes de la vida.
5. **Adulta mitjana** (40-65 anys). Període en el qual s'ha adquirit el reconeixement en el món adult amb unes responsabilitats donades. Durant aquest període, si bé comencen a disminuir les capacitats biològiques, encara es mantenen les suficients per portar a terme una vida personal i professional satisfactòria.
- Entrada a l'estructura de la vida de l'adulta mitjana (45-50 anys) on es forja una nova estructura en relació amb el treball, matrimoni, situació; amb variacions en la satisfacció i compliment de desitjos.
 - La transició dels cinquanta (50-55 anys) ofereix una oportunitat per modificar i si s'escau, millorar l'entrada en l'estructura de la vida.
 - Culminació de l'estructura de l'adulta mitjana (55-60 anys) que és el marc que conclou aquesta etapa, el moment de complir els desitjos i rejuvenir-se o enriquir la vida.
6. **Transició a l'adulta tardana** (60-65 anys). Com a període que se situa entre l'adulta mitjana i la tardana on conclouen els esforços de l'adulta mitjana. És una conjuntura crítica en el cicle de la vida.
7. **Adulta tardana** (60-?). Període final de la vida humana on apareix una confrontació amb la identitat i la vida i la necessitat de reconciliació amb el món, que pot ser viscuda serenament o amargament. No obstant això, en les darreres dècades l'edat de la vellesa s'ha transformat; l'esperança de vida s'ha allargat i, en conseqüència, la vida professional també, per la qual cosa el període dels 50 als 85 anys pot considerar-se una nova adulta.

Levinson subratlla un aspecte que considera fonamental: l'ús de la paraula "període" en lloc "d'estadi", per evitar la connotació de progressió jeràrquica. Des de la seva

perspectiva, les fases tenen estacions o passatges, cosa que no necessàriament implica que siguin més avançades. Cada etapa té les seves pròpies possibilitats però no es pot dir que sigui més avançada que l'anterior, sinó que obre noves possibilitats i límits (Fernández Cruz, 1999).

Aquesta teoria ha marcat alguns dels models de desenvolupament dels docents.

Els estadis de l'edat adulta de Krupp

Krupp (1993), influït per Levinson, descriu l'edat adulta com un període de canvis constants, com una seqüència d'estadis que se sobreposen:

1. Al **voltant dels 20 anys** (dels 17 als 24 aproximadament) els individus s'independentitzen, formen una identitat temptativa, creen somnis i busquen consellers. És un període d'adultesa provisional i de primers compromisos. Durant aquest període l'adult es preocupa per explorar noves opcions en el món per formar una perspectiva inicial d'ell mateix com a persona adulta, una estructura vital (Levinson) que contínuament redefineix-se i transformant-se a mesura que s'emprenen més tasques adultes.
2. **Al final dels 20 i principis dels 30** (per a alguns la crisi dels 30) s'examinen i reafirmen els resultats dels primers compromisos. És la transició en la que l'adult busca comprendre's a sí mateix i trobar el seu lloc en el món i es pregunta de què es tracta la vida. En confrontar aquesta qüestió l'adult reexamina l'estructura vital inicial i els compromisos que va establir en la primera fase. Aquesta transició pot concretar-se en l'estabilització o en un canvi en la carrera i en les relacions personals.
3. Un cop de superada la transició, **a començament dels 30**, l'adult s'estabilitza, reafirma compromisos i sovint tria una carrera a la qual destina una gran inversió de temps i energia. Molts esdevenen menys idealistes i més realistes respecte les seves vides. En aquesta fase de la vida s'estableixen objectius a llarg termini relacionats tant amb la família com amb la feina; els relacionats amb la carrera són, fins i tot, més importants durant el començament dels 40 quan l'adult té més autoritat per prendre decisions per un mateix. Les promocions són elements crucials per a l'èxit. Mentre que les relacions són importants, l'adult busca trencar amb supervisors i mentors i començar a ser més independent en el treball.
4. **La transició cap a la meitat de la vida**, principi dels 40, inclou un altre qüestionament sobre prioritats i valors en un moment de presa de consciència que

el temps és finit i l'èxit i els assoliments tenen limitacions. Domina la recerca de l'autoconeixement i les preocupacions sobre el temps, la carrera i la família.

5. El qüestionament porta a **un període de reestabilització** (al voltant dels 45) amb una major inversió en les relacions personals. A finals de la meitat de la vida adulta (dels 45 als 50 aproximadament) els individus se centren en la satisfacció per l'estabilitat i l'experiència amb les seves vides.
6. **Entre els 50 i 60** aproximadament, a mesura que s'esdevenen canvis físics, els adults repassen i valoren les seves vides. Les transicions en els 50 se segueixen d'una reestabilització en els 60 marcada per reaccions moderades a les experiències de la vida i/o per un sentiment vigorós de tornar a reeixir.
7. **Dels 60 a l'edat de la jubilació i endavant**, els individus es concentren en la integritat, s'esdevenen més canvis físics i hi ha un desencantament amb certes activitats. La jubilació és la major transició.

En cadascuna d'aquestes etapes, l'adult intenta crear una millor connexió entre l'estructura vital i la realitat dels reptes de la vida. Krupp, com Levinson, constata que cada període pot ser estable o transitori. En un període estable els individus prenen decisions clau; en canvi, un període de transició és un període de qüestionament i reavaluació en la qual s'exploren possibilitats i s'emprenen nous compromisos. Els períodes estables i transitori s'alternen durant la vida.

Teoria del Desenvolupament Psicosocial Erikson (1981/1986)

Erik Erikson fou el primer psicòleg i el principal teòric que va estudiar el canvi de l'adolescència a l'edat adulta i va justificar el desenvolupament al llarg de la vida en estadis psicosocials. El progrés a través d'aquests estadis ve marcat, segons l'autor, pel nostre èxit o manca d'èxit en els estadis previs. El seu treball és fruit d'una anàlisi subjectiva i qualitativa, justificada al llarg del temps des de la interpretació psicoanalítica.

A diferència de Krupp i Levinson, Erikson (1981) se centra en dos elements particulars, els quals han influït en moltes de les teories psicosocials del desenvolupament del professorat:

- El desenvolupament és seqüencial i el caràcter i l'extensió del desenvolupament estan influïts per l'entorn personal de l'individu.

- Les crisis s'entenen com un temps de decisió que requereix una seriosa consideració i una opció significativa entre cursos d'acció alternatius. L'opció que prengui l'individu a cada estadi de la crisi determina la progressió o la regressió en el desenvolupament.

Les crisis representen **conflictes interns** comuns als adults. Cada estadi psicosocial inclou una crisi respecte la necessitat de confiar, de ser independent, de resoldre la culpa, de formar lligams amb els altres, de trobar solitud, de produir, de treballar amb convicció, de conèixer-se a un mateix. .. Aquestes crisis poden succeir en qualsevol moment de la vida, no van lligades a cap edat en particular, però un cop resoltes produeixen satisfacció i maduresa.

Erikson va postular vuit estadis de desenvolupament personal, cadascun dels quals conté una crisi que s'ha d'afrontar i que es pot resoldre com a fortesa o com a feblesa.

Etapa	Edat
Confiança vs Desconfiança	0 -18 mesos
Autonomia vs. Vergonya i dubte	18 mesos- 3 anys
Iniciativa vs. Sentiment de culpa	3- 6 anys
Laboriositat vs. Inferioritat	6- 11 anys
Identitat vs. Difusió de la identitat	Pubertat- 20 anys
Intimitat vs. Aïllament	20- 40 anys
Creativitat vs. Estancament	40- 60 anys
Integritat del jo vs. Desesperança	60 anys en endavant

Taula 1-5. Estadis de desenvolupament personal. Erikson (1981)

La crisi més estudiada per Erikson és la formació de la identitat durant l'adolescència, d'acord amb la qual, segons com afrontin la crisi, les persones poden formar una identitat forta (consecució de la identitat) o feble (difusió de la identitat).

Alguns estudis de Sprinthall, Reiman i Thies- Sprinthall (1997) serveixen de suport empíric a l'estructura de la teoria d'estadis de la formació de la identitat durant l'adolescència i el principi de l'edat adulta i ajuden a demostrar la connexió de les implicacions de la teoria d'Erikson sobre la formació de la identitat professional dels docent. Aquests autors demostren el següent:

- Hi ha una relació entre el comportament inefectiu de mestres novells i un estadi de desenvolupament de la identitat encara difús.
- L'adulthood s'entén com un període d'estabilitat relativa en la formació de la identitat.

- La identitat es crea durant l'adulthood. En vistes d'això, contextos extremament comprensius poden limitar el procés de creixement psicosocial del professor.

Així doncs, des d'una perspectiva psicosocial, el desenvolupament adult és l'evolució de l'estructura vital al llarg del temps a través de diferents opcions, generalment conscients. L'adaptació ocorre a través de períodes d'estabilitat i transició, cadascun amb preocupacions característiques que tothom ha d'afrontar, però que ens ajuden a l'establiment d'una identitat pròpia, prerrequisit bàsic per a la salut psicològica.

El treball d'aquests teòrics, realitzat majoritàriament durant la dècada dels 70, ha estat àmpliament criticat. En qualsevol cas, les teories basades en l'edat poden ser d'utilitat als formadors per reconèixer la naturalesa dels dilemes dels adults i entendre les raons per les quals trien certs tipus d'activitats formatives.

1.3.2 Teories sobre l'aprenentatge adult

Les teories sobre l'Aprenentatge Adult (Knowles (a Carlson, 1989), Kolb et al. (1994) i Tennant (1995)), contribueixen a entendre com es desenvolupa l'aprenentatge en els éssers humans adults i com es pot incidir en la seva progressió.

Aquestes teories donen pistes sobre quines necessitats d'aprenentatge tenen les persones adultes i com s'ha d'organitzar la seva formació per a satisfer-les.

“És important conèixer com aprenen els adults, els seus diferents estils d'aprenentatge, per poder organitzar les activitats de formació en funció de les seves característiques. No s'han d'entendre com a categoritzacions tancades. Els adults aprenen en situacions planificades i desenvolupades en institucions formatives. En aquestes situacions formals, el tipus d'activitats es poden planejar en funció del nivell de competències, motivació, dependència coneixements previs per part dels adults” (Marcelo, 1994:212).

Oja i Pine (1983), estableixen les diferenciacions següents entre ambdós grups teòrics:

Teòrics de l'edat o cicles vitals	Teòrics el desenvolupament cognitiu
Levinson, Shehy, Gould, Havighurst, Erikson i Neugarten	Piaget, Kohlberg, Loevinger, Selman o Hunt
<ul style="list-style-type: none">• Descriuen transicions i adaptacions als esdeveniments de la vida.• Consideren la maduresa com una	<ul style="list-style-type: none">• Descriuen les transformacions dels adults en la manera de construir les experiències.

<p>adaptació exitosa a les expectatives socials.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se centren en les tasques que cada individu confronta en el decurs de la seva vida. • Tenen una visió més particular del món. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descriuen el procés de creixement de la maduresa segons la pròpia perspectiva. • Se centren en els patrons de pensament subjacents, els quals juguen un important rol a l'hora de determinar la perspectiva de l'individu vers el món. • Tenen una visió més global i holística
---	---

Taula 1-6. Classificació de les teories de l'aprenentatge adult. Oja i Pine (1993)

Però no tots els adults tenen les mateixes necessitats d'aprenentatge, ja que cada adult segueix una trajectòria personal concreta que ha influït en la configuració del seu estil d'aprenentatge, el seu comportament i la seva orientació general de l'estructura de la vida.

Fernández Cruz (1999:200) presenta tres orientacions conceptuals pel tractament de la diversitat i la caracterització de l'adult com a aprenent:

	ORIENTACIÓ PSICOSOCIAL	ORIENTACIÓ COGNITIVA	ORIENTACIÓ BIOGRAFICO-RELACIONAL
Conceptes bàsics	Estructura de vida Crisis de vida Cicles de vida	Desenvolupament cognitiu Estils d'aprenentatge	Racionalitat professional Interès per la formació Lògica salarial Identificació professional
Supòsit bàsic	L'estructura de la vida integra àmbits de la personalitat, les relacions afectives i familiars i el comportament professional. Paral·lelament al decurs de la vida es produeixen crisis en l'estructura de vida, es pateixen reajustaments i noves acomodacions.	El desenvolupament de l'adult el porta a nivells superiors de competència cognitiva i al domini d'un estil d'aprenentatge que li dificulta o li facilita la seva formació.	Una doble transacció biogràfica i relacional facilita a l'adult la interiorització d'una forma identificativa des de la qual participa en les accions de la formació ocupacional.
Concepte formatiu	Necessitat de reajustament a cada nova fase de desenvolupament professional.	Capacitat per a l'adquisició de noves competències professionals.	Trajectòria biogràfica i relacional.

Variable diferenciadora	Edat	Experiència Estil d'aprenentatge Nivell formatiu previ	Forma identificativa Nivell professional
Autors	McCrae i Costa, 1990 Herr i Carner, 1991 McDaniels i Gysbers, 1992 Kimmel, 1992	Buckley i Caple, 1991 Casse, 1991 Amat, 1994 Rubio, 1992	Wrightsmann, 1988 Spokane, 1991 Dubar, 1992, 1996

Taula 1-7. Orientacions conceptuals sobre l'aprenent adult. Fernández Cruz (1999)

Segons aquesta taula, la diversitat en l'aprenentatge adult pot respondre a: diferències d'edat i funcions socials associades a l'edat; diferències en el grau d'experiència, el nivell de desenvolupament cognitiu i moral, l'estil personal d'aprenentatge i el nivell de formació previ; i als processos diferents de construcció de la identitat professional en els processos formatius adults.

La teoria de l'andragogia de Knowles

L'aportació de Knowles sobre l'andragogia és la que més s'ha generalitzat per a la comprensió de l'aprenentatge adult de la formació i en el desenvolupament docent. Carlson (1989) resumeix aquesta ciència i pràctica de l'educació dels adults en un procés de set passos a seguir pels docents, a fi que els adults aprenguin d'una manera més significativa:

- Establir un clima d'aprenentatge cooperatiu
- Crear mecanismes de planificació mútua
- Diagnosticar les necessitats i els interessos de l'aprenent
- Formular els objectius d'aprenentatge basats en el diagnòstic de necessitats i interessos.
- Dissenyar seqüències d'activitats per assolir els objectius.
- Executar el disseny seleccionant mètodes, materials i recursos.
- Avaluar la qualitat de l'experiència d'aprenentatge mentre es rediagnostiquen les necessitats per a futurs aprenents.

Knowles posa èmfasi en l'establiment d'un entorn d'aprenentatge col·laborador el qual considera l'input dels aprenents adults a l'hora d'establir els seus propis objectius d'aprenentatge. Així, els adults han de participar en la definició de les estratègies per assolir aquests objectius i involucrar-se durant i al final del procés d'aprenentatge.

Per assolir la participació dels adults en el seu procés d'aprenentatge és convenient que els docents adaptin el currículum, el tipus d'interacció i l'estil d'ensenyament als estudiants adults. Per aquesta raó, caldrà conèixer en profunditat les seves expectatives, els interessos i les motivacions, canviar i variar les metodologies, aproximar-se a l'anàlisi de la pràctica i establir diversos models d'avaluació.

En conclusió, els adults aprenen quan assumeixen la responsabilitat en el procés formatiu, quan reconeixen el valor de l'experiència per a la formació, quan els aprenentatges tenen relació amb el quefer professional, quan allò après té una aplicació immediata, quan es consideren les diferències individuals, quan s'atenen els activadors de la motivació intrínseca i quan es fomenten hàbits d'aprenentatge com a eix transversal de la formació (Fernández Cruz, 1999). Per això, és important que aquestes premisses teòriques es tinguin en compte en el disseny i execució d'activitats de desenvolupament professional.

1.3.3 Teories sobre l'aprenentatge del professor

Aquestes teories es perceben com un indicador contemporani de les teories anteriors, se centren en la recerca del docent com a aprenent adult i engloben les Teories del Coneixement del Professor de Shulman (1986), Putnam i Borko (2000).

Els professors per la naturalesa de la seva professió es troben sotmesos a constants processos d'aprenentatge. Són subjectes que es desenvolupen professionalment mitjançant la incorporació i l'aprenentatge de noves formes de pensar l'ensenyament i aprenentatge dels continguts, procediments i actituds (Marcelo, 1996). Per tant conèixer el seu procés d'aprenentatge és de vital importància per a la seva formació contínua.

El coneixement del professor, és a dir el seu model d'ensenyament, es construeix a partir de les experiències escolars prèvies, de la formació inicial i del coneixement social de la comunitat educativa.

Aquest procés de coneixement ve determinat per quatre característiques de cognició (Putnam i Borko, 2000):

- La naturalesa construïda del coneixement i de les creences, que inclou el coneixement pedagògic general, el coneixement de la matèria i el coneixement del contingut pedagògic (didàctica de la matèria).
- La naturalesa social de la cognició, per la qual els factors socials i culturals determinen allò que sabem i aprenem i com ho fem.
- La naturalesa contextualitzada de la cognició, que suggereix que els contextos en els quals té lloc l'aprenentatge són determinants del que les persones aprenen.
- La naturalesa distribuïda de la cognició, vinculada a un aprenentatge col·laborador i a activitats cognitives compartides socialment.

Fernández Cruz (1999) a partir d'una exhaustiva revisió bibliogràfica, resumeix el coneixement professional en: coneixement de la matèria, coneixement pedagògic general, coneixement del currículum, coneixement dels estudiants, coneixement dels contextos educatius, coneixement de valors educatius i coneixement didàctic del contingut.

En resum, tots els docents per la naturalesa de les seves funcions, són constructors actius de coneixement i el seu coneixement i creences condicionen el seu aprenentatge i desenvolupament professional com a docents.

1.3.4 Teories dels estadis de desenvolupament cognitiu

Les teories del Desenvolupament Intel·lectual de Piaget et al. (1982), Perry (1970), Belenky (1986), Hunt (1971), King i Kitchener (1994), la Teoria del Desenvolupament del Jo de Loevinger (1982), les Teories del Desenvolupament Moral de Kohlberg (1999), Gilligan (1982) i la Teoria del Desenvolupament Interpersonal de Selman (a Oja, 1991), ajuden a entendre com pensen els adults, com es comporten o resolen problemes en les diferents activitats professionals i com gent de la mateixa edat o professors de la mateixa escola i amb els mateixos anys d'experiència docent poden confrontar aspectes de desenvolupament de manera diferent. Cada estadi és un marc de referència a partir del qual els adults interpreten els esdeveniments en les seves vides i en el seu treball.

Partint de l'assumpció que els humans progressen a través d'estadis de cognició a mesura que construeixen significat mitjançant l'experiència, les teories del desenvolupament cognitiu del professor, descriuen les transformacions que es produeixen en les formes de construir i donar sentit a les experiències dels adults, a través de la identificació de patrons de pensament i de la resolució de problemes rellevants que els ajudin a determinar la manera de veure el món.

Aquest desenvolupament transcorre a través d'una seqüència invariable d'estadis, jeràrquicament ordenats de menys a més complexos, a partir dels quals els adults interpreten la seva vida, però sense estar condicionats per l'edat.

Aquesta línia de recerca aporta dades sobre les implicacions d'aquest model pels docents com a aprenents adults. Les següents teories se centren en sectors concrets del desenvolupament humà.

Desenvolupament intel·lectual (Hunt, 1971, Piaget et al. 1982, Belenky 1986)

En la dimensió conceptual, **Piaget** va formular suggeriments respecte com els adults poden manifestar el desenvolupament de les operacions formals. No va identificar estadis cognitius específics per aquesta etapa de la vida, però va postular el desenvolupament cognitiu continuat al llarg de l'edat adulta en dos sentits:

- La transició d'operacions concretes cap a l'estadi de pensament formal abstracte que s'evidencia per l'habilitat de raonar, de veure una situació des de diverses perspectives, d'utilitzar maneres alternatives de solucionar problemes...
- I més tard, l'estabilització de pensament formal abstracte evidenciat per l'augment en l'aplicació de processos de pensament abstractes a aspectes més complexos de la vida i el treball, religió, política, gestió, relacions interpersonals...

Hunt (1971) va demostrar les diferències dels adults en l'habilitat per conceptualitzar el pensament abstracte o concret, a través d'una mesura de desenvolupament anomenada Nivell Conceptual (CL) que combinava la complexitat cognitiva o el grau d'abstracció de l'estudiant (habilitat de separar, integrar i/o discriminar moltes condicions conflictives) amb la maduresa interpersonal (augment d'autoresponsabilitat). L'autor distingia entre:

- El pensament concret, que es caracteritza per disposar de menys flexibilitat en la resolució de problemes, tendeix a anar acompanyat d'absolutisme, gran creença de la causalitat externa i el seguiment de normes. En el cas dels docents, semblen menys capaços d'adaptar-se a entorns canviants.
- El pensador abstracte, que és capaç de considerar alternatives i d'interrelacionar fets, és més creatiu, flexible i tolerant i s'adapta a un entorn menys estructurat.

Aquestes aportacions ajuden a entendre el procés de desenvolupament cognitiu i poden orientar el creixement professional del docent.

Desenvolupament moral

Kohlberg va dedicar la seva obra a l'estudi del desenvolupament moral (1982) i va delinear la naturalesa i seqüència progressiva de canvis en les estructures cognitives dels individus i les normes per processar la informació en funció del tipus de judici moral fet. Va distingir entre tres nivells:

- Preconvencional, en el que el valor moral rau en esdeveniments externs i l'acció bona s'identifica amb la que beneficia al propi jo.
- Convencional, quan s'acata l'ordre existent buscant respondre a expectatives dels altres.
- Potsconvencional, en el que el valor rau en el fet de compartir normes, drets i obligacions.

Kohlberg va descobrir que els adults augmentaven gradualment el seu raonament moral seguint un ordre invariable, sense regressions o evasions, un altre aspecte a considerar en el desenvolupament dels docents.

Desenvolupament interpersonal

Els estadis de Selman (a Oja, 1991) són útils per descriure les interaccions i els processos grupals, en els que participa el docent. L'autor descriu quatre estadis:

- Relacions unilaterals, quan els membres del grup obeeixen al líder sense consciència de possibles acords o de convergència d'interessos entre els membres.

- Associació bilateral, quan els membres del grup creuen que el treball en equip es dóna en l'intercanvi de favors basat en un tracte d'igualtat per a tots els membres.
- Comunitat homogènia, si els membres del grup s'organitzen com una comunitat que ho comparteix tot, malgrat les relacions específiques entre els membres. La individualitat s'uneix per uns objectius i expectatives comunes i consensuades. L'individu sent l'obligació d'acompanyar el grup, sense pensar en l'existència de valors diferents.
- Organització pluralista, si el grup es percep com un sistema multifacètic que pot incorporar i coordinar les diferències individuals dels seus membres. La diversitat individual està unida per aconseguir objectius comuns.

Conèixer els estadis de desenvolupament interpersonal també és útil per saber quins tipus de suport té l'individu del grup de companys, a fi de poder ajudar l'individu a desenvolupar-se en cada etapa.

1.3.5 Teories sobre el desenvolupament de la carrera docent

Les teories sobre el desenvolupament de la carrera docent mostren els canvis del coneixement, les actituds (el compromís, la satisfacció...) i les experiències professionals dels professors al llarg de les seves carreres i se centren en etapes i fases de progressió ocupacional, entenent el canvi de l'adult com a persona en desenvolupament en funció de l'entorn laboral.

Les teories de Desenvolupament de la Carrera Docent que es presenten són: Burden (1982), Christensen et al. (1983), Sikes (1992), Barnes (1992), Huberman et al. (2000) i el Model de desenvolupament de la comprensió pedagògica de Lawrence (a Marcelo, 1996).

El desenvolupament de la carrera mostra els canvis en les experiències i coneixement professional, així com els canvis en les seves actituds vers la docència, el compromís amb l'ensenyament i la satisfacció per la carrera.

Algunes recerques en formació del professorat han relacionat les teories de l'edat als cicles de carrera del docent i assenyalen que el coneixement del desenvolupament de la carrera és important per dissenyar i portar a terme programes efectius de desenvolupament professional.

Desenvolupament de la carrera docent de Burden

El desenvolupament de la carrera docent per Burden (1982/1997) tracta els canvis que els professors experimenten al llarg de la seva carrera i que influeixen en:

- Les destreses, coneixement i comportament del lloc de treball, en cinc àrees: coneixement d'activitats docents, coneixement de l'entorn docent, intuïció i percepció professional, perspectiva del currículum i de l'ensenyament i obtenció d'ajuda i noves idees.
- Les actituds i els punts de vista, en quatre àrees: canvi d'imatge sobre docència, confiança, seguretat i maduresa professional, voluntat de provar nous mètodes docents i els plans per la carrera.
- Els esdeveniments laborals, en àrees com ara: els canvis de curs, d'escola o de municipi, la implicació en responsabilitats professionals addicionals i l'edat d'entrada i jubilació.

En els seus estudis, establia tres estadis de desenvolupament caracteritzats per habilitats docents, coneixements, comportaments, actituds i preocupacions:

1. **Estadi de supervivència**, el primer any de docència. El docent es caracteritza per un coneixement limitat del procés d'ensenyament-aprenentatge i del context escolar, manca d'intuïció professional i un desig de conformar-se amb les imatges preconcebudes de la docència.

El primer any pels docents, és un temps de preocupació sobre sí mateixos en relació a les seves responsabilitats professionals: mantenir el control de la classe, ensenyar l'assignatura, millorar les seves destreses docents, conèixer el currículum i avaluar.

La incertesa i confusió en molts aspectes del treball provoca sentiments d'inadequació pel que fa al control de la situació de l'aula, l'ensenyament de la matèria i la millora de les destreses docents.

2. **L'estadi d'ajustament**, del segon al quart any de docència. Els mestres han après molt però no se senten capaços de donar resposta a tot el que passa a l'aula. Esdevenen més familiaritzats amb l'entorn docent i les tasques i aprofundeixen en el coneixement del currículum, la millora en les tècniques docents i un augment de la confiança respecte l'estil docent personal.

Les preocupacions s'orienten a la complexitat de la tasca docent, van adquirint noves tècniques per satisfer les necessitats de l'alumnat i van consolidant els aprenentatges per arribar a la innovació.

Es troben relaxats, segurs i confortables amb el que fan, encara que la complexitat de la tasca els comporta alguna situació d'estrès, ja que no poden satisfer algunes necessitats de l'alumnat.

3. **L'estadi de maduresa**, a partir del cinquè any. Els mestres s'atreveixen amb qualsevol situació derivada de la docència. Se senten segurs, confiats i fan una bona conducció de les activitats docents, ja que han adquirit la majoria de destreses, dominen noves situacions i demostren major entusiasme professional. La majoria es van comproment amb una filosofia docent.

La preocupació s'orienta a ells mateixos i el propi benestar, per la necessitat de superar la tensió de la docència.

Se senten competents i confiats amb la seva experiència i poden encarar qualsevol situació. Tenen ganes de provar noves tècniques, d'aprendre i de créixer i millorar professionalment. L'estrès se centra en la seva destresa per mantenir la docència interessant per ells mateixos i a causa dels canvis en els procediments escolars.

Desenvolupament de la carrera docent de Christensen

Christensen et al. (1983) ofereixen una descripció acurada del desenvolupament de la carrera docent basat en el model de Fuller i en les seves investigacions. Descriuen vuit nivells de desenvolupament: preformació, inducció, construcció de competències, entusiasme i creixement, frustració docent, estabilització i estancament, efecte "penell" i èxit en la carrera. Assenyalen que el cicle de carrera docent està influït per experiències personals i per influències organitzacionals com els estils de gestió i les expectatives socials.

Cada posició en el cicle representa una sèrie d'experiències i actituds. Les quatre primeres es caracteritzen per motivació, compliment eficaç de la tasca, formació de la identitat del docent i un temps de generativitat.

En les restants destaquen sentiments de decepció i desil·lusió, la recerca de satisfacció o el qüestionament del valor de la seva tasca.

El desenvolupament de la carrera docent de Sikes

El 1992 Sikes analitza les diferents etapes que travessen els professors d'ensenyament secundari al llarg de la seva carrera professional utilitzant el mètode de la història de vida per recollir les percepcions i experiències de docents experts i principiants, basant-se en el model de Levinson.

Les fases que proposa en la seva teoria són:

1. **Primera fase**, que va dels 21 als 28 anys, és una fase d'exploració de les possibilitats de vida adulta i de creació d'una estructura estable de vida.

En aquesta fase les principals preocupacions dels professors joves són sortir-se'n i demostrar que poden complir els seus deures. Les dues problemàtiques més freqüents són: el control i la disciplina a l'aula que supleixen normalment amb una actitud distant vers els alumnes per aconseguir l'autoritat i el domini dels continguts, tot i que segons Sikes, el docent manifesta interès per la seva matèria i se sent segur.

Durant els primers mesos d'exercici habitualment desenvolupen la seva pròpia pedagogia mitjançant l'assaig i l'error, observant els altres, recordant els seus propis professors i partint de la idea de com hauria de ser.

També és una fase de socialització vers la cultura professional, ja que l'aprenentatge de ser un bon professional es dona en el lloc de treball. Per observació i experiència el professor principiant va aprenent l'apropiat codi de conducta que li facilitarà la relació i treball a dins dels centres educatius.

2. **Segona fase**, que va dels 28 als 33 anys (Levinson la denomina la transició dels 30) i és una fase d'estabilitat en el lloc de treball per uns o de la recerca d'una nova ocupació per altres. Per a molta gent la vida comença a ser seriosa i augmenten els compromisos laborals i les responsabilitats.

Pel que fa als docents, hi ha qui comença a explorar alternatives a la docència i hi ha qui la deixa. Per altres, la promoció esdevé un aspecte important en sentir-se amb suficient experiència i capacitat per entomar majors responsabilitats.

Els professors comencen a estar més interessats en l'ensenyament que en el domini de continguts, en el desenvolupament curricular i la innovació i en la pedagogia. Comencen a desenvolupar, a experimentar i a utilitzar les seves pròpies idees basades en l'experiència.

3. **Tercera fase**, que va dels 30 als 40 anys, és una fase d'estabilització en la qual la persona es troba en un període de gran capacitat física i intel·lectual, la qual cosa significa que tenen energia, implicació, ambició i confiança en ells mateixos.

Les preocupacions per la carrera i les fons de satisfacció pel treball canvien. En alguns casos augmenta l'interès en l'organització i la gestió dels centres; altres en canvi mantenen el seu interès en seguir perfeccionant la docència per protegir la imatge pública davant un intent d'aconseguir promoció. També n'hi ha que construeixen una carrera alternativa o alguns que destinen més temps a un hobby o a la família.

La seva relació respecte els estudiants es redueix a comentaris adversos respecte les actituds, capacitats i comportament d'aquests i normalment la disciplina deixa de ser un problema.

4. **Quarta fase**, que va dels 40 a 50/55 anys, durant la qual els professors s'adapten a la maduresa i adopten nous papers a l'escola o al sistema educatiu.

Dins el centre solen ser figures d'autoritat derivada de la veterania i l'edat i tenen moltes responsabilitats. La relació amb els estudiants esdevé parental en molts casos.

La recerca indica que la moral és alta en termes de satisfacció. Això és probable que es doni per la combinació de dos factors que inclouen la confiança en la seva capacitat per fer el treball i la concentració per gaudir d'aquest, ja que l'ambició per la promoció es redueix.

5. **Cinquena fase**, dels 50/55 anys fins a la jubilació, que es configura com una fase de preparació per a la jubilació, en la qual els docents es relaxen amb la disciplina així com en les seves demandes cap a l'alumnat. Al voltant dels 50, encara que la moral sigui molt alta, l'entusiasme i l'energia decreixen. Poden ser vistos com a antiquats pels docents joves i alguns solen exercir esdevenir caps de departament, de direcció o de professorat, exercint un alt grau de control.

El desenvolupament de la carrera docent de Huberman

Un altre teòric de les etapes de desenvolupament de la carrera docent, probablement el més conegut en aquest àmbit, és Huberman (1993).

La seva investigació parteix de la teoria de Super (1962), el qual estableix una sèrie de seqüències que caracteritzen les carreres dins d'una mateixa professió o de diferents professions. Huberman se centra no en l'edat sinó en els anys d'experiència docent i interpreta que els cicles no s'experimenten sempre en el mateix ordre ni que tots els membres d'una professió travessen cada seqüència.

1. **Introducció a la carrera**, que inclou les fases de supervivència i de descobriment. La supervivència fa referència a allò que Veenman (1984) anomena "xoc amb la realitat", iniciar-se en la vida de l'aula, superar les diferències entre els ideals i la

realitat, sortir-se'n amb les complexitats inicials de l'ambient. El descobriment es tradueix en l'entusiasme característic del començament, l'experimentació i l'orgull de tenir la pròpia classe, els alumnes, de formar part d'un cos professional.

L'experiència d'entrada, segons l'autor, es pot viure, en funció de cada docent, com a fàcil o difícil. Els que ho veuen fàcil mantenen unes relacions positives amb els estudiants, un considerable domini de l'ensenyament i mantenen l'entusiasme inicial. Els professors que ho perceben com una situació negativa, ho associen a una càrrega docent excessiva, a angoixa, dificultat amb els estudiants, molta inversió de temps i un sentiment d'aïllament.

Aquests fets també s'han constatat en l'estudi sobre el procés de socialització del professorat novell de Marcelo et al. (1991) i en l'estudi de les problemàtiques del professorat novell universitari de Feixas (2000).

2. **Fase d'estabilització**, entre els quatre i sis anys d'experiència docent, la qual suposa ratificar l'elecció de comprometre's amb la docència. Es caracteritza per un major sentiment d'independència, més facilitat en desenvolupar les classes, domini d'un repertori bàsic de tècniques instruccionals, així com ser capaç de seleccionar mètodes i materials apropiats en funció dels interessos dels estudiants. Els professors en aquesta etapa incrementen la confiança en sí mateixos i es preocupen més per qüestions instructives que per ells mateixos, relativitzant els contratemps.
3. **Fase d'experimentació i diversificació**, que no és igual per a tots els professors. Per a alguns, les seves energies es canalitzen principalment en millorar la seva capacitat com a docent: diversifiquen mètodes d'ensenyament, proven noves pràctiques i sovint busquen fora de la classe un estímul professional. Per a altres, els esforços es poden centrar a buscar la promoció professional a través del desenvolupament de funcions de gestió. Un tercer grup es caracteritza perquè a poc a poc va reduint els seus compromisos professionals, alguns deixen la docència o tenen una dedicació paral·lela. Per a aquests, la fase suposa un replantejament que pot anar des d'un lleuger sentiment de rutina a una crisi existencial en relació amb la continuació de la carrera.
4. **Fase de serenitat i conservadurisme**, que representa la recerca d'una situació professional estable i es desenvolupa entre els 40 i 50-55 anys. És un període que pot ser de canvi més o menys traumàtic pels professors que sovint es qüestionen la seva eficàcia com a docents. També influeix el fet d'estar envoltats de gent més jove, tant per part des estudiants com dels seus companys.

Hi ha dos grups de professors: els caracteritzats per la serenitat i distanciament afectiu, més relaxats, menys enèrgics, fins i tot menys capacitats, però més distesos i menys preocupats pels problemes quotidians de la classe. Aquests es distancien afectivament dels seus alumnes, deixen de preocupar-se per la promoció professional i es preocupen més per gaudir de l'ensenyament. L'altre és el grup que s'estanca, s'amarga i és poc probable que s'interessi pel seu desenvolupament professional. Aquesta fase es caracteritza pel conservadurisme i les queixes. Té relació amb l'actitud d'alguns docents de queixa sistemàtica no constructiva i per tant, conservadora contra tot.

5. **Fase de distanciament**, que suposa la preparació per a la jubilació. Aquí l'autor diferencia tres vies:

- Enfocament positiu, que suposa un interès per especialitzar-se, per preocupar-se pels estudiants, treballar amb els companys amb qui hi ha més entesa i comprometre's amb la institució.
- Enfocament negatiu, amb una actitud menys optimista i menys generosa cap a les experiències passades.
- Desencantament, amb una actitud cansada i que fan referència a experiències passades.

Després d'observar carreres docents en contextos diversos, el seu estudi confirma que hi ha importants consistències en la socialització dels professors al llarg de la carrera. L'autor va considerar que aquestes tendències es podien organitzar conceptualment com a fases de la carrera docent:

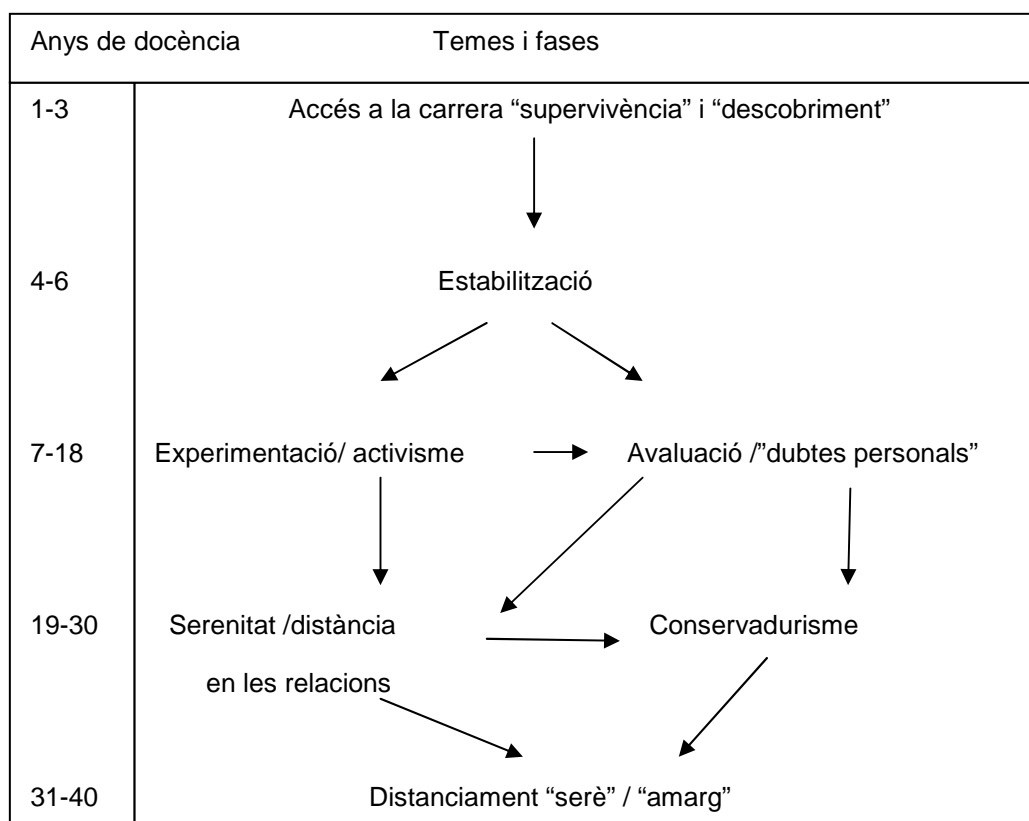


Figura 1-5. Cicle de vida de la carrera docent. Huberman (1999)

L'esquema mostra un model integrat que descriu una única línia que porta a l'estabilització, després passa a presentar la meitat de la carrera i finalment conclou de nou en una única fase.

Com a síntesi de les aportacions de les teories de la carrera docent, podem dir que els professors travessen diferents fases en funció de la seva edat i experiència, assumeixen que hi ha diferents aspectes de la vida personal professional i contextual que afecten la seva carrera docent; però no tots experimenten els mateixos esdeveniments, ni aquests els afecten de la mateixa manera.

El desenvolupament pedagògic del professor de Barnes (1992)

Els docents aporten un assortit d'experiències, necessitats i pors al procés d'aprenentatge. Partint dels estils d'aprenentatge de Kolb (1984) i del model de Lideratge Situacional de Blanchard (1984), Barnes projecta el creixement des de que es comença com a docent novell fins arribar a ser un professor experimentat.

D'una banda, Kolb (1984) aporta coneixement de quatre estils d'aprenentatge o estadis –el divergent, assimilador, convergent i acumulador- i observa com els aprenents evolucionen d'estadis d'experiència concreta, a observació reflexiva, a conceptualització abstracta i finalment arriben a l'experimentació activa. De l'altra, la teoria de la gestió, ofereix a Barnes idees respecte les fases de desenvolupament dels adults aprenents en el lloc de treball. Utilitza el model de Lideratge Situacional, en el qual Blanchard (1992) identifica quatre nivells de desenvolupament d'individus i grups, cadascun dels quals es caracteritza per algun tipus de competència i compromís.

Barnes (1992) justifica mitjançant tots dos models el canvi de les percepcions de sí mateixos com a docents, dels estudiants com a aprenents, o del procés i contingut de la docència. Dewey també parlava de canvi en el sentit que el mateix procés

d'aprenentatge progressa del descobriment, a la invenció, a la producció, fins a la reflexió (a Senge, 1992). Els estadis que proposa són:

1. **Estadi de Descobriment.** Els professors estan totalment centrats en sí mateixos, sovint es mostren entusiasmats a complir amb el treball o la nova tasca, però no tenen prou competències per realitzar-ho de manera efectiva. En aquest estadi, la seva principal preocupació és poder dominar-ho tot.

"Els professors, en aquest estadi de desenvolupament veuen el procés d'ensenyament i aprenentatge com una actuació: són els actors en l'escenari, mentre que els estudiants són l'audiència. Com a gran actor, el professor ha de centrar-se a donar el millor de la seva actuació." (Barnes, 1992:7).

2. **Estadi d'Invenció.** La mateixa persona segueix sent la principal preocupació, però els professors ja es van especialitzant en una certa àrea, adquireixen domini d'un específic estil d'ensenyament i aprenentatge propi, esdevenen més competents i tenen maneres particulars de transformar l'experiència. Això els aporta seguretat i comoditat. Comencen a centrar-se menys en el contingut i els llibres de text i més a perfeccionar el seu propi estil personal.

A mesura que comencen a perfeccionar les seves destreses docents i a centrar-se en la relació entre contingut i procés, també comencen a percebre indicis del tipus de rendiment acadèmic dels membres de la seva audiència i el seu rol en el procés (distraccions, tipus d'apunts que prenen, participació a classe o a les tutories...). Perceben la necessitat que els estudiants treballin més dur. Però els recursos que a vegades troben són inadequats i totes aquestes observacions els porten a qüestionar i examinar un contingut que ja no és la veritat, sinó una veritat.

3. **Estadi d'Integració.** Els professors experimenten amb les relacions entre professors, el procés instructiu i els aprenents. Troben que la seva actuació ha esdevingut gairebé automàtica, explicant el mateix i de les mateixes maneres any rere any. A més de l'humor, anècdotes o experiències diverses que intenten enriquir el contingut i motivar els estudiants, perceben insatisfacció i avorriment.

Als professors en aquesta etapa els agrada experimentar, observar, estudiar les pràctiques noves per extreure'n els mètodes. El procés d'ensenyar i aprendre esdevé més important que el contingut de la disciplina o, millor dit, el contingut esdevé integrat en el mètode i en les necessitats dels aprenents. Es qüestionen la pròpia pràctica i la pràctica dels seus estudiants i canvien el focus d'atenció del jo (professor) al ells (estudiants), en definitiva, igualen l'aprenentatge amb el fer.

4. **Estadi de Reflexió.** Els professors es perceben a sí mateixos com a coaprenents i com a facilitadors d'un procés transformatiu, marcat per l'actualització del

potencial dels estudiants i la reflexió sobre la docència. Barnes es basa en el darrer estadi de l'aprenentatge de Dewey: l'estadi reflexiu. Durant aquesta fase, continua la transició d'una docència centrada en el professor cap a una centrada en l'estudiant. El contingut i el coneixement deixen de ser els objectius principals i passen a ser-ho el canvi i la transformació. Els estudiants aporten destreses i competències ben desenvolupades al procés d'aprenentatge i l'objectiu del professor és ajudar-los a modificar, reestructurar i expandir el coneixement.

L'element més important d'aquest estadi és que els estudiants són actors; constitueixen una part integral del procés d'aprenentatge. L'aprenentatge significa actualització, transformació, la qual s'aconsegueix a partir de la reflexió del docent sobre el contingut de l'assignatura, els seus mètodes i materials.

Segons el quart nivell de desenvolupament de Blanchard (1984), els professors tenen una gran competència i un alt nivell de compromís. El professor concentra les seves accions a ajudar els aprenents a actualitzar els seus propis potencials, per esdevenir el millor d'ells mateixos.

Barnes (1992:20) descriu el progrés al llarg dels estadis com un viatge llarg i difícil: "Alguns no el poden fer. Els professors a mesura que viatgen del primer al quart estadi passen de centrar-se en el contingut en la Primera Fase, al procés a la Segona Fase. A la Tercera Fase, els estudiants esdevenen l'èmfasi i, finalment, a la Quarta Fase, els educadors posen l'èmfasi en l'ensenyament com a aprenentatge."

PERCEPCIONS DEL:	FASE 1: DESCOBRRIR	FASE 2: INVENCIO	FASE 3: PRODUIR	FASE 4: REFLEXIONAR
PROFESSOR	Jo en sé, ells no.	Jo en sé i ells.	Què sé jo? Què saben ells?	Jo en sé! Nosaltres en sabem, però no sabem que ho sabem.
	Actor responsable de seleccionar i presentar el contingut. Orientat al control. Inconscient de les relacions entre variables d'aprenentatge.	Crear el propi significat. Examinar les relacions entre el contingut i el procés.	Crear, adoptar nous mètodes. Experimentar amb les relacions, l'entorn, el procés i els aprenents descontents.	Facilitar el propi aprenentatge i el dels altres. Reflexionar en l'experimentació. Audiència

APRESENT	Naïf Escolta Recipient buit Passiu	Necessita estudiar treballar, dedicar-s'hi més seriosament. Sembla desinteressat.	Repte Subjecte Aporta molt al procés d'aprenentatge	Actor Actiu Autodirigit Part integral dels procés d'aprenentatge.
PROCÉS	Comunicar=ensenyar. Cobrir el material. Mètodes prestats de la pròpia educació. Convergent Centrat en el professor.	Explicat amb elegància=ensenyar. Inventar el propi estil. Mètodes adaptats per adaptar-se a un únic estil.	Aprendre=fer Orientat als resultats. Mètodes prestats de pràctiques noves. Més important que el contingut.	Aprendre=transformar. Reflexionar sobre mètodes i materials Actualitzar Divergent Centrat en l'aprenentatge.
CONTINGUT	Orientat al contingut. No examinat. La veritat. Estàtic, finit.	Orientat a l'estil personal. Començament de l'examinació. Una veritat. A vegades contradictori, inadequat.	Examinat críticament. Vehicle per al procés d'aprenentatge. Dinàmic Questions Integrat en els mètodes, en les necessitats dels aprenents.	Reflexionat críticament. Relacionat només amb aquell que oferirà un aprenentatge. Transformat per l'aprenentatge de manera constant. Barrejat

Taula 1-8. Fases del desenvolupament dels aprenents adults. Barnes (1992)

El desenvolupament de la comprensió pedagògica dels professors en formació de Lawrence

Marcelo (1996) recull la investigació de Lawrence amb 72 professors en formació que tenia com a objectiu avaluar la seva comprensió pedagògica a partir de registres escrits.

Se'ls demanava que realitzessin per escrit onze activitats obertes i desenvolupessin preguntes convergents i divergents en un determinat tema: el rol de l'aprenentatge

observacional, l'ensenyament individualitzat, l'autocontrol dels estudiants, les diverses estratègies d'aprenentatge, tècniques per conèixer estils cognitius i d'aprenentatge, avaluació de problemes oberts, avaluació de processos de pensament, com evitar problemes de disciplina, etc.

L'anàlisi realitzada per Lawrence (a Marcelo, 1996) resideix en: identificar els temes més freqüents de reflexió i ordenar el contingut d'aquests temes en una escala de nivells de comprensió que va des del nivell bàsic que representa la comprensió pedagògica limitada, fins a un elevat nivell de coneixement i comprensió. Sobre un dels temes identificats, presenta la seqüència següent.

Nivell 1	El professor posseeix una autoritat i control inqüestionable sobre les activitats i conductes, l'ambient és autocràtic, els alumnes segueixen les regles establertes pel professor, la conducta i l'aprenentatge dels alumnes es veu com a bo/dolent, correcte/incorrecte. El professor actua com a transmissor de coneixement.
Nivell 2	El professor té la majoria del control a la classe on l'ambient és bàsicament autocràtic, els alumnes segueixen les regles del professor, aprenen amb materials elaborats i cooperen entre sí. El professor transmet coneixement i identifica fites i resol problemes amb alumnes, però té en compte les diferències individuals.
Nivell 3	El professor és principalment el que relaciona els alumnes amb un contingut en un ambient pràcticament democràtic, els estudiants prenen algunes decisions en relació amb la direcció de l'aprenentatge i estableixen algunes normes de la classe. Es tenen en compte algunes diferències individuals encara que el professor és el que principalment controla la situació i estableix normes i objectius.
Nivell 4	El professor és principalment un facilitador, que proporciona guia i estructura un ambient democràtic. Els alumnes prenen moltes decisions relacionades amb la direcció del seu aprenentatge basades en les seves necessitats i interessos, participen a establir les normes de classe. Es dóna importància a la responsabilitat dels estudiants i a l'estructuració compartida d'activitats d'aprenentatge.
Nivell 5	El professor és un facilitador/mentor, que proporciona una progressiva i activa estructuració i direcció, en un ambient democràtic. Els alumnes són responsables d'atendre les seves pròpies necessitats i formular fites grupals i individuals. Els alumnes i professors estructuren conjuntament les experiències d'aprenentatge.

Taula 1-9. Nivells de desenvolupament de la comprensió pedagògica (Lawrence, 1992, a Marcelo, 1996)

Els resultats del seu treball mostren que el desenvolupament de la comprensió pedagògica dels professors en formació es facilita quan els individus posseeixen un enfocament de l'aprenentatge més evolucionat, quan desenvolupen marcs conceptuals per interpretar les seves experiències i coneixement. A més, es demostra que els que no adopten un enfocament reflexiu d'aprenentatge poden tenir dificultats per desenvolupar la seva concepció i comprensió sobre com aprendran els estudiants (a Marcelo, 1996).

Les recerques sobre el desenvolupament de la comprensió pedagògica dels professors suggereixen que la formació que necessiten els professors en formació ha de basar-se en la reflexivitat. Per promoure un aprenentatge reflexiu, és essencial que s'examinin les preconcepcions i creences que una persona té sobre l'ensenyament i l'aprenentatge i sobre les experiències pràctiques, des de diferents perspectives crítiques, per fomentar un enfocament flexible i raonat de la docència.

El model integrador de Leithwood

Complementant aquestes teories apareix el model de Leithwood (1992), que ha estat l'únic capaç d'oferir una síntesi tridimensional de models anteriors incorporant aspectes de les teories cognitives, de l'evolució de la carrera docent i de la competència docent.

La integració i interrelació d'aquestes tres dimensions de desenvolupament professional en un únic model serveix de base per orientar els equips directius de centres respecte del seu paper de facilitadors del desenvolupament del seu professorat. L'autor proposa tres tipus de desenvolupament:

1. **El desenvolupament del know-how o competència professional**, segons Leithwood, és l'expertesa o saber fer professional dels docents el que contribueix directament al desenvolupament dels estudiants (tipus de resultats d'aprenentatge). Per aconseguir aquesta expertesa, els docents passen per sis estadis que són acumulatius. A parer seu, l'expertesa es pot cultivar en els primers estadis si es donen les experiències formatives apropiades. Aquesta concepció de desenvolupament implica no limitar la formació a les necessitats de cada estadi, sinó que segons l'autor, algun tipus de preparació per a l'estadi sis es pot donar a l'inici de la seva carrera com a docent.

2. **El desenvolupament psicològic**, és una síntesi de tres aspectes de teories d'estadis psicològics: la teoria dels set estadis de desenvolupament del jo de Loevinger (1982), la teoria dels sis estadis de desenvolupament moral de Kohlberg (1982) i la teoria dels quatre estadis del desenvolupament conceptual de Hunt (1971).

Per Leithwood (1992) el desenvolupament del jo es dona quan una persona s'esforça per dominar, integrar o donar sentit a l'experiència. La maduresa del jo va associada a una comprensió més complexa i més diferenciada d'un mateix en relació amb els altres. El desenvolupament moral es basa en la visió d'un mateix sobre la veritat i la bondat respecte dels principis ètics universals. Finalment, el desenvolupament conceptual es dona quan un progressa cap a la major diferenciació i integració de conceptes, la progressió de processos de pensament concrets a més abstractes.

3. **El desenvolupament de la carrera docent** que descriu Leithwood (1992) prové d'una síntesi fruit de les aportacions de Huberman et al., de Sikes, Measor i Woods, similars i consistents amb les de Ball i Goodson (1992), però enfoca el cicle de la carrera docent, des del punt de vista de la seva interacció amb el desenvolupament de l'expertesa professional. Més particularment, vol conèixer quines experiències semblen afavorir o retardar el desenvolupament del 'saber fer' professional, a cada estadi de la carrera.

Leithwood doncs, identifica sis fases que relacionen els tres components bàsics citats anteriorment:

Desenvolupament psicològic	Desenvolupament del saber fer professional	Desenvolupament del cicle/carrera
1. Autoprotector, premoral, dependència unilateral.	1. Desenvolupament de destreses de supervivència.	1. Inici de la carrera.
2. Conformista, negativomoral, interdependència.	2. Arriba a ser competent en les destreses bàsiques de l'ensenyament.	2. Estabilització: desenvolupament de compromís de maduresa.
3. Conscient, moral, dependència condicional.	3. Expansió de la pròpia flexibilitat instruccional.	3. Nous desafiaments i preocupacions.
4. Autònom, interdependent, guiat per principis integrat.	4. Adquisició de saber fer professional.	4. Cerca d'una plataforma professional.
	5. Contribució al desenvolupament didàctic d'altres companys.	5. Preparació per a la jubilació.
	6. Participació en decisions educatives d'ampli rang a tots els nivells.	

Taula 1-10. Fases del desenvolupament de la carrera docent. Leithwood (1992)

Pel que fa als **estadis del desenvolupament del saber professional**, estableix sis estadis:

- El primer estadi suposa el desenvolupament de destreses de supervivència en la que el professor arriba a dominar destreses de gestió d'aula i a utilitzar diferents mètodes d'ensenyament sense efectuar una reflexió.
- El segon estadi s'assoleix amb la competència en les destreses bàsiques de l'ensenyament, que implica que el professor posseeix destreses de gestió de classe ben desenvolupades i destreses en l'ús de diferents models d'ensenyament i d'avaluació formativa dels alumnes.
- El tercer estadi es denomina desenvolupament de flexibilitat instruccional. Quan el professor té automatitzades les destreses de gestió d'aula, és conscient de la necessitat de conèixer i manejar altres models d'ensenyament, en funció dels interessos de l'alumnat.
- En el quart estadi, els docents adquireixen una competència professional de manera àmplia i reflexiva, entenen la gestió d'aula integrada en un programa i es presenta un domini expert en l'aplicació de models d'ensenyament i d'avaluació.
- En el cinquè estadi la competència professional amb component didàctic deixa lloc a l'assessorament. S'identifica una etapa de contribució al desenvolupament didàctic dels companys, en la qual el docent pot desenvolupar funcions d'assessorament.
- I en l'estadi sis, anomenat participació en decisions educatives d'alt nivell en el sistema educatiu, existeix una preocupació per la millora de l'escola i es compta amb habilitats per exercir el lideratge i un ampli marc conceptual sobre l'educació.

Quant al **desenvolupament psicològic**, els estadis corresponen a:

- En l'estadi u, el docent té una visió simplista del món i una tendència a veure les opcions com a blanques o negres. Aquest docent creu fermament en les normes i els rols, veu l'autoritat com el líder i la majoria de qüestions amb una única resposta. Els docents defugen del pensament divergent i premien la conformitat i l'aprenentatge de memòria i les seves classes se centren en el professor.

- En l'estadi dos (conformistes), els docents són susceptibles a les expectatives dels altres. El seu desig és ser com els seus companys i poden mantenir estereotips i visions desconfiades dels que no formen part del seu grup immediat. Les classes dels professors conformistes són les enteses com a "convencionals". Les normes són explícites i s'espera que els estudiants s'adhereixin a aquestes regles independentment de les diferències o contingències individuals que poden justificar les excepcions a la norma.
- En el tercer estadi (conscient), els docents esdevenen més autoconscients i han desenvolupat una apreciació de possibilitats múltiples en determinades situacions (per exemple, múltiples explicacions del comportament dels estudiants). Les normes s'han interioritzat i aplicat segons les circumstàncies. Els docents en aquest estadi s'orienten al futur i a les consecucions, les seves classes són el producte d'una planificació racional i una preocupació per a la bona comunicació interpersonal.
- En els darrers estadis de desenvolupament, els docents es mouen pels seus propis criteris però aprecien la naturalesa de les relacions interdependents en un entorn social com és una classe. A més, aquests docents orienten la seva docència a les consecucions dels estudiants i a les relacions interpersonals. Són capaços no tan sols d'observar una situació des de múltiples perspectives sinó també de sintetitzar-les. Els docents en aquest estadi entenen les raons subjacents a les normes de manera que les poden aplicar de manera més intel·ligent: mantenen una perspectiva més àmplia i són capaços d'enfrontar-se a conflictes interiors. Les classes d'aquests docents són controlades conjuntament amb els estudiants i l'èmfasi se situa en l'aprenentatge significatiu, la creativitat i la flexibilitat. Els docents són més complexos a nivell cognitiu i també animen els estudiants a funcionar de manera més complexa.

I a nivell de **carrera docent**, s'estableix el desenvolupament de la professió d'acord amb el temps d'experiència:

- L'estadi u és el començament de la carrera i comprèn fins als primers anys de responsabilitats docents a la classe. Molts professors, en aquest estadi, experimenten un xoc amb la realitat quan comencen a trobar-se amb problemes de disciplina i motivació amb els seus estudiants i també un xoc cultural més o menys gran en funció de la dependència dels valors i perspectives del personal de l'escola. Per a alguns, aquestes experiències poden ser gratificants o doloroses, tot depèn de la percepció del començament:

- senzill (relació positiva amb els estudiants, sentit de domini de la instrucció i entusiasme inicial) o dolorós (càrrega docent, ansietat, estudiants difícils, gran inversió de temps, control i sentiments d'aïllament).
- En el segon estadi es dona un procés d'estabilització, que sovint coincideix amb la rebuda d'un contracte permanent i amb un compromís deliberat vers la professió. Aquest estadi es caracteritza per un sentiment de tranquil·litat a la classe, el domini d'un repertori bàsic de tècniques instructives i la capacitat de seleccionar mètodes i materials apropiats en funció dels interessos i habilitats dels estudiants. A més, en aquest estadi, els docents actuen més independentment del grup de companys i alguns comencen a buscar majors responsabilitats mitjançant la promoció o la participació en projectes innovadors.
 - El tercer estadi pot prendre diferents formes i majoritàriament, l'ocupen docents que tendeixen a tenir entre 30 a 40 anys. La seva experiència és substancial en aquest moment, com també ho és la seva energia física i intel·lectual. Per a alguns, aquesta energia es canalitza en un esforç intens professional: diversificant els mètodes de classe, provant pràctiques innovadores i sovint buscant fora de l'aula estímuls professionals. Per a altres, els seus esforços es dirigeixen a la promoció cap a funcions de gestió o nomenaments per projectes més ambiciosos. Sikes (1992) també observa un tercer grup de docents que redueixen els seus compromisos docents. Són professors que a vegades experimenten classes difícils i obtenen resultats pobres amb els seus estudiants. La recerca d'una carrera alternativa és un opció per a molts d'ells.
 - El quart estadi és la recerca d'un nivell professional i es dona entre els 40 i 50/55 segons Sikes (1992). És un període traumàtic per a molts docents que, en aquest moment revaloren els seus èxits en moltes facetes de la seva vida. El seu sentit d'antiguitat s'accentua per estar contínuament envoltats de joves estudiants i per tenir, com a companys, professors joves. Les respostes a aquest estadi poden ser de dos tipus: deixar de lluitar per la promoció i gaudir de la docència; poden convertir-se en els pilars de l'escola i els guardians de les seves tradicions o estancar-se, esdevenint cínic i crític i amb poc interès per al futur creixement professional.
 - Depenent de les respostes adoptades en l'estadi quatre, els docents al final de l'estadi preparació per a la jubilació, es poden comportar de manera diferent. Huberman et al. (1999), com hem vist, identifiquen tres patrons diferents de

comportament, cadascun inclou algun tipus de contradicció en l'activitat i en l'interès professional.

Aquest model mostra com els professors com a adults evolucionen al llarg de la vida, a més de fer-ho biològicament, també en els àmbits cognitiu, personal i moral. Tanmateix, els professors evolucionen en l'adquisició de la competència professional necessària per desenvolupar amb eficàcia l'activitat docent (Marcelo, 1996).

1.3.6 Teories sobre les preocupacions del professor

Aquestes teories expliciten el tipus de preocupacions que amoïnen els professors en les diferents fases del desenvolupament docent, de les quals destaca el Model de Preocupacions del Professor (CBAM) de Fuller (a Marcelo, 1994).

Fuller va iniciar la recerca sobre les preocupacions del professorat als anys 50. A partir d'una sèrie d'estudis clínics va examinar les motivacions, percepcions, problemes i actituds dels mestres en formació vers la docència i va establir una categorització que representava el tipus de relació entre l'experiència docent i la categoria de preocupacions expressada. Fuller va identificar tres etapes principals de preocupacions per les quals passaven els professors principiants: preocupacions sobre sí mateixos, preocupacions sobre les tasques i preocupacions sobre els alumnes.

El 1970, conseqüència de la seva recerca, es va proposar un model de formació docent personalitzat, Concern-Based Adoption Model, d'acord amb la fase de preocupació, concretant el currículum i les experiències pràctiques i proporcionant la formació adient a les necessitats individuals.

A partir d'aquest treball doncs, es va elaborar una escala de set etapes de preocupacions:

Dimensions	Estadis
Preocupació sobre un mateix	0. Conscienciació. Poca preocupació o implicació sobre la innovació.
	1. Informació. Preocupació centrada a desenvolupar una presa de consciència general de la innovació i per aprendre-hi. L'individu s'interessa en aspectes substantius de la innovació com les característiques generals, els requisits, els efectes...

	2. Personal. L'individu desconeix les demandes de la innovació, la seva capacitat per satisfer-les i els seu rol amb la innovació. Les preocupacions se centren en el seu rol en relació amb l'estructura de recompenses de l'organització, la presa de decisions i els conflictes potencials amb les estructures existents. S'hi poden incloure preocupacions sobre el finançament o implicacions respecte el programa per sí mateix i pels companys.
Preocupació sobre la tasca.	3. Gestió. Les preocupacions se centren en els processos i tasques dels usuaris de la innovació i la millor manera d'utilitzar la informació i els recursos: aspectes referits a l'eficiència, l'organització, gestió, horaris...
Altres preocupacions	4. Conseqüència. Les preocupacions se centren en l'impacte de la innovació en els estudiants i en les seves immediates esferes d'influència: en la rellevància de la innovació pels estudiants, en l'avaluació dels resultats i els canvis que necessiten per millorar els seus resultats.
	5. Col·laboració. Les preocupacions se centren en la coordinació i la cooperació amb altres en l'ús de la innovació amb la intenció de satisfer millor les necessitats dels estudiants.
	6. Reenfocament. Les preocupacions se centren en explorar els avantatges més universals de la innovació, incloent-hi la possibilitat de canvis majors o reajustaments L'individu té idees definides sobre alternatives a la innovació proposades o existents.

Taula 1-11. Etapes de preocupacions sobre la innovació (Louks-Horsley i Stiegelbauer, 1991)

Van den Berg i Ros (1999) van examinar les diferents actituds vers la innovació de professors en diferents moments d'implementació de la innovació i van observar que depenent de l'estat de la innovació, les realitats subjectives dels docents canviaven. Els professors a la fase d'institucionalització estaven més motivats per la innovació que els de la fase d'implementació, alhora que els docents situats en la fase d'implementació ho estaven més que els de la fase d'adopció.

A partir de les etapes de preocupacions dels professors, Marcelo (1996) parla de quatre nivells de desenvolupament professional:

- Despreocupació, indiferència: professors amb un baix nivell d'inquietud pel seu desenvolupament professional, bé per un refús manifest o per considerar que les ofertes de formació són poc atractives.

- Informació: professors amb una preocupació mínima per millorar, però amb un limitat nivell de compromís professional que els pot portar a l'acceptació de participar en activitats de formació puntuals, però que no s'impliquen en activitats que requereixin més temps i dedicació.
- Construcció/aprofundiment: professors que han fet cursos d'iniciació en alguna àrea curricular i que continuen treballant en grup, en seminaris permanents, en projectes d'innovació, assessorats per altres professors.
- Orientació/assessorament: aquest nivell correspondria a professors amb una trajectòria professional àmplia, d'implicació en projectes d'innovació i que poden exercir tasques d'assessorament a altres professors que s'inicien en aquests projectes, de formador en cursos d'iniciació o de tutors de professors principiants.

La teoria de Fuller (1969) ha estat extensament reproduïda per conèixer les preocupacions dels professors al llarg de la seva carrera, per explorar les preocupacions dels docents implicats en la implementació d'innovacions educatives i per conèixer les fases de preocupació dels facilitadors de canvi (directors, responsables de formació i coordinadors docents) en la implementació d'innovacions.

1.4 Fases del desenvolupament professional

Com s'ha apuntat anteriorment, existeixen uns aspectes de desenvolupament comú en els professors que donen sentit al plantejament de fases i/o etapes de vida professional. A partir de l'estudi de la vida professional dels docents s'han establert etapes en la seva evolució, que cada teoria ha adaptat als seus constructes de partida.

La majoria aposten per una perspectiva gradual al desenvolupament i parlen de fases o transicions, en compte d'estadis, descrivint les transicions com episodis de desenvolupament no acumulatiu en què una antiga perspectiva és reemplaçada completament o en part, per una altra de nova, que s'inicien amb el sentiment que la concepció existent ha deixat de funcionar.

Aquestes etapes expliquen l'evolució de la persona i del professional. "El coneixement dels canvis en el desenvolupament personal i professional pot ajudar-nos a comprendre les necessitats i habilitats dels professors en diferents punts de les seves

carreres i pot servir com a base per a planificar intervencions que promoguin el desenvolupament". (Burden 1990:311).

A Anglaterra (Ball i Goodson, 1985; Sikes i cols., 1985; Nias, 1989), als Estats Units (Lightfoot, 1983); a Austràlia (Ingvarson i Greenway, 1984; Maclean, 1992), a Canadà (Butt, 1984) i a Suïssa (Huberman, 1993) s'han identificat un conjunt de fases clau que els docents travessen al llarg del desenvolupament de les seves carreres professionals. S'han dut a terme estudis que descriuen, des d'òptiques diferents, les característiques personals, professionals i situacionals dels docents en determinats moments de la seva carrera que, per la seva especial confluència, permeten identificar-los com fases o etapes de la vida professional docent. Seguint a Burden (1990) es presenten algunes conclusions i aportacions rellevants en aquest àmbit.

Caruso (1977) a través de **l'anàlisi de sentiments** estableix les fases següents: ansietat/eufòria, confusió/claredat, competència/inadequació, criticisme/nova consciència, major confiança/gran inadequació, perdut/satisfet.

Els estudis sobre les **percepcions**, presenten de manera general tres etapes. La supervivència, que es produeix en el primer any d'ensenyament, durant el qual als mestres novells els falta confiança i se senten poc professionals donat el poc coneixement que tenen sobre l'ensenyament. La segona etapa, d'ajustament, va del segon al quart any de docència, la qual es caracteritza perquè els professors aprenen molt sobre la planificació, l'alumnat, el currículum i els mètodes, van adquirint confiança i es mostren més oberts. La tercera etapa, de maduresa, es desenvolupa a partir del cinquè any d'experiència, quan els professors se centren en l'alumnat, se senten més segurs, intenten nous mètodes, s'arrisquen a situacions diferents...

En altres estudis, l'anàlisi es realitza a través de diferents **períodes temporals** (per exemple de 10 anys) amb la intenció d'establir els **canvis** que es van produint. En els primers deu anys els canvis fan referència a l'ensenyament: d'escola, de nivell o de matèria; i impliquen la reafirmació de la decisió de dedicar-se a la docència i el primer pas cap a la maduresa. En els segons deu anys els professors s'assenten a l'escola, grau i matèria; experimentant alts i baixos en el seu nivell de satisfacció. El tercer bloc de deu anys suposa una continuació de l'estabilitat del període anterior, però acompanyada d'insatisfacció i d'una relació més personal amb l'alumnat i més flexibilitat, però menys enèrgica.

Existeixen també estudis sobre la **conducta** dels professors per a determinar patrons en el seu desenvolupament professional, que estableixen quatre etapes:

- La primera, començament, representa un compromís ambivalent amb l'ensenyament. S'inicia la reflexió al voltant de temes com la finalitat de l'educació, la naturalesa de l'ensenyament, les expectatives sobre el procés educatiu i el rol de l'escola com a organització social. Però les seves percepcions sobre la complexitat de la seva tasca són limitades.
- En una segona etapa, desenvolupament, les expectatives són mínimes. Augmenta el coneixement sobre els estudiants, currículum, materials, equipaments i sobre ells mateixos.
- En la següent etapa, maduresa, es desenvolupa un fort compromís amb l'educació, reconsiderant els objectius instruccionals i modificant tècniques d'ensenyament, materials, actituds i rols. Es reexamina el concepte d'educació, la percepció d'un mateix, de la matèria i de l'entorn.
- En la última etapa, ple funcionament professional, els professors se senten totalment immersos en el procés educatiu, implicant-se i contribuint amb tot el seu potencial, on la reconsideració de conceptes i creences és constant.

Quant al **canvi d'actitud i perspectives** al llarg de la carrera se solen establir tres fases. La primera fase, entre 20 i 40 anys, suposa considerables canvis en els compromisos amb l'ensenyament i el treball, que suposa la cerca d'estabilitat dels professors a nivell personal i professional. En la segona fase, entre els 40 i 55 anys, s'arriba a la cima professional i es mostra un alt compromís amb l'ensenyament. En la fase final dels 55 a la jubilació, es comença a percebre el cansament.

Tal com apunten les diferents teories exposades, les etapes d'evolució docent estan condicionades pel ritme de desenvolupament professional i per les experiències d'aprenentatge del professor i per tant, els professionals poden passar d'un estadi a l'altre quan les preocupacions o necessitats ho requereixen. Com afirma Marcelo (1994), els professors, per la naturalesa de la seva professió, estan sotmesos a processos d'aprenentatge i de desenvolupament, però no existeix un ordre seqüencial fixat. El constructe teòric dels estadis de cicles de vida que entén el desenvolupament professional com un procés lineal no ha pogut donar resposta a la complexitat professional que viuen els docents. Per això, tot i intentar integrar aspectes de la carrera i les dimensions d'evolució professional, aquestes seqüències d'estadis no s'adiuen al context sociolaboral més recent.

Bolam (1990 a Fernández Cruz 2006) diferencia cinc estadis de desenvolupament, que no es poden entendre només de manera lineal:

- Estadi preparatori per a la feina.
- Estadi d'ajustament a la realitat de la tasca.
- Estadi d'inducció, quan inicia un procés de socialització professional
- Estadis d'exercici professional, que es va adquirint en funció dels anys d'experiència.
- Estadis de transició, d'una tasca a una altra.

L'evolució d'aquest context posa en evidència la necessitat d'un desenvolupament professional menys centrat en coneixement i destreses especialitzades i més potenciador de qualitats humanes (Retuerto, 1997). En aquesta línia, a partir dels anys 90 es considera la formació professional com el desenvolupament de la competència, entesa com el conjunt de coneixements, destreses i actituds necessàries per exercir la professió, resoldre problemes professionals de forma autònoma i flexible i ser capaç de col·laborar amb l'entorn professional (Bunk, 1994:9). La proposta de Dreyfus i Dreyfus (1986) ja aporta la conceptualització en terme de competències, definint el professional com un docent que va evolucionant en cinc diferents nivells de competència.

Nivell 1: Professorat en formació
Rígidia adherència a normes i plans. Percepció situacional reduïda. Judicis no discrepants.
Nivell 2: Professorat principiant
Guies per a l'acció basades en atributs i aspectes. Percepcions situacionals encara limitades. Tots els atributs i aspectes són tractats separatament, rebent la mateixa importància.
Nivell 3: Professorat competent
Visió, com a mínim parcial, de metes a llarg termini. Planificació conscient i deliberada. Procediments estandarditzats i rutinitzats.

Nivell 4: Professorat hàbil
Visió situacional holística. Priorització dels estímuls situacionals. Percepció de les desviacions del patró normalitzat. Presa de decisions intuïtiva. Ampliació del repertori d'actuacions.
Nivell 5: Professorat expert
Visió intuïtiva de la situació. Ús de les aproximacions analítiques només per a situacions noves. Visió de les metes a llarg termini.

Taula 1-12. Nivells d'adquisició de la competència docent. Dreyfus i Dreyfus (1986)

L'anàlisi de la recerca educativa sobre desenvolupament professional, posa de manifest la diversitat de models i teories, cadascuna de les quals estableix diferents fases d'acord la concepció epistemològica i el resultat de les seves investigacions. Tot i així, la majoria d'autors coincideixen en diversos períodes d'adquisició de maduresa, experiència i professionalitat, que permeten establir tres fases claus en el procés de desenvolupament, tal com exemplifica Burden (1990) en la següent taula:

Unruh i Tuner	Katz	Gregorc	Peterson	Burden	Yarger i Mertens	Mc-Donald
Ensenyament	Supervivència	Arribar a ser	1ª fase actitudinal Edat:20-40	Etapa de supervivència	El professor inicial	Etapa de transició
Seguretat	Consolidació	Creixement	2ª fase Edat 40-55	Etapa d'ajustament	El professor desenvolupant -se	Etapa d'exploració
Maduresa	Renovació	Maduresa	3ª FASE Edat 55-jubilació	Etapa de maduresa	El professor pràctic	Etapa d'invençió i experimentació

Taula 1-13. Revisió teòrica de les etapes de desenvolupament docent. Burden (1990)

Més enllà de l'element clau del desenvolupament professional que proposa cada autor, es poden concretar tres moments compartits en l'evolució del professional.

En primer lloc, la majoria de teories posen atenció en l'inici de la professió, concretant una fase introductòria o inicial, caracteritzada per la contradicció entre les dificultats

d'adaptació a la realitat i la gran motivació personal (Huberman, 1996) en la que situen el professorat novell o en formació.

En segon lloc estableixen fases intermèdies de desenvolupament personal i professional, en les quals els docents adquireixen experiència i coneixements que els ajuden a realitzar la tasca amb més seguretat i èxit, centrant-se en l'alumnat i el procés d'ensenyament-aprenentatge.

I en tercer lloc, els autors proposen una etapa final d'adquisició de l'experiència, domini i maduresa, on segons Sprinthall, Reiman i Thies-Sprinthall (1997), els docents són més competents, eficaços i efectius i responen al perfil d'un bon docent.

La recerca va més enllà de l'exposició de cada model, establint una relació entre les diverses etapes de cada teoria, que s'exposen a la taula següent:

ETAPA	DESCRIPCIÓ	AUTOR	Teoria
INICIAL	<i>Etapa de supervivència</i> , en la que els professors busquen sobretot la resolució dels problemes de la seva aula per mantenir el control.	Fuller (1969)	Preocupacions professionals
	<i>Etapa de supervivència.</i>	Katz (1972)	Percepcions
	<i>Etapa de preparació</i> , fase prèvia a l'exercici en la que s'identifiquen de manera realista amb els alumnes i hi ha absència de preocupacions professionals.	Fuller i Bown 1975	Preocupacions professionals
	<i>Etapa de supervivència</i> , quan assumeixen el rol de professors i es preocupen per l'adequació personal. Els preocupa el control de la classe, que l'alumnat els estimi, l'opinió dels supervisors.		
	<i>Etapa de supervivència</i>	Watts (1980)	Percepcions
	<i>Estadi de supervivència</i> , primer any durant el qual tenen poc coneixement de les activitats escolars i poca confiança.	Burden (1980)	Desenvolupament Carrera Docent
	<i>Estadi de transició</i>	McDonald (1982)	Percepcions
	<i>Formació inicial</i> , preparació inicial <i>Iniciació</i> , primers anys d'exercici professional en el qual els docents treballen per aconseguir acceptació i respecte.	Fessler (1985) Kreme-Hayon i Fessler (1991)	Cicles de la carrera
	<i>Inici de carrera (21-18 anys)</i> , inducció en l'ensenyament, immersió a la realitat professional, socialització a la carrera, supervivència diària a l'aula, cerca d'un lloc en la comunitat docent, sentiments d'angoixa i redefinició de l'estructura de vida per l'acomodació a l'etapa d'adulthood.	Sikes (1985)	Desenvolupament de la Carrera docent
	<i>Estadi d'inici de la carrera</i> als primers anys.	Leithwood (1992)	Model integrador
<i>Inici de la carrera</i> , compromís inicial, començament fàcil o difícil.	Fessler i Christensen (1992)	Cicles de la carrera	

	<i>Early idealism</i> , quan els mestres novells s'identifiquen amb els alumnes, posen èmfasi en la relació amb els alumnes, són idealistes i tenen una visió simplista de l'educació.	Furlong i Maynard (1995)	Desenvolupament Carrera Docent
	Primer cicle entre 21 i 28 anys, que marca <i>l'inici de la carrera</i> i que es caracteritza per l'ingrés al món adult.	Fernández Cruz (1995)	Cicles de la carrera
	<i>Inici de carrera</i> (1-3 anys d'experiència) <ul style="list-style-type: none"> • Inducció i socialització professional. • Període de tanteig, de supervivència davant la complexitat de la situació professional i les dificultats de la gestió de l'ensenyament. • Entusiasme i descobriment del marc social de l'escola. 	Huberman (1997)	Desenvolupament Carrera Docent
	<i>Etapa d'Iniciació</i> , en el qual el docent se centra en la preocupació per a sobreviure en la professió, el control de la classe, el domini de la matèria...	Nias (1989) a Fernández Cruz (2006)	Preocupacions professionals
	<i>Formació inicial</i> <i>Primers anys</i>	Marchesi (2007)	Desenvolupament de la Carrera docent

Taula 1-14. Revisió teòrica de la fase inicial de desenvolupament docent.

Aquesta fase inicial, tal com la seva denominació indica, té dues vessants: el període temporal en el que s'inicia la professió i la percepció o preocupació del docent en aquest inici.

Per un costat, fa referència al començament de la carrera docent, tal com senyalen els termes "inici de carrera", "iniciació", "preparació". Els autors situen aquesta primera fase als primers anys d'experiència docent i l'entenen com un procés d'inducció a la professió, en el qual el docent ingressa al món adult, se socialitza professionalment i busca un lloc en la comunitat educativa, fa front a la complexitat de la gestió de l'ensenyament, és idealista i entusiasta però es mostra poc confiat i sent que li manquen coneixements. Per l'altre costat, la fase entesa com a un període de "supervivència", posa de manifest les dificultats i preocupacions que ocupen els docents en el seu inici professional, que la majoria d'autors agrupen al voltant del domini i control de l'alumnat.

A més d'aquests dos elements claus d'aquesta primera fase, cal destacar que alguns autors, com Fessler (1985) i Marchesi (2007) hi introdueixen també la formació inicial, considerant que el desenvolupament comença en la preparació prèvia a l'exercici de la carrera docent. Partint d'aquesta idea, s'apunta un possible vincle entre la formació universitària i la inducció professional que es desenvoluparà en els capítols següents.

ETAPA	DESCRIPCIÓ	AUTOR	Teoria
INTERMÈDIA	Fase de preocupació pel <i>desenvolupament de l'ensenyament</i> , pels continguts, la manera d'ensenyar-los...	Fuller (1969)	Preocupacions professionals
	<i>Etapa de consolidació</i> <i>Etapa de renovació</i>	Katz (1972)	Percepcions
	Fase d'enfocament de les <i>preocupacions en els alumnes</i> , interès en l'execució i les limitacions de l'ensenyament, les demandes de la classe i en la preparació didàctica de l'àrea.	Fuller i Bown 1975	Preocupacions professionals
	<i>Etapa Intermèdia</i>	Watts (1980)	Percepcions
	Estadi de <i>regulació</i> , entre el segon i quart any, en el que han après sobre planificació, organització de l'aula, el currículum i mètodes d'ensenyament i tenen més confiança.	Burden (1980)	Desenvolupament de la Carrera docent
	<i>Estadi d'exploració</i>	McDonald (1982)	Percepcions
	<i>Estadi d'invenió</i>		
	<i>Adquisició de competència</i> , es perfeccionen destreses i competències. <i>Entusiasta i en desenvolupament</i> , període de competència i acceptació reconegudes per la comunitat escolar, en la que hi ha una alt grau de satisfacció personal i organitzativa en el treball. <i>Frustració professional</i> , tendeix a produir-se els primers anys i cap a la meitat de la carrera, quan, per falta de suport o reconeixement, o per dificultats i circumstàncies adverses, els docents deixen de mirar endavant.	Fessler (1985)	Cicles de la carrera

	<p><i>La transició dels 30 (28 a 33 anys), compromís definitiu amb la professió, preocupació per la millora de l'ensenyament, possibilitats de promoció.</i></p> <p><i>Estabilització i compromís (30 a 40 anys), més capacitat i possibilitat d'implicar-se en projectes, actitud de canvi i millora...</i></p>	Sikes (1985)	Desenvolupament de la Carrera docent
	<p>Estadi <i>d'estabilització</i>, entesa com l'adquisició de compromisos i més responsabilitat.</p> <p>Estadi <i>de nous reptes i preocupacions</i>, diversificació i cerca de responsabilitats afegides.</p>	Leithwood (1992)	Model integrador
	<p><i>Estabilització</i>, compromís, consolidació, emancipació, integració al grup de companys.</p> <p><i>Nous reptes</i>, noves preocupacions, experimentació, responsabilitat, consternació.</p>	Fessler i Christensen (1992)	Cicles de la carrera
	<p><i>Personal survival</i>, quan el mestre intenta ser vist com a mestre, es preocupa pel control de l'aula i comença a acceptar les rutines i a tenir expectatives.</p> <p><i>Dealing with difficulties</i>, quan s'accepten com a mestres i milloren en les tècniques de l'organització de la classe i de l'ensenyament, donant importància a la socialització.</p>	Furlong i Maynard (1995)	Desenvolupament Carrera Docent
	<p><i>Segon cicle</i> (entre 28 i 33 anys), que es caracteritza per la transició cap als trenta amb els sentiment d'urgència en allò personal que suposa pels docents.</p> <p><i>Tercer cicle</i> entre (30 i 40 anys), que es defineix per l'energia, el compromís i el grau d'implicació professional que pot desenvolupar-se a aquesta edat.</p>	Fernández Cruz (1995)	Cicles de la carrera
	<p><i>Estabilització</i> (4-6 anys d'experiència), que es caracteritza per la consolidació del repertori pedagògic, la construcció d'una identitat professional, l'autonomia en l'exercici professional, l'ús de mètodes propis, la preocupació pels resultats de l'ensenyament i la percepció personal del docent com un igual dins el col·lectiu.</p> <p><i>Diversificació- qüestionament</i> (7-18 anys d'experiència), on es dona una actitud de</p>	Huberman (1997)	Desenvolupament Carrera Docent

	canvi i activisme o bé una actitud de replantejament i d'autoavaluació.		
	<p><i>Identificació</i>, durant el qual fa un procés de cerca d'un mateix i el preocupa el compliment de les obligacions ocupacionals.</p> <p><i>Consolidació</i>, quan inicia la preocupació per les tasques professionals i se centra en la millora l'execució de les tasques a la classe.</p>	Nias (1989) a Fernández Cruz (2006)	Preocupacions professionals
	Etapa de <i>coneixement de la professió docent</i>	Marchesi (2007)	Desenvolupament Carrera Docent

Taula 1-15. Revisió teòrica de la fase intermèdia de desenvolupament docent.

La segona etapa de desenvolupament professional es produeix en un període ampli, que tal com defineix Marchesi (2007) engloba el coneixement de la professió docent. La terminologia, aquesta vegada és tan diversa que no ajuda a la concreció d'aquesta fase intermèdia, però sí que posa de manifest la varietat d'aspectes professionals que es tenen en compte i fins i tot la possible subdivisió de les fases en períodes més concrets. Leithwood (1992) i Fessler i Christensen (1992) distingeixen entre *estabilització* i una fase de *nous reptes*, Furlong i Maynard (1995) la divideixen en dues subetapes: *personal survival* i *dealing with difficulties*, en canvi Huberman (1997) diferencia entre el període d'*estabilització* i el de *diversificació*.

En aquesta etapa, el docent supera les preocupacions inicials i a mesura que va adquirint experiència, s'estabilitza en la professió, consolida els seus coneixements i configura la seva identitat professional.

Els autors que centren les seves teories en les preocupacions professionals situen els maldecaps dels docents en tots els elements derivats de l'ensenyament, en els alumnes i en les obligacions professionals. Mentre que les teories del desenvolupament de la carrera docent centren l'interès en l'adquisició de la competència professional i en el procés de socialització.

Els docents, a partir dels quart o cinquè any d'experiència, han après a planificar l'ensenyament i han consolidat el seu repertori pedagògic. Per una banda els porta a sentir-se confiats en la seva autonomia en l'exercici professional i a comprometre's amb la tasca docent i per l'altra, els facilita la percepció personal del docent com un igual dins el col·lectiu i els ajuda a construir la identitat professional.

Aquest procés d'estabilització, satisfacció, socialització, compromís... pot derivar en una major implicació amb la professió a través de l'actitud oberta als canvis, de l'assumpció de noves responsabilitats, de l'experimentació i la millora pedagògica, però també pot desembocar en una actitud de replantejament o de frustració professional.

Així doncs, aquesta etapa simbolitza el procés de creixement professional, que parteix de la formació inicial i les primeres experiències, per arribar al període de maduresa i de màxima competència.

ETAPA	DESCRIPCIÓ	AUTOR	Teoria
FINAL	Etapa de <i>maduresa professional</i> , la seva preocupació es trasllada als alumnes	Fuller (1969)	Preocupacions professionals
	Etapa de <i>maduració</i>	Katz (1972)	Percepcions
	Interès en l'aprenentatge, necessitats de l'alumnat i per les relacions interpersonals.	Fuller i Bown 1975	Preocupacions professionals
	De <i>maduresa</i>	Watts (1980)	Percepcions
	Estadi de <i>maduresa</i> , a partir del cinquè any, se senten segurs amb la gestió de l'ensenyament i comprenen millor la professió	Burden (1980)	Desenvolupament de la Carrera docent
	<i>Estadi professional</i>	McDonald (1982)	Percepcions
	<i>Estabilitat professional</i> , fase d'estancament, quan es compleixen les exigències del treball però no s'està compromès amb el desenvolupament continuïtat.	Fessler (1985)	Cicles de la carrera
	<i>Declivi professional</i> , període que pot ser positiu o poc gratificant, en funció de la participació i compromís amb l'aprenentatge i la institució.		
	<i>Professionalitat resistent al canvi</i> (40 a 50/55 any), s'aconsegueix la maduresa professional, alta moral i grau de compromís, màxim experiència, paulatina pèrdua d'entusiasme	Sikes (1985)	Desenvolupament de la Carrera docent
	<i>Estancament i jubilació</i> (50/55 en endavant), tenen autoritat, inspiren respecte i la seva gran experiència els ajuda a obviar les trivialitats de l'ensenyament.		
	Estadi de <i>cerca d'una plataforma professional</i> , on es dur a terme la reavaluació, presa de consciència de la maduresa o estancament.	Leithwood (1992)	Model integrador
	Estadi de <i>preparació per a la jubilació</i> , caracteritzat pel distanciament i la serenitat.		
<i>Arribada a l'estancament</i> , sensació de mortalitat, lluita per l'ascens, gaudi o estancament. <i>Fase final</i> , major preocupació per l'aprenentatge de l'alumnat i increment de la cerca d'interessos externs, desencant, contracció de l'activitat i l'interès professional.	Fessler i Christensen (1992)	Desenvolupament de la Carrera docent	
<i>Hitting a plateau</i> , quan disminueix la tensió i poden desenvolupar la seva feina amb control i incidint en els problemes de l'ensenyament-aprenentatge.	Furlong i Maynard (1995)	Desenvolupament de la Carrera docent	

	<i>Maining on</i> , quan no necessiten suport, han adquirit el rol de mestre i són capaços d'assumir la responsabilitat i de reflexionar sobre la pròpia pràctica.		
	<i>Quart cicle</i> (entre 40 i 50 o 55 anys), que es caracteritza per l'estancament professional. <i>Últim cicle</i> (entre 55 anys i la jubilació), que suposa un declivi fisiològic que té la seva correspondència amb l'exercici de la professió.	Fernández Cruz (1995)	Cicles de la carrera
	<i>Preocupació</i> , es preocupa per l'impacte de la seva actuació professional i intenta implicar-se en l'educació més enllà de l'aula.	Nias (1989) a Fernández Cruz (2006)	Preocupacions professionals
	<i>Serenitat- conservadorisme</i> (19-30 anys d'experiència), període d'equilibri on s'assumeix la màxima cota de professionalitat. Es pot produir un estancament o desconfiança vers els canvis, però també una actitud de serenitat i distanciament afectiu i menys vulnerabilitat de la imatge professional. <i>Preparació per a la jubilació</i> (31-40 anys d'experiència), on es dona un progressiu abandonament de responsabilitats professionals.	Huberman (1997)	Desenvolupament de la Carrera docent
	Període de <i>maduresa</i> <i>Anys finals</i>	Marchesi (2007)	Desenvolupament de la Carrera docent

Taula 1-16. Revisió teòrica de la fase final de desenvolupament docent.

En el darrer període de desenvolupament professional, el docent se situa en un nivell de maduresa professional. Ha disminuït la tensió i les preocupacions apunten cap a l'impacte de la seva actuació professional, sobretot en el que fa referència a l'alumnat.

El docent a nivell de competència professional esdevé un expert i assoleix la màxima cota de professionalitat, és capaç d'assumir la responsabilitat i de reflexionar sobre la pròpia pràctica i té un gran domini del procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta seguretat i coneixement però, no assegura el benestar i satisfacció del docent.

En aquesta etapa, els docents adquireixen una actitud de serenitat i distanciament afectiu i alguns autors parlen d'*estancament professional*. Comprenen bé la professió, però es compleixen les exigències del treball sense comprometre's amb la continuïtat. Aquest declivi professional va acompanyat del fisiològic i en els darrers anys de professió, els docents es preparen per la jubilació, la darrera part d'aquesta etapa final.

En els darrers anys es produeix un progressiu abandonament de responsabilitats professionals i un increment de la cerca d'interessos externs. La seva gran experiència els ajuda a obviar les trivialitats de l'ensenyament i són respectats per la institució. Aquest període pot ser positiu o poc gratificant, en funció de la participació i compromís amb l'aprenentatge i la institució, que cada persona viu de manera diferent.

D'acord amb la divisió de la carrera docent amb tres etapes de maduresa i creixement professional, podem concloure que els docents a mesura que adquireixen experiència i s'introdueixen al context social i educatiu, assoleixen un nivell de professionalitat més elevat, que els ajuda a desenvolupar amb més seguretat i criteri la tasca docent i a integrar-se en la institució educativa i el col·lectiu professional, però també a sentir-se a gust a nivell personal.

En funció de la fase en què es trobi, cada docent traça el seu camí de desenvolupament professional i és evident que no té les mateixes necessitats un docent novell que un professional expert. Per tant els models de desenvolupament professional hauran de considerar les necessitats i característiques de la situació professional per a dissenyar activitats formatives que s'adeqüin a l'evolució de cada docent.

1.5 Estat actual del desenvolupament professional docent

Les teories actuals (Vélaz de Medrano i Vaillant, 2009; Marcelo i Vaillant, 2009, Marcelo 2010, 2011; Fernández Cruz, 2006, 2009; Avalos, 2006) apunten que el desenvolupament professional és una necessitat clau per assolir una docència de qualitat perquè contribueix a:

- Actualitzar el coneixement dels docents en diferents disciplines.
- Perfeccionar les habilitats i actituds dels docents en relació als processos d'ensenyament-aprenentatge amb la incorporació de noves formes d'ensenyar.
- Facilitar i promoure la innovació curricular en base a l'experiència de cada docent.
- Promoure el desenvolupament de noves estratègies d'ensenyament en els centres educatius.
- Intercanviar informació i experiències entre docents, acadèmics, empresaris al voltant de la docència efectiva.
- Ajudar els docents més febles i menys formats a ser més efectius (OCDE, 2009).

Segons l'estudi "Teaching And Learning International Survey" (TALIS) publicat per l'OCDE el 2009, realitzat en base a un enquesta a 78.000 docents en 23 països de diferents regions, hi ha una important aportació de les polítiques de desenvolupament professional docent en la vida dels docents d'aquests països (de mitjana, gairebé nou de cada deu docents van declarar haver participat en activitats de desenvolupament professional).

Però encara que les taxes de participació són en general altes, la intensitat pot variar de manera significativa. L'anàlisi conjunt de participació i intensitat indica que alguns dels països on la participació és molt alta, la intensitat és relativament baixa. Aquest és el cas d'Austràlia, Àustria o Eslovènia, on els docents declaren haver dedicat aproximadament 10 dies a activitats de desenvolupament professional. En contrapartida, països com Itàlia, on la taxa de participació es trobava al voltant del 85%, semblen tenir una oferta de desenvolupament professional més intensa (de

mitjana, els docents d'aquest país van declarar haver dedicat 31 dies a aquestes activitats). Això indicaria que hi ha cert decalatge entre participació i intensitat.

No obstant això, hi ha alguns països que no s'adeqüen a aquesta pauta. Mèxic, Corea, Polònia i Espanya tenen alta participació en activitats d'intensitat relativament alta. A l'altre extrem, Dinamarca, Islàndia, Eslovàquia i Turquia mostren taxes de participació relativament més baixes i, al mateix temps, es troben entre els països els docents declaren haver participat menor quantitat de dies en activitats de desenvolupament professional.

Per tant, malgrat l'evident rellevància del desenvolupament professional docent dins de les polítiques docents, hi ha encara escassa informació sobre l'abast del desenvolupament professional i, especialment, sobre en quina mesura els seus continguts reflecteixen aquests objectius i impacten sobre els processos educatius.

Encara que l'estudi TALIS permet tenir una idea de la dedicació a activitats de desenvolupament professional en un ampli espectre de països, no reflecteix en quina mesura l'oferta disponible respon a les necessitats dels docents. Per això, l'estudi va preguntar als docents si desitjaven més activitats de desenvolupament professional de les que havien tingut i en quines àrees.

Els resultats indiquen que, de mitjana, més de la meitat dels docents entrevistats haguessin volgut tenir més oportunitats de desenvolupament professional de les que han tingut. En països com Mèxic, Brasil o Malàisia la demanda insatisfeta supera el 80%, a Portugal arriba al 75%, a Noruega i Bulgària es troba entre el 60% i el 70%, mentre que a Espanya, Corea, Itàlia i Austràlia s'ubica entre el 50 i el 60%.

En ser preguntats sobre les àrees en les quals haguessin volgut tenir més activitats de desenvolupament professional, de mitjana els docents van destacar en primer lloc l'ensenyament a estudiants amb necessitats especials (32%), l'ús de tecnologies de la informació i la comunicació (25%) i el maneig de la disciplina i les conductes dels estudiants (21%).

Altres aspectes com els mètodes d'ensenyament, el coneixement de la seva assignatura, el suport als estudiants i els estàndards també van ser esmentats com a eixos en els que els agradaria aprofundir, encara que amb menor adhesió. Qüestions com l'ensenyament en àmbits multiculturals, el maneig de la classe i la gestió escolar són els que van despertar menys interès entre els docents entrevistats.

Les dades analitzades pel TALIS revelen l'existència d'activitats de desenvolupament professional docent als països de l'OCDE. No obstant, l'oferta disponible i l'alta participació per part dels docents no sembla ser suficient per satisfer les necessitats d'aquests i per tant, es requereix una oferta actualitzada i flexible. La visió dels docents sobre l'impacte de la formació en el seu propi desenvolupament professional reflecteix una valoració altament positiva, que posa de relleu el pes específic de modalitats com la investigació o l'intercanvi informal com a eina de millora de l'ensenyament.

L'informe "Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world" de l'OCDE (2011) recull el resultat de la cimera *The International Summit on the Teaching Profession* que tenia com objectiu elaborar propostes per millorar la qualitat docent i la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge al voltant de quatre temes:

- Els sistema de reclutament de mestres en la professió i la formació inicial. En molts països hi ha manca de docents, per tant cal incentivar l'accés a la professió, no més a través d'un sistema de pagament, sinó oferint possibilitats reals de carrera o donant als professors la responsabilitat del canvi.
- El grau i oportunitat de desenvolupament professional. Els estudis mostren grans variacions entre països en el grau de desenvolupament professional, per tant cal considerar la naturalesa, la quantitat i la relació amb les condicions professionals i de carrera.
- El sistema d'avaluació i compensació docent. Els resultats de TALIS recullen que l'avaluació docent és una bona eina per a la millora del professional i del centre, tot i que cal millorar la formació dels avaluadors. És important també discutir sobre els criteris de compensacions que siguin justs i transparents.
- La participació del professorat en el canvi i la innovació. L'èxit d'una reforma pot millorar a través d'una consulta efectiva, la voluntat de compromís però sobretot, a través de la participació dels professors en la planificació i l'aplicació del canvi.

D'acord a l'enfocament de la recerca s'amplia la descripció dels dos primers temes: l'accés a la professió i el desenvolupament professional.

Davant el canvi de rol i funcionament de l'escola en la majoria de països i de retruc del que s'espera dels mestres, la formació inicial actual no dona resposta als nous reptes de classes multiculturals, integració d'alumnat amb necessitats especials, de l'ús de les tecnologies de la informació i comunicació, de la participació de les famílies a

l'escola... Per tant, el desenvolupament professional continu és necessari per proporcionar les habilitats i coneixements que puguin donar-hi resposta.

Segons l'informe, aquest desenvolupament continu s'ha d'orientar a:

- Actualitzar el coneixement individual de la matèria d'acord als avenços de l'àrea.
- Actualitzar les habilitats individuals davant el desenvolupament de noves tècniques d'aprenentatge, objectius, noves circumstàncies i recerques educatives.
- Permetre a l'individu liderar canvis en el currículum i la pràctica educativa.
- Permetre a les escoles aplicar noves estratègies d'acord al currículum i la pràctica.
- Intercanviar informació i experiència amb altres docents, professionals de l'educació, acadèmics...
- Millorar l'efectivitat del docent.

Per establir els requisits del desenvolupament professional, tan els polítics com els docents han de considerar com promoure la participació i com crear oportunitats per contrastar les necessitats dels mestres, amb l'equilibri entre el cost i la dedicació temporal.

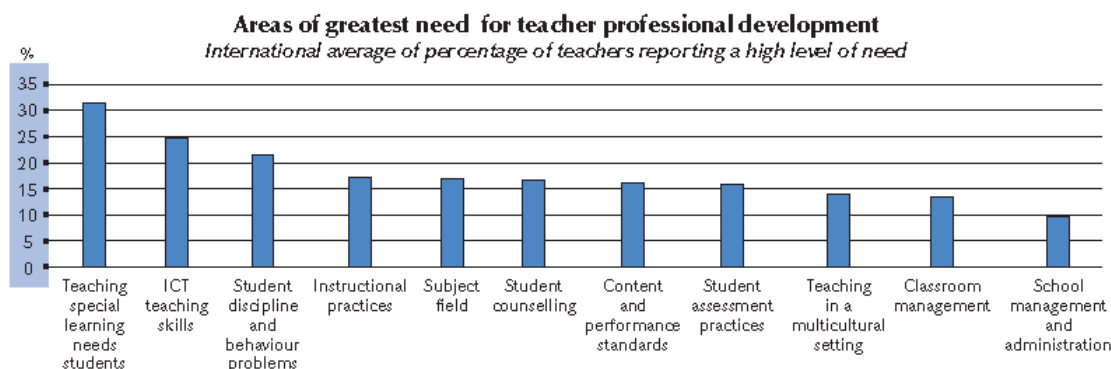
La recerca de l'OCDE ha identificat diversos aspectes que garanteixen l'èxit d'un ambient ideal per l'aprenentatge i la relació amb la pràctica diària:

- L'aplicació de programes d'inducció docent pels mestres novells amb recursos suficients, que tinguin en compte la reducció de càrrega docent, el mentoratge de docents experts i una formació contínua.
- Un estil de desenvolupament professional que inclogui formació, pràctica i feedback i ofereixi el suport i temps adequat, ja que els programes amb èxit involucren els docents en les activitats d'aprenentatge i impulsen el treball en equip.
- La vinculació del desenvolupament professional amb objectius més amplis de l'escola i el desenvolupament del sistema i amb les pràctiques d'avaluació.

- La necessitat d'examinar les estructures i pràctiques que impedeixen la pràctica interdisciplinària i proporcionar més espai i temps als professors per aprendre profundament, utilitzant mètodes de recerca en grups.

En alguns països, el desenvolupament professional continu ja té un rol important. A Shangai per exemple s'espera que cada docent dediqui 240 hores al desenvolupament professional fins a cinc anys. Singapur en canvi ofereix als docents el dret de 100 hores de desenvolupament professional cada any per mantenir-se al dia i millorar la seva pràctica.

De manera general els resultats de TALIS mostren que com a mínim un 90% dels docents participen en algun tipus d'activitat de desenvolupament professional durant un període de 18 mesos i, de mitjana, es dedica una mica menys d'un dia al mes en el desenvolupament professional. Tot i així, el grau de demanda insatisfeta és considerable en tots els països, que va des de 31% a més del 80%. En el gràfic següent extret de l'informe es poden observar els temes que més preocupen els docents .



Gràfic 1-1. Temes d'interès pel desenvolupament docent. OCDE (2009)

Existeix una variació considerable en la incidència i intensitat de participació dels docents tan pel que fa als diferents contextos com a la diferència entre els mestres més antics, i també en el tipus de desenvolupament escollit. Els països on hi ha un alt percentatge de docents que participen a programes qualificats o a recerques col·laboratives o individuals, tendeixen a un major nombre de mitjana de dies de desenvolupament, però en canvi només una petita minoria dels professors hi participen.

Els mestres consideren que el desenvolupament professional és una eina que condueix a la millora i des d'aquesta premissa, l'estudi planteja la necessitat de diversificar les activitats de desenvolupament professional posant èmfasi en la

col·laboració entre professionals més enllà d'un mer intercanvi d'informació i idees, un model que és present en el sistema d'accés a la professió de la majoria de països.

Finalment, les dades de TALIS mostren que la participació en activitats de desenvolupament té relació amb l'ampliació de mètodes didàctics, el clima positiu del centre, la cooperació entre docents i la satisfacció professional, elements que posen de manifest el sentit i valor d'avançar en la investigació sobre el desenvolupament professional.

Síntesi del capítol

La idea clau del capítol és la diferenciació de fases i etapes en el procés de desenvolupament docent que suposen l'assoliment d'un nivell de competència més elevat, però que no s'han de donar necessàriament de manera únicament lineal. A cada estadi els docents tenen unes característiques, preocupacions i necessitats concretes, a les quals es pot donar resposta a través d'activitats de desenvolupament professional.

Marcelo (1994), tal com proposen la majoria d'autors referenciats, distingeix tres estadis generals de desenvolupament:

1. El primer estadi es caracteritza per una necessitat de controlar les situacions, inseguretat i submissió a l'opinió dels que es consideren superiors. En la dimensió del desenvolupament del jo, aquesta etapa es caracteritza per un elevat conformisme amb les normes i regles socials imperants, així com pel desig d'agradar als iguals. Des del punt de vista dels valors, els individus mostren igualment una tendència a identificar-se amb els valors i creences de la majoria, assumint de forma crítica convencionalismes socials. Aquesta fase sol associar-se a la que travessen els professors principiants. Les situacions d'inseguretat i preocupacions representen el principal problema que cal afrontar com a docent.
2. El segon estadi es caracteritza per una major capacitat d'abstracció, de ser capaç de diferenciar entre fets, opinions i teories; així com per un augment de la individualitat. Des del punt de vista personal, aquesta evolució es manifesta per una major autonomia, així com per una apreciació i comprensió més conscient de les lleis, valors i obligacions socials. Alguns professors accedeixen a càrrecs de gestió.
3. El tercer estadi correspon a un elevat nivell de desenvolupament conceptual, d'abstracció, simbolització i capacitat de resoldre problemes. A escala social, els subjectes són capaços de mantenir relacions interpersonals recíproques i riques que poden afavorir un clima de col·laboració.

Des del punt de vista del desenvolupament del professorat, la tendència dels models teòrics és presentar l'evolució del professorat com a persones adultes que es mouen cap a nivells de maduresa cada cop majors i assumeixen situacions d'una complexitat elevada, que els configuren com a experts. Per tant, els docents que se situen a la

primera fase sovint s'incorporen per primera vegada a la professió i parteixen d'un nivell de maduresa inferior degut a la manca d'experiència en la pràctica i el poc domini de la funció docent.

Les teories del desenvolupament docent que s'exposen, matisades en funció del seu context, posen de manifest l'impacte que té la vida personal del docent, les seves relacions interpersonals, els seus interessos i trets de personalitat, la seva experiència... en el moment de dedicar-se al desenvolupament de la seva carrera professional, però també apunten la importància de la creació d'un context que motivi el creixement a partir una cultura de treball en equip i de la integració en el seu lloc de treball. Per tant, detectar el gran nombre de factors referents a la professió, al context, a la persona, que condicionen el pas de cada docent per les etapes de desenvolupament i faciliten i limiten la seva carrera docent, pot ser de gran utilitat per promoure iniciatives adreçades a la millora de la formació del professorat.

Aquestes iniciatives poden emmarcar-se en diferents models de desenvolupament professional i concretar-se en diverses estratègies, que es presentaran al capítol següent.

IDEES CLAU DEL CAPÍTOL

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">✓ El desenvolupament professional s'entén com l'evolució progressiva de la funció docent cap a modes i situacions de major professionalitat. (Fernández Cruz, 2006).✓ El desenvolupament professional engloba tres dimensions: personal, professional i contextual.✓ Cal considerar els aspectes personals, contextuais i socials que contribueixen i/o limiten el desenvolupament professional i que provoquen que es doni de manera diferent en cada individu.✓ El docent, al llarg de la seva carrera, passa per diferents etapes de desenvolupament que es poden sintetitzar en tres fases: inicial, intermèdia i final. |
|---|

2. MODELS I ESTRATÈGIES DE DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL

La necessitat de reduir i representar de manera esquemàtica el conjunt de processos que estan implicats en el desenvolupament professional docent, porta a l'establiment de models de desenvolupament professional. Un model és un disseny per a l'aprenentatge que encarna una sèrie de supòsits sobre d'on prové el coneixement sobre la pràctica i com els docents amplien els seus coneixements, que permet, mitjançant sistemes paradigmàtics (Sparks i Loucks-Horsley, 1990), diferenciar enfocaments, supòsits i estratègies de desenvolupament.

Els models conceptuals inclouen: la formació contínua versus la instrucció pel dèficit, l'estructura organitzativa, el currículum i desenvolupament del professorat, el creixement personal del docent, la redefinició del paper administratiu... aspectes que descriuen l'enfocament de cada model, sense oblidar que els models han d'estar orientats a la millora de la professionalitat docent, de l'ensenyament i de l'escola (Fernández Cruz, 2006).

Tal com senyala Ferreres (1992), els models s'han de considerar oberts (capaços d'actuar amb el medi), flexibles (capaços d'adaptar-se o acomodar-se a diferents situacions), dinàmics (capaços d'establir diferents tipus de relacions) i probabilístics (capaços de poder actuar amb uns marges d'error i èxit acceptables i amb cert nivell de confiança).

Tot i la dificultat de classificació dels models d'acord amb una variable diferenciadora, al llarg d'aquest capítol, s'exposen les propostes de diferents autors (Sparks i Loucks-Horsley, 1990; Joyce, 1991; Bell, 1991; Villar, 1991; Imbernón, 1994; Marcelo, 1995; Calderhea i Shorrocks, 1997; Barrios i Ferreres, 1999; Fernández Cruz, 2006) per aprofundir en el model de desenvolupament col·laboratiu, un dels més rellevants en l'àmbit de la docència. Aquest model aprofita la naturalesa col·legial de l'ensenyament per potenciar l'aprenentatge entre iguals, a partir de l'observació de la pràctica a l'aula i la posterior reflexió i anàlisi que aporta una retroalimentació orientada a la millora i al canvi.

A continuació, a partir dels trets rellevants de l'aprenentatge adult i la formació del professorat, es presenten les estratègies de desenvolupament professional que responen a cadascun dels models, de les quals destaquen, per la seva relació amb els

programes d'inducció docent, la formació, la instrucció i el coaching i el programa d'assistència.

Cada estratègia es pot concretar en activitats que s'ofereixen en el lloc de treball o a fora, amb l'objectiu de millorar la pràctica professional i el treball amb l'alumnat (Featherstone, 1997). La gamma d'activitats de desenvolupament professional és enorme i, tot i que se sol pensar només en els cursos de formació, existeix una notable varietat de possibilitats.

En la darrera part del capítol s'aprofundeix en l'estratègia del mentoring, que tal com afirmen Rhodes, Stokes i Hampton (2004), la major experiència de l'ús d'aquesta estratègia en el món educatiu se centra en mentors de joves o adults aprenents que s'incorporen per primera vegada en una activitat o projecte. El mentoring es basa en una interacció de col·laboració i confiança mútua, entre un professional expert i un principiant, normalment de llarga durada adreçada al suport individual o de grup per millorar la pràctica professional. El fet que el focus de control del desenvolupament professional siguin els propis docents, augmenta en gran mesura l'impacte en el seu creixement (Downey 2001).

En síntesi, el capítol intenta donar resposta a qüestions com: Quin sentit tenen els models de desenvolupament professional? Quin model pot donar resposta a les necessitats dels docents actuals? Quines estratègies de desenvolupament estan a l'abast dels docents? Què entenem per mentoring en el context educatiu? Quins beneficis pot aportar aquesta estratègia?

La representació gràfica dels conceptes abordats en aquest capítol és la següent:

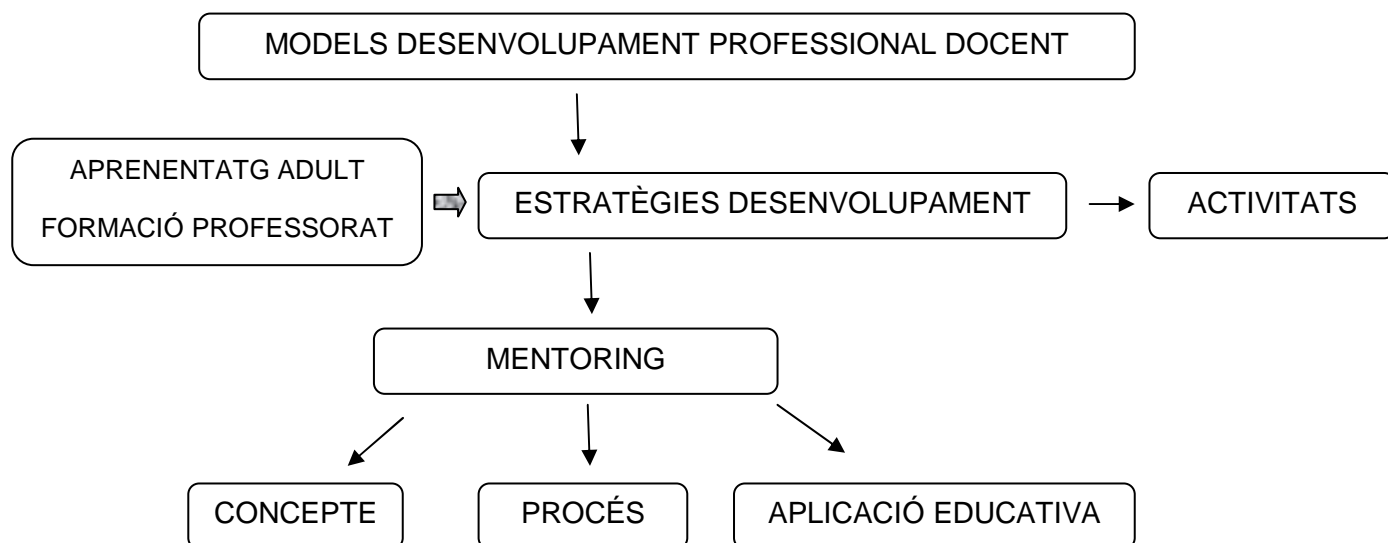


Figura 2-1. Esquema del contingut del segon capítol.

2.1 Models de desenvolupament professional.

2.1.1 Aproximació als models de desenvolupament professional.

Durant la formació inicial i els primers anys a l'aula, molts docents, tal com afirmaven les teories del desenvolupament de la carrera docent i les preocupacions professionals, passen per una fase inicial de supervivència en la que presenten dificultats per ensenyar. La gestió de l'alumnat, el desenvolupament de relacions adequades a l'aula, la manera com ensenyar la matèria, la planificació d'activitats per ajudar als infants a aprendre, el seguiment i l'avaluació de l'alumnat, formar part de l'estructura social i institucional de l'escola... són les fonts més comunes de dificultat i ansietat (Veenman, 1984; Knowles i Cole, 1994). És sorprenent que dins la pròpia professió, a la formació inicial i suport per a la inducció a la professió s'hi ha concedit poca atenció.

Hem vist que la recerca sobre la formació del professorat no pot oferir actualment una teoria integral de desenvolupament professional. Són moltes les variables que influeixen en el creixement de la pràctica dels docents i davant la complexitat d'ordenar-les, es fa difícil elaborar un model integral de desenvolupament dels mestres que pugui orientar l'organització i gestió de la formació docent.

No obstant això, les investigacions sobre el creixement professional dels docents s'han tendit a agrupar al voltant de models que posen l'accent en aspectes específics d'aprenentatge per ensenyar, els quals interpreten el procés d'aprenentatge d'una forma característica. Cada model és una representació parcial de la realitat, considera com a important un conjunt de variables relacionades amb el desenvolupament professional però que sovint actuen de manera complementària.

Aquest models, al llarg de la història han anat lligats a la concepció del model professional, ja que en funció del paradigma de professionalisme docent vigent s'han valorat diferents continguts, estils d'aprenentatge, objectius, límits d'èxit... Com recullen Paquay i Atlet (1996) al llarg de la història han existit quatre paradigmes de professionalisme docent:

- El mestre Magister, model intel·lectualista de la antiguitat que considerava el docent com un mestre o mag que ho sabia tot i que no necessitava una formació específica.

- El mestre Tècnic, model en el qual la formació es basa en l'aprenentatge imitatiu de les pràctiques d'un mestre experimentat.
- El mestre Enginyer, model on el mestre utilitza les aportacions científiques per racionalitzar la seva pràctica i aplicar-hi la teoria i on la formació va a càrrec de teòrics especialistes en pedagogia i didàctica.
- El mestre Professional, practicant reflexiu, model on el mestre es converteix en un professional reflexiu capaç d'analitzar les seves pràctiques, de resoldre problemes, de relacionar la teoria i la pràctica.

Actualment la professionalització es constitueix a través d'un procés de racionalització dels coneixements portats a la pràctica i de pràctiques eficaces en situacions concretes. El professional sap aplicar les seves habilitats en acció en qualsevol situació, és capaç de reflexionar i adaptar-se, de reajustar-se al context i de ser autònom i responsable. Per això, els models de desenvolupament professional vigents se centren en el professional reflexiu.

A continuació es presenta un recull de models de diversos autors, que posen de manifest per un costat, els diferents paradigmes de professionalisme docent i per l'altre, la premissa que cap model és exclouent.

Autors	Models
Sparks i Loucks- Horsley (1990)	Model guiat individualment, Observació-valoració, Procés de desenvolupament i millora, Entrenament i Investigació.
Joyce (1991)	Col·legialitat del personal, Estudi de la base d'investigació Informació específica de la formació, Iniciatives curriculars, Estudi de la instrucció.
Bell (1991)	Model individualista i Model de grup.
Villar (1991)	Model de caràcter individual i Model organitzatiu.
Imbernón (1994)	Model de formació orientada individualment, Model d'observació-avaluació, Model de desenvolupament i millora, Model d'entrenament, Model d'investigació o indagatiu.
Marcelo (1995)	Desenvolupament professional autònom, Desenvolupament professional basat en la reflexió, Desenvolupament professional mitjançant el desenvolupament curricular i la formació al centre, Desenvolupament professional a través dels cursos de formació, Desenvolupament professional des de la investigació.

Calderhea i Shorrock (1997)	Model de socialització en la cultura professional, Model tècnic, Model moral, Model personal i Model de professional reflexiu.
Barrios i Ferreres (1999)	El desenvolupament organitzatiu, La formació centrada en l'escola, El desenvolupament professional cooperatiu i La investigació- acció.
Fernández Cruz (2006)	Model de desenvolupament professional autònom, Model de desenvolupament basat en itineraris formatius, Model de desenvolupament basat en l'aprenentatge professional cooperatiu, Model de desenvolupament basat en la reflexió, Model de desenvolupament basat en la millora escolar i el Model basat en la indagació.

Taula 2-1. Revisió bibliogràfica sobre models de desenvolupament professional.

Sparks i Loucks- Horsley (1990) diferencien entre els cinc models següents: model guiat individualment, observació-valoració, procés de desenvolupament i millora, entrenament i investigació. Per a cada model estableixen els principis teòrics i les etapes en les que es desenvolupa.

1. Model guiat individualment

Aquest model parteix de la premissa que el docent és capaç d'aprendre per sí mateix, d'autodirigir-se. Des d'aquest punt de vista individual, l'adult pot detectar millor les seves necessitats d'aprenentatge, planificar les activitats que li permeten aprendre de manera més eficient i la seva motivació és major, perquè ha dissenyat els seus propis objectius.

S'aplica en les quatre etapes següents:

- Identificació d'una necessitat o interès a partir de processos formals o de manera espontània.
- Desenvolupament del pla que marca els objectius i activitats.
- Realització de l'activitat d'aprenentatge més o menys prolongada.
- Valoració i elaboració de l'informe del resultat.

El nivell de complexitat de l'activitat de desenvolupament és variat, des d'una simple lectura, a l'assistència a una taller o conferència, o al disseny de projectes professionals.

2. Observació-valoració

Aquest model es basa en l'observació i valoració del docent, amb un procés de feedback sistemàtic. Parteix de la idea que la reflexió i l'anàlisi són mitjans essencials pel creixement professional i que la observació dels altres i la discussió de l'experiència comú pot ajudar al desenvolupament del docent a reflexionar sobre la pràctica i tenir una retroacció i benefici en l'observador.

Es pot donar en forma de coaching o supervisió clínica, però el seu objectiu sempre se centra en la promoció de l'èxit dels canvis.

3. Procés de desenvolupament i millora

Entén que el desenvolupament es basa en la combinació d'aprenentatges que resulten de la implicació dels professors en el mateix procés. La relació amb la pràctica directa ajuda a entendre què s'ha de millorar, basant-se en les seves experiències i està demostrat que els adults aprenen més efectivament quan necessiten resoldre un problema de la pràctica.

Per tant, aquest model s'orienta a la millora: els docents adquireixen coneixements i habilitats, però a més beneficien l'escola i el desenvolupament del currículum.

Es desenvolupa en tres fases:

- S'identifica el problema de manera col·lectiva.
- S'hi dóna una resposta amb un pla formal o informal.
- Es valora l'èxit de la resposta.

4. Entrenament

És el model més estès, en el qual un expert decideix els continguts i les activitats i els docents assisteixen a les sessions de formació. El procés segueix la seqüència:

- Exploració de la teoria.
- Demostració de l'habilitat.
- Pràctica en situacions simulades.
- Feedback.
- Coaching.

5. Investigació

En aquest model els docents estudien tècniques d'investigació: formulen preguntes, recullen i analitzen dades i utilitzen els descobriments per a la millora de la pràctica.

Parteix de la idea que els docents són persones intel·ligents i amb capacitat d'indagar, que intenten donar resposta a problemes de l'aula i cercar noves comprensions.

Es pot dur a terme de manera individual o col·lectiva, formal o informal,... però el procés s'aplica en quatre etapes:

- Identificació del problema.
- Formulació d'objectius i de la metodologia.
- Realització del disseny.
- Ús de la investigació.

Joyce (1991) ha presentat cinc models d'acord amb els aspectes de la cultura de l'escola en els quals es posa èmfasi:

1. Col·legialitat del personal: es treballa amb el personal de l'escola per desenvolupar mètodes de resolució de problemes.
2. Estudi de la base d'investigació: que promou la investigació sobre l'escola.
3. Informació específica de la formació: quan es millora la recollida d'informació de l'alumnat.
4. Iniciatives curriculars: quan se centren en la millora del currículum.
5. Estudi de la instrucció: que inclou l'estudi de mètodes i habilitats específiques de l'ensenyament.

Bell (1991) ha dividit els models en dos grans àmbits en funció de les persones implicades en el procés:

1. Models individualistes: model d'aprenentatge basat en el grup classe que incideix en el professor individual.
2. Models de grup: model centrat en l'escola i model de desenvolupament professional, que entén que aquest desenvolupament del docent forma part de la política global del centre.

De manera semblant **Villar** (1991) diferencia entre:

1. Model de caràcter individual
 - Model de perfeccionament individual: que representa la identificació i resolució de les necessitats del professor.

- Model d'avaluació per a la millora de l'ensenyament: que ofereix al professor la retroacció derivada de l'avaluació de l'actuació a l'aula.
 - Model d'indagació: el professor esdevé un professional reflexiu de la pràctica a través de la investigació.
2. Model organitzatiu: pel qual el professor es perfecciona en un context, cultura i clima determinat per una institució.

D'acord amb **Imbernón** (1994), els models de desenvolupament professional docent són el marc organitzatiu i de gestió dels processos de formació. L'autor, fent una reformulació dels models de Sparks i Loucks- Horsley (1990), n'estableix sis de diversos:

1. Model de formació orientada individualment

Parteix del principi que els individus poden autodirigir el seu aprenentatge, que aprenen de manera més eficaç quan ells planifiquen el seu propi aprenentatge i que estan més motivats per aprendre si la formació respon a les seves necessitats.

Així doncs, és el propi docent el que realitza el diagnòstic de les necessitats i l'autoplanificació dels objectius i de les activitats de la formació, per adquirir un coneixement identificat com a necessari per millorar la seva pràctica en benefici de l'alumnat i del centre.

Algunes estratègies que engloba són: lectura, conversació amb companys, posada a prova de noves estratègies, assistència a cursos o seminaris, anàlisi i reflexió sobre la pràctica...

2. Model d'observació-avaluació

Aquest model entén que l'observació i la valoració de l'ensenyament faciliten al professorat dades sobre les que pot reflexionar.

Es duu a terme en forma de procés: reunió prèvia, observació, anàlisi, reunió de postobservació i avaluació final, on es fa necessària l'actitud de col·laboració i l'ús de la retroalimentació sobre la tasca del docent a l'aula i a l'escola.

Les estratègies que proposa són: aprenentatge entre iguals, assessorament, supervisió amb mentors, coaching, suport professional...

3. Model de desenvolupament i millora

Estableix com a punt de partida que els adults aprenen de manera més eficaç si poden donar resposta a determinades situacions problemàtiques contextualitzades.

Per tant, el model es desenvolupa en accions organitzades de millora del centre a través de projectes innovadors, que segueixen la seqüència: identificació del problema, plantejament de la resposta, aplicació del pla de formació i avaluació.

Els projectes d'innovació, intercanvi d'experiències entre col·legues, resolució de problemes... són algunes de les estratègies que segueixen aquest model.

4. Model d'entrenament

Aquest model té un enfocament tècnic i es basa en el domini d'estratègies a través de la repetició.

Es desenvolupa mitjançant cursos d'actualització científica o didàctica en institucions ad-hoc i per això algunes de les estratègies que utilitza són: cursos tècnics, simulacions...

5. Model d'investigació o indagatiu

El model considera que els docents tenen la capacitat de construir teoria, qüestionar la pròpia pràctica i intentar trobar vies alteratives que la millorin. Se centra en la investigació en i sobre l'acció i en la col·laboració, sota estratègies molt diverses.

Les fases que orienten aquest model són: identificació d'un tema d'interès o problema, recollida d'informació, anàlisi de la informació, aplicació dels canvis pertinents i obtenció de nova informació.

Marcelo (1995), fonamentant-se també en el treball de Sparks i Loucks-Horsley de 1990, proposa cinc models de desenvolupament professional dels docents:

1. Desenvolupament professional autònom

Parteix del principi que l'adult assumeix la capacitat de dissenyar i desenvolupar la seva pròpia formació. Es caracteritza perquè es duu a terme a partir de situacions concretes i lligades a la realitat de l'aula o del centre escolar, amb la intenció de possibilitar l'actuació del professorat cap a la renovació pedagògica, permetre l'intercanvi d'experiències educatives i potenciar la iniciativa i capacitat creadora del professorat.

Algunes de les estratègies que se serveixen d'aquest model són: seminaris de treball i reflexió, intercanvi d'experiències...

2. Desenvolupament professional basat en la reflexió

Entén que el docent és un subjecte actiu, dinàmic, en creixement professional continu, que reajusta el seu coneixement a partir de la reflexió sobre la pràctica. Per tant, considera que el professorat, quan reflexiona, es veu involucrat en un procés de reconstrucció del significat i de resolució de problemes. És un model que es dona de manera contínua i no puntual, que es veu influenciat pel context i els factors ambientals i en qual l'experiència compartida adquireix gran rellevància.

Utilitza com a estratègies: estudi narratiu, conversació, recolzament professional mutu (coaching), representació de l'estructura cognitiva del professor, supervisió clínica...

3. Desenvolupament professional mitjançant el desenvolupament curricular i la formació al centre

Considera que una pràctica professionalitzadora ha de ser contextualitzada, adaptada a la singularitat de cada escenari (Santos Guerra, 1999). El professorat ha de codissenyar i desenvolupar el currículum en la seva aula i centre i per això aquest desenvolupament es produeix sovint en forma de projectes amb uns objectius relatius a la millora del centre, per exemple utilitzant com a estratègia, els plans d'innovació.

4. Desenvolupament professional a través dels cursos de formació

És un model molt utilitzat al nostre país sota l'estratègia de cursos de tipologia molt variada. El desenvolupament es produeix a través de l'adquisició de continguts científics, tècnics, culturals o pedagògics que aporten especialistes. L'establiment d'objectius i continguts es fa en funció de les necessitats dels sistema educatiu i de la formació, però no profunditza en els problemes reals de la pràctica i normalment inclou una avaluació final.

5. Desenvolupament professional des de la investigació

El model parteix de la idea que per interpretar i criticar la pròpia actuació, l'ensenyant ha de saber investigar i reflexionar sobre els problemes que sorgeixen a l'aula. És un model que ajuda als participants a comprendre millor els problemes educatius propis, centrant-se en problemes immediats i buscant solucions pràctiques a curt termini, estimulant sempre la col·laboració dels participants.

Algunes de les estratègies del model són: resolució de problemes, projectes d'investigació...

Calderhea i Shorrock (1997) distingeixen entre cinc models de desenvolupament: model de socialització en la cultura professional, model tècnic, model moral, model personal i model de professional reflexiu.

1. Model de socialització en la cultura professional.

La inculturació o la socialització en la cultura professional, és un model que posa l'accent en els processos de socialització del desenvolupament professional.

L'ensenyament es presenta com una tasca exigent que es produeix en un context físic i ideològic concret. L'organització i els recursos físics de les escoles i les creences que s'han incorporat, exerceixen una poderosa influència sobre el nou mestre i poden dominar les pràctiques educatives, fent cas omís a allò après a la formació inicial. Per aquest motiu, a vegades es denomina *l'efecte de rentat* (Zeichner i Tabachnick, 1981).

En aquesta perspectiva, l'aprendre a ensenyar s'entén en termes d'inducció en els valors institucionals i les pràctiques, en les formes de pensar i actuar que predominen dins de l'escola. Lacey (1977) descriu les estratègies adoptades pels nous mestres a l'escola per negociar el seu camí entre aquestes pressions, per adaptar-se a alguns dels valors i a les pràctiques escolars i per guanyar l'acceptació dins de l'escola.

Zeichner, Tabachnick i Densmore (1987) proposen que el procés de socialització és complex perquè les escoles poden contenir ideologies múltiples en forma de grups de professors. La tasca del nou mestre es converteix en fer-se un lloc en aquests grups, més enllà dels simples valors institucionals.

En la seva revisió de la socialització docent, Zeichner i Gore (1990) suggereixen que la literatura conté diversos models de socialització de professors que posen èmfasi en la influència del context institucional i personal dels docents davant el canvi de valors i pràctiques existents. Les perspectives de socialització en el desenvolupament professional han aconseguit posar de relleu les complexes interaccions que tenen lloc entre els valors propis, les creences i pràctiques d'un individu i els de l'escola i també la importància de la capacitat de l'individu per negociar i maniobrar dins d'un context ideològic de gran abast.

2. Model tècnic

El model centrat en la tècnica o en els coneixements i habilitats, és potser la perspectiva més coneguda en l'aprendre a ensenyar, la qual posa l'accent en el coneixement i les habilitats dels docents que contribueixen a adquirir pràctica a l'aula.

En els anys 1960 i 1970 es va definir l'aprenentatge en termes de comportaments de classe i es van fer diversos intents per desenvolupar microensenyaments o programes de desenvolupament d'habilitats. Aquests programes es van basar en la gran quantitat d'investigacions del paradigma procés-producte que van intentar relacionar els comportaments d'ensenyament als resultats d'aprenentatge de l'alumnat.

Més recentment, l'habilitat d'ensenyament ha estat conceptualitzada des de l'enfocament cognitiu i de comportament, centrant-se en la comprensió de la pràctica i les accions que la guien. Diversos estudis, Berliner (1987), HMI (1987), Shulman (1987), que comparen docents novells i experts, han demostrat com el mestre experimentat té una comprensió molt més sofisticada de la seva pràctica i posseeix una gran diversitat de coneixement que permet donar sentit a les classes i controlar les seves rutines de classe i comportaments.

En aquest procés de creixement, segons Shulman (1987), el desenvolupament del coneixement requereix una comprensió de la matèria, la comprensió dels infants, les seves habilitats i interessos i la forma en què tendeixen a respondre a situacions diferents, l'apreciació de diferents estratègies d'ensenyament i de diversos tipus d'activitat a l'aula. Per tant, desenvolupar el coneixement de contingut pedagògic, requereix l'orquestració d'una gran varietat de coneixements sobre l'ensenyament.

3. Model moral

L'ensenyament com una activitat pràctica i intel·lectual també té un interès moral, que ha constituït la base d'una manera de conceptualitzar l'aprenentatge per ensenyar. L'ensenyament implica la cura dels joves, ha de tenir en compte els interessos dels infants, influeix en la forma en què es relacionen els uns amb els altres i els prepara per ser part d'una societat futura. L'ètica de la cura ha estat concebuda com un aspecte central de l'ensenyament (Noddings, 1986; Valli, 1990), molt valorat pels docents, famílies i infants, però sovint no reconeguda en les discussions sobre el desenvolupament professional.

Lyons (1990) mostra com els dilemes morals abunden en la vida professional dels docents d'educació secundària. Sosté que degut a què l'ensenyament implica un sentit

de missió i a què els professors solen tenir un fort compromís amb certs valors i idees, així com amb certes concepcions del seu propi personal i professional, de la matèria i de com s'ha d'ensenyar i aprendre; els dilemes inevitablement es converteixen en una característica freqüent del seu pensament, que no poden evitar i que han de gestionar o resoldre.

Olsen (1992) considera que una part del desenvolupament professional del docent és investigar quins són aquests valors, per recuperar el control d'aquests i tractar de promoure un major nivell de concordança entre els valors i pràctiques. Convertir-se en un mestre és vist com un procés d'auto-actualització professional en la qual s'ha d'arribar a un acord entre els valors i els conflictes que succeeixen en la pràctica.

4. Model personal

Diversos estudis han senyalat una estreta relació entre la part personal i el professional del treball docent.

En primer lloc, s'ha constatat que alguns docents consideren que les seves pròpies experiències individuals del passat, incloent l'experiència laboral prèvia, l'experiència com a pare o experiències de la infància de l'escola condicionen la seva pràctica (Johnston, 1992; Calderhead i Robson, 1991). Aquesta idea, sovint ha estat una forma metafòrica de pensar en un ensenyament en el qual les experiències del passat es fan servir com a models pel raonament sobre la naturalesa de l'ensenyament i el que fan. Per exemple, Elbaz (1983) i Clandinin (1986) en estudis de casos de mestres amb experiència, han utilitzat el terme "personal" per referir-se als coneixements pràctics derivats de l'experiència viscuda dels propis docents.

En segon lloc, la personalitat del docent és un aspecte important de la seva tasca educativa (Clark, 1988). Els mestres han d'establir relacions de treball amb els seus alumnes, han d'aconseguir la seva atenció i respecte, han de garantir el bon funcionament de les seves classes... Aquestes tasques impliquen intrínsecament la personalitat del docent i en aquest sentit, part del desenvolupament professional dels docents els exigeix prendre consciència de les seves pròpies qualitats personals i de com altres persones responen a ells, de manera que puguin assumir un major control en les seves interaccions amb altres.

I finalment, Bullough, Knowles i Crow (1991) suggereixen que per aprendre a ser mestre és necessari el desenvolupament d'un autoconcepte professional. Això s'aconsegueix a través d'una nova valoració de sí mateix, del context en què es treballa i de les persones amb qui s'interactua.

5. Model professional reflexiu

La reflexió està present en el context del desenvolupament professional dels docents. Molts cursos de formació docent, tant inicial com en servei, es basen en un model de professional reflexiu (Furlong, Whitty, Barrett, Barton i Miles, 1994).

Schön (1983, 1987) ha estat un dels escriptors més influents en aquest camp. Encara que ha escrit sobre la pràctica professional en general, incloent camps com el treball social i la psicoteràpia, els seus propis estudis s'han centrat principalment en l'arquitectura i l'urbanisme. Sosté que un dels principals problemes de l'educació professional en general és que se centra en l'estàndard de les teories científiques i la seva aplicació a casos senzills que sovint no poden resoldre els problemes reals. Per tant, l'habilitat en la pràctica professional depèn més de la capacitat de reflexionar i elaborar possibles solucions, que del coneixement dels fets i la decisió d'adopció de models de resolució rígids. L'autor identifica dues formes de reflexió que han estat fàcilment aplicables a un context d'ensenyament: la reflexió en l'acció i la reflexió sobre l'acció.

La reflexió en l'acció, es refereix als processos de supervisió i d'adaptació de la conducta d'una persona al seu context. Com que l'ensenyament és complex i impredecible, els docents no poden dependre del tot d'una manera habitual de fer front a les situacions i han de reflexionar sobre els efectes de les accions adaptant-se constantment a cada nova situació. La reflexió sobre l'acció en canvi, posa l'accent en la post-avaluació d'esdeveniments. Els mestres, després d'una lliçó o després que acabi el dia, poden reflectir l'anàlisi de les dificultats, tenint en compte com poden ser superades i decidir sobre l'orientació futura del seu ensenyament. Schön argumenta que aquest segon tipus de reflexió constitueix l'art que es troba dins de l'acció professional i que les tècniques aplicades només poden ser adquirides en l'àmbit de la pràctica.

Escrits recents sobre l'ensenyament reflexiu han considerat quins són els components cognitius, afectius i conductuals que fan possible la reflexió i com aquests poden ser transmesos entre els docents que estan a diferents etapes de la seva carrera. En aquesta línia Schön ja posava èmfasi en l'experiència pràctica sota la supervisió i la importància de la figura del tutor per iniciar els principiants en la manera de pensar i actuar.

Barrios i Ferreres (1999) contemplen el desenvolupament professional dels docents des dels següents enfocaments:

- El desenvolupament organitzatiu, com a via per institucionalitzar la solució de problemes.
- La formació centrada en l'escola, considerada l'espai professional del docent.
- El desenvolupament professional cooperatiu, pel qual el centre és el conjunt de professionals que volen millorar la seva pràctica.
- La investigació- acció.

Manuel Fernández Cruz (2006) estableix una taxonomia de sis models de desenvolupament professional que agrupen les diferents formes d'aprendre i de millorar professionalment: model de desenvolupament professional autònom, model de desenvolupament basat en itineraris formatius, model de desenvolupament basat en l'aprenentatge professional cooperatiu, model de desenvolupament basat en la reflexió, model de desenvolupament basat en la millora escolar i el model basat en la indagació.

1. Model de desenvolupament professional autònom

Aquest model, parteix de la idea que els professors tenen capacitat per aprendre per sí mateixos, a través de lectures especialitzades, discussió amb col·legues i de la pròpia experiència.

Per tant, s'accepten els pressupòsits que:

- El docent té capacitat d'autodirigir-se i d'iniciar el seu aprenentatge.
- Pot jutjar millor les necessitats d'aprenentatge.
- Els adults aprenen millor si planifiquen les seves activitats.
- Estan més motivats.

Aquest model es desenvolupa en quatre fases seqüencials:

- La identificació d'una necessitat o interès.
- El desenvolupament d'un pla per assolir els objectius i satisfer la necessitat.
- L'activitat d'aprenentatge.
- La valoració del procés.

És una manera clàssica de desenvolupament professional, molt generalitzada en la docència, a la qual es pot donar suport des de les institucions formatives. Però té algunes limitacions:

- L'impacte en l'ensenyament no és immediat.
- Hi ha poca contextualització.
- Es dona una visió mercantilista de les institucions de formació.
- Pot portar a una sobresaturació d'oferta formativa.
- Li manca una orientació reflexiva del debat intel·lectual del sistema educatiu.

Del model se'n deriven dos enfocaments, que Angulo (1993) descriu així:

Model d'aprenent		
Avantatges	Inconvenients	Supòsits
<p>Immediatesa.</p> <p>Rellevància.</p> <p>Baix cost.</p> <p>Centrat en necessitats individuals.</p> <p>Poder d'elecció.</p>	<p>No existeix anàlisi coherent de les necessitats.</p> <p>Pot ser ad hoc.</p> <p>Les necessitats poden ser no satisfetes.</p> <p>No sol implicar desenvolupament professional.</p> <p>Se centra només en necessitats individuals.</p>	<p>Els individus poden planificar el seu propi desenvolupament.</p> <p>El que és bo per l'individu és bo per a l'escola.</p> <p>Els individus poden canviar les escoles.</p>
Model de cursos		
Avantatges	Inconvenients	Supòsits
<p>Pot incrementar coneixements i habilitats.</p> <p>Els docents poden escollir entre l'oferta.</p> <p>Proporciona certes oportunitats de reflexionar sobre la pràctica professional.</p> <p>Pot ser a temps complet.</p> <p>Pot permetre posteriors qualificacions.</p> <p>Pot millorar la promoció.</p>	<p>Pot ser massa teòric.</p> <p>Les eleccions poden ser determinades pels organitzadors.</p> <p>No solen reflexar necessitats escolars.</p> <p>Poden no tenir aplicacions pràctiques en les classes.</p> <p>Ignora l'experiència del docent.</p> <p>Poden tenir un cost alt.</p> <p>Poden requerir un compromís a llarg termini.</p>	<p>Un docent pot influir en la totalitat de l'escola o d'un grup.</p> <p>La teoria pot ser traslladada a la pràctica pels docents.</p> <p>Es pot abordar una àmplia varietat de necessitats en el mateix curs.</p>

Taula 2-2. Models de desenvolupament professional autònom. Angulo (1993)

2. Model de desenvolupament basat en itineraris formatius

Es basa en el disseny de programes personalitzats pel desenvolupament i la creació d'itineraris formatius especialitzats que consideren la tasca professional però també la situació personal.

El model té les següents característiques:

Model d'itineraris formatius		
Avantatges	Inconvenients	Supòsits
<p>Relació entre la demanda formativa i l'etapa professional del docent.</p> <p>Delimitació dels grups destinataris.</p> <p>Impacte professional fort.</p>	<p>Dificultat per a flexibilitzar les opcions formatives.</p> <p>Poca coherència d'escola, visió individualitzada.</p>	<p>La vida és un lloc de formació i la formació s'ha d'inscriure en un projecte de vida reflexionat.</p> <p>Consideració institucional del desenvolupament professional, tenint en compte la continuïtat dels processos formatius arrelats al professorat.</p> <p>Valor de la trajectòria professional que permeti la reapropiació crítica de noves situacions.</p>

Taula 2-3. Model d'itineraris formatius. Fernández Cruz (2006)

3. Model de desenvolupament basat en l'aprenentatge professional cooperatiu

El model parteix de la idea que el treball entre iguals pot donar lloc a situacions d'aprenentatge per a la millora professional.

Aquest aprenentatge el defineixen les següents condicions:

Model basat en l'aprenentatge professional cooperatiu		
Avantatges	Inconvenients	Supòsits
<p>Importància de la comunicació horitzontal.</p> <p>Afavoreix una visió positiva i possible del canvi.</p>	<p>Pocs espais de trobada.</p> <p>Tancament de grups.</p>	<p>Naturalesa col·legial de l'ensenyament.</p> <p>Potència de l'aprenentatge entre iguals.</p> <p>Reflexió i anàlisi, mitjans essencials pel creixement</p>

		professional. L'observació pot beneficiar a l'observant i observat. Benefici del feedback.
--	--	--

Taula 2-4. Model basat en l'aprenentatge professional cooperatiu. Fernández Cruz (2006)

A l'hora de plantejar el desenvolupament professional cooperatiu es poden utilitzar diferents estratègies, tals com:

- El coaching (Glatthorn, 1987)
 - Suport tècnic: millora de l'actuació a l'aula.
 - Suport col·laboratiu: diàleg cooperatiu sobre el model d'ensenyament i hàbits professionals.
 - Suport desafiant: introducció de modificacions necessàries a l'aula per a resoldre problemes de la pràctica.
- La supervisió i/o preparació de companys.
- El diàleg professional.
- La investigació-acció.
- L'entrenament cooperatiu.
- Els seminaris permanents.

4. Model de desenvolupament basat en la reflexió

Des d'un enfocament sociocrític de l'educació, es potencia la reflexió sobre i en l'acció, element que es pot convertir també en una eina pel creixement professional.

El model es desenvolupa amb les següents fases:

- Descripció de l'ensenyament des d'una posició fenomenològica.
- Exploració i identificació de les creences que guien la seva actuació de manera inconscient.
- Confrontació de la pròpia pràctica amb col·legues a través del diàleg.
- Reconstrucció de l'acció pràctica en forma de propostes de canvi i millora.

Aquests són els trets més destacats d'aquest model:

Model basat en la reflexió		
Avantatges	Inconvenients	Supòsits
També afavoreix el desenvolupament organitzatiu de l'escola.	Focus de la reflexió variat: acadèmic, d'eficiència social, de desenvolupament, de reconstrucció social.	Els adults aprenen més si tenen necessitat de resoldre un problema. Implicació dels docents en la millora de l'escola i en el desenvolupament del currículum, per a possibilitar el canvi.

Taula 2-5. Model basat en la reflexió. Fernández Cruz (2006)

5. Model de desenvolupament basat en la millora escolar

Bell (1991) proposa un model que tingui com a objectiu la millora escolar. Dins aquest procés sorgeix el desenvolupament professional i avança de manera paral·lela a la millora del centre.

Les passes que guien aquest procés de millora són:

- L'establiment d'una relació inicial: negociació i consens.
- La creació de la capacitat de col·laboració.
- L'anàlisi i revisió de l'escola.
- La identificació dels àmbits preferents de millora.
- La clarificació i formulació de problemes.
- La cerca de solucions i preparació del pla d'acció.
- La planificació.
- La preparació del desenvolupament.
- El desenvolupament del pla.
- L'avaluació.

El model es caracteritza per:

Model basat la millora escolar		
Avantatges	Inconvenients	Supòsits
Recull les necessitats de l'escola. Cada escola segueix el seu	Només es pot centrar en pocs àmbits de millora. No totes les escoles poden	Les escoles són les que han d'identificar les pròpies necessitats de millora. Les escola compten amb

<p>programa.</p> <p>Permet la col·laboració d'experts.</p> <p>Permet abordar-se des de diferents nivells de desenvolupament professional.</p> <p>Es té en compte l'experiència docent.</p> <p>Permet la col·laboració entre docents.</p>	<p>seguir-lo.</p> <p>Pot conduir a un cicle tancat.</p> <p>Desconsidera les necessitats formatives individuals dels docents.</p>	<p>suficients recursos per a desenvolupar un procés de col·laboració.</p> <p>El desenvolupament professional es relaciona directament amb la millora de l'escola.</p>
--	--	---

Taula 2-6. Model basat en la millora escolar. Fernández Cruz (2006)

6. Model de desenvolupament basat en la indagació

La investigació, la recerca i la indagació, són algunes estratègies que s'utilitzen per resoldre algun problema de la pràctica i, si s'orienten a la millora de la docència i l'aprenentatge, poden possibilitar també la millora dels professionals que intervenen en aquest procés de resolució.

Per tal de dur-ho a terme se segueixen aquestes fases:

- Identificació dels problemes.
- Recollida d'informació sobre la situació problemàtica.
- Anàlisi de la informació.
- Decisió de canvis i introducció d'aquests a la pràctica.
- Recollida d'informació i valoració.

Els aspectes més importants del model són:

Model basat en la indagació		
Avantatges	Inconvenients	Supòsits
<p>Millora del docent i de tota la comunitat educativa.</p> <p>Centrat en les necessitats reals del centre.</p> <p>Potencia l'autoreflexió.</p>	<p>Problemes generals d'escola.</p>	<p>Concepció de l'educació des del paradigma socio-crític.</p> <p>Consideració del docent com a professional reflexiu i crític.</p> <p>Concepció de la formació com un mitjà pel desenvolupament</p>

		<p>professional.</p> <p>La investigació-acció com a eina de desenvolupament professional.</p>
--	--	---

Taula 2-7. Model basat en la indagació. Fernández Cruz (2006)

Com s'ha pogut constatar cada autor fa una proposta de models de desenvolupament professional diversa, però fruit d'un anàlisi exhaustiu, es poden concretar algunes característiques comunes.

Si es prenen com a referència els paradigmes del professionalisme docent, es poden assignar els models amb cada concepció del "mestre". Així, sota el paradigma del mestre tècnic s'hi engloben tots aquells models individuals que parteixen de la imitació i la instrucció a partir d'un professional experimentat, com són el Model d'entrenament (Sparks i Loucks- Horsley ,1990 i Imbernón,1994), el Model tècnic (Calderhead i Shorrock ,1997) i el Model d'aprenent (Angulo, 1993).

D'acord amb la teoria del mestre enginyer, s'han generat models en els quals el docent rep una formació didàctica i pedagògica de mans d'experts per millorar la seva pràctica i resoldre conflictes que el preocupen. Alguns dels models que es recullen sota aquesta teoria són: el Procés de desenvolupament i millora (Sparks i Loucks- Horsley , 1990), Estudi de la instrucció (Joyce, 1991), el Model de desenvolupament i millora (Imbernón, 1994), el Desenvolupament professional mitjançant el desenvolupament curricular i la formació al centre i el Desenvolupament professional a través dels cursos de formació (Marcelo, 1995) i el Model de desenvolupament basat en itineraris formatius (Fernández Cruz, 2006).

Finalment, des del paradigma del mestre professional es dona cabuda a aquells models que entenen el docent com un professional reflexiu capaç d'analitzar i millorar les seves pràctiques, a través de la investigació o de fórmules d'aprenentatge col·laboratiu. El model d' Observació-valoració i el d'Investigació (Sparks i Loucks- Horsley ,1990 i Imbernón,1994), el model de Col·legialitat del personal (Joyce, 1991), el Model de grup (Bell, 1991), el Model organitzatiu (Villar, 1991), el Desenvolupament professional basat en la reflexió i el Desenvolupament professional des de la investigació (Marcelo, 1995), el Model de professional reflexiu (Calderhea i Shorrock , 1997), els models de Desenvolupament professional cooperatiu i la Investigació- acció (Barrios i Ferreres, 1999) i els models de Desenvolupament basat en l'aprenentatge professional cooperatiu, de Desenvolupament basat en la reflexió i el Model basat en

la indagació (Fernández Cruz, 2006), tenen com a punt de referència aquest paradigma.

Si es desplaça el criteri d'anàlisi a la finalitat que persegueix cada model de desenvolupament, es pot observar que la majoria s'orienten a la millora de la pràctica educativa però centrant-se en elements diferents. La proposta de Joyce (1991) per exemple, distingeix entre els models que se centren en la millora del currículum, en el perfeccionament de les habilitats instructives, en la satisfacció personal i col·lectiva, o en el desenvolupament del currículum. És també el cas dels models de Barrios i Ferreres (1999), que ceneixen l'àmbit de millora a l'organització, a la persona o al col·lectiu docent.

Per acabar, s'utilitza el nombre de persones implicades en el desenvolupament professional com a criteri característic que permet distingir entre aquells models personals i els que hi intervé un col·lectiu més ampli. Així doncs, es pot parlar de models individuals en els quals el docent és el protagonista i director del seu propi desenvolupament, com mostren el Model guiat individualment (Sparks i Loucks-Horsley , 1990), el Model individualista (Bell, 1991), el Model de caràcter individual (Villar, 1991), el Model de formació orientada individualment (Imbernón, 1994), el Desenvolupament professional autònom (Marcelo, 1995 i Fernández Cruz, 2006) i el Model personal (Calderhea i Shorrock, 1997). I de models col·lectius, en els quals es considera que el treball entre iguals pot donar lloc a situacions d'aprenentatge per a la millora professional i dels que destaquen: el Model de Col·legialitat del personal (Joyce, 1991), el Model de grup (Bell, 1991), el Model organitzatiu (Villar, 1991), el Desenvolupament professional cooperatiu (Barrios i Ferreres, 1999) i el Desenvolupament basat en l'aprenentatge professional cooperatiu (Fernández Cruz, 2006).

Degut a la importància dels models col·laboratius en el procés de desenvolupament dels docents i sobretot per aquells que s'inicien a la professió, s'hi dedica l'apartat següent.

2.1.2 El model de desenvolupament professional col·laboratiu

Els models col·laboratius parteixen de la premissa que el desenvolupament del docent forma part de la política global del centre, ja que aquest es perfecciona en un context, cultura i clima determinat per una institució. Per tant les actuacions relacionades amb

el desenvolupament no depenen únicament de la persona, sinó que es confia en la resta de professionals de l'organització per a promoure la millora professional i es valora així la naturalesa col·legial de l'ensenyament.

El desenvolupament professional col·laboratiu concep el centre com un conjunt de professionals que volen millorar la seva pràctica i potencia l'aprenentatge entre iguals, a través de l'observació seguida de feedback, la reflexió i l'anàlisi, entenent que aquestes pràctiques poden beneficiar tan a l'observat com a l'observador.

Aquest model està vinculat al model de professional reflexiu. El docent és un subjecte actiu, dinàmic, en creixement professional continu, que reajusta el seu coneixement a partir de la reflexió sobre la pràctica. L'experiència compartida esdevé essencial, no es tracta només d'acumular informació sinó de reflexionar sobre les experiències en el temps. Així, el canvi que es produeix en el docent al llarg del temps, des de professor principiant a un professor expert, és necessari considerar-lo com la construcció del coneixement pràctic. En aquest context han sorgit models de formació que l'entenen com un procés de desenvolupament individual i col·lectiu, que es duu a terme mitjançant la reflexió col·legiada sobre pràctiques relacionades amb problemes reals i compartint interactivament els coneixements i experiències de tot el grup (Escudero, 1990).

A l'hora de plantejar el desenvolupament professional cooperatiu es poden utilitzar estratègies com: la conversa, el coaching, la supervisió clínica, la investigació-acció, l'entrenament cooperatiu, els seminaris permanents, la supervisió i/o preparació de companys, relacions de mentoratge, conferències periòdiques sobre casos problemàtics, el disseny de portfolis, escrits de reflexió de la pràctica...

Glatthorn (1987) descriu cinc formes d'aprenentatge cooperatiu que permeten a petits grups de professor treballar junts en el propi creixement professional:

- Diàleg professional: centrat en la reflexió sobre la pràctica i caracteritzat per la discussió guiada i la focalització de l'ensenyament com a pensament.
- Desenvolupament del currículum: basat en la producció de materials i en el desenvolupament col·laboratiu del currículum.
- Supervisió de companys: centrat en l'anàlisi de l'ensenyament i caracteritzat per l'observació de la instrucció, seguida de l'anàlisi i la retroacció.
- Preparació de companys: focalitzat en el domini de les habilitats i caracteritzat pel desenvolupament d'habilitats específiques i el desenvolupament personal.
- Investigació-acció: dirigit a la resolució de problemes identificats pel docent.

Davant la complexitat educativa actual, aquesta tipologia de models poden donar resposta a la majoria de problemàtiques que preocupen als docents i es configuren com a una eina de desenvolupament professional que aprofita el potencial humà i formatiu de la organització i promou una visió positiva i possible del canvi. Aquest treball en equip es fa més necessari en moments puntuals de la carrera docent, especialment a l'inici de la professió, on, tal com s'ha vist abans, la inseguretat i el gran nombre de dubtes i problemes posen de manifest la necessitat de rebre el suport de la resta de professionals de l'organització.

Tot i així, segons Hargreaves (1996), en la cultura de les escoles preval l'individualisme fragmentat que no permet l'anàlisi conjunt i el desenvolupament professional. Alguns països ja han començat a impulsar programes d'inducció que facilitin la transició d'estudiant a professor com una part del procés continu de desenvolupament professional. Aquests programes d'iniciació a la pràctica, per tant, han de tenir en compte que els principiants necessiten suport i supervisió per resoldre les dificultats de l'aula i continuar desenvolupant les habilitats docents.

En alguns casos aquesta inducció es confon amb la socialització (Dean, 1991), referida al nou professor que s'incorpora a la professió i al professor experimentat que arriba a una nova situació. Wilson i D'Arcy (1987:143) la defineixen com: *el procediment mitjançant el qual l'escola dur a terme un programa sistemàtic de suport als docents per introduir-los a la professió, ajudar-los a abordar els problemes de manera que es reforci la seva autonomia professional i es faciliti el seu desenvolupament professional continu.*

Aquesta concepció suposa en primer lloc, considerar l'escola com una unitat d'entrenament i de desenvolupament i obrir les portes a la reflexió compartida, la cooperació i el suport mutu entre docents. En segon lloc, enfocar el reforçament de l'autonomia professional cap a la resolució de problemes de l'aula, de manera que la inducció estigui orientada a la pràctica. I finalment entendre el desenvolupament docent com un continu, en el qual, tal com diu Tisher (1984), els mestres poden aprendre d'altres docents experimentats. En base a això, es justifica la col·laboració com un paradigma formatiu.

El treball de suport col·legial ha de recórrer molt camí. D'acord a Little (1981) fa falta que els professors parlin entre ells sobre la pràctica, que s'observin quan ensenyen, que planifiquin, dissenyin, investiguin i avaluïn conjuntament i que s'ensenyin els uns als altres. Cal proporcionar el mitjà, l'estructura i el clima adequat per estimular als

docents que treballin junts amb la finalitat de millorar l'escola i créixer professionalment.

La teoria dels sabers experiencials de Tardif (1991) també apunta cap a aquest marc col·laboratiu. Segons aquest autor, el saber docent el formen un conjunt de sabers actualitzats, adquirits i necessaris en l'àmbit de la pràctica de la professió. Tardif, Lessard i Lahaye (1991) afirmen que la realitat de l'activitat professional del docent exigeix el següents coneixements:

- El saber curricular procedent dels programes i manuals escolars.
- El saber disciplinar: contingut de les assignatures.
- El saber professional adquirit en el període de formació.
- El saber experiencial que deriva de la pràctica de la professió.
- El saber cultural propi de la trajectòria vital en el marc d'una determinada cultura.

Tejada, 1998 amplia el llistat, considerant que la funció docent integra els següents sabers:

- Coneixement de l'entorn: el docent actua i interactua en contextos que van més enllà de l'aula.
- Capacitat de reflexió sobre la pràctica.
- Actitud autocrítica i avaluació professional.
- Capacitat d'adaptació al canvi.
- Tolerància a la incertesa, risc i inseguretat.
- Capacitat d'iniciativa i presa de decisions.
- Poder-autonomia per intervenir.
- Treball en equip, del qual deriven habilitats socials.
- Voluntat d'autoperfeccionament.
- Compromís ètic professional.

Aquests sabers són un conjunt de representacions a partir de les quals els educadors interpreten, comprenen i orienten la seva professió i pràctica quotidiana en totes les dimensions. No estan sistematitzats en doctrines o teories, sinó que són pràctics. Així doncs, en les múltiples interaccions que es produeixen en les actuacions del professor, s'estableix un procés d'aprenentatge que és més ràpid al principi de la carrera professional (d'un a cinc anys) durant el qual, els professors acumulen la seva experiència fonamental.

Aquest aprenentatge té origen en la pràctica quotidiana però aquestes experiències també són compartides amb companys. A través de les relacions és quan els sabers

experiencials adquireixen una certa objectivitat. La relació dels professors joves amb els docents experimentats, els col·legues que treballen junts, la formació de l'alumnat en pràctica i dels docents principiants, són situacions que permeten generar una experiència col·lectiva i per tant l'experiència dels altres companys, es constitueix com una nova font d'aprenentatge adult.

En conclusió, les aportacions de diverses teories constaten que el model de desenvolupament professional basat en l'aprenentatge cooperatiu esdevé una eina valuosa en la formació docent.

2.2 Estratègies de desenvolupament professional

Els models de desenvolupament orienten la configuració i aplicació pràctica de diferents estratègies que afavoreixen el procés d'evolució professional.

A continuació s'ofereix una breu aproximació al concepte i característiques de l'aprenentatge adult, s'exposa el concepte i evolució de la formació del professorat i finalment es fa una proposta d'estratègies i activitats.

2.2.1 Aproximació a l'aprenentatge adult

Els docents són professionals amb àmplia experiència en la pràctica educativa i per tant és important considerar els principis i estils d'aprenentatge adult, ja que aquest col·lectiu aporta una gran varietat d'experiències als programes de desenvolupament.

En revisar la literatura sobre l'aprenentatge adult (Amat 1994), (De Vicente 1994), (Villar 1995), (Del Pozo 1997), incloent-hi la examinació dels diferents tipus d'aprenentatge, emergeixen els següents descriptors comuns:

- Els adults aprenen al llarg de les seves vides. L'edat no redueix l'habilitat d'aprendre però pot reduir la velocitat a la qual una persona aprèn.
- Els adults exhibeixen una varietat d'estils d'aprenentatge, ja que aprenen en diferents moments i per a diferents raons.
- En l'aprenentatge adult una persona aporta les seves experiències prèvies, tant personals com professionals, al nou aprenentatge. Aquestes experiències

passades són fonamentals en els nous aprenentatges ja que en faciliten el procés.

- Els estadis de desenvolupament dels aprenents adults, tant si són personals, cronològics o professionals afecten de manera directa al seu aprenentatge.
- L'aprenent adult controla el que ha après, seleccionant la informació nova i /o decidint com utilitzar-la.
- Els aprenents adults tendeixen a centrar-se en problemes més que en la matèria i aprenen millor a través d'explicacions pràctiques.
- Els adults aprenen millor en contextos de respecte mutu i confiança.
- El paper òptim de l'aprenent adult és el d'una persona motivada pel seu aprenentatge que col·labora com un participant actiu en el procés i emprèn responsabilitat en l'aprenentatge.
- El nou aprenentatge va seguit d'un període de reflexió per facilitar la integració i aplicació dels nous coneixements i destreses.
- L'aprenentatge continu depèn del fet d'adquirir la satisfacció especialment en el sentit de progressar cap a objectius d'aprenentatge que reflecteixin els propis objectius de l'aprenent.

A més, Marcelo (1994) i Fernández Cruz (1999) afegixen el següent:

- Els adults evolucionen des d'una condició de dependència a una altra d'autonomia.
- La gran varietat d'experiències que un adult acumula és un recurs molt ric per a l'aprenentatge.
- La disposició d'un adult per aprendre està íntimament relacionada amb l'evolució de les tasques que representen el seu rol social.
- Es dona un canvi en funció del temps, a mesura que els adults maduren, avancen de les aplicacions futures del coneixement cap a les aplicacions immediates.
- Una activitat formativa no pot deixar de banda l'experiència quotidiana i propera dels professors, atès que aquests generen coneixement pràctic a través de la seva reflexió sobre l'experiència.
- Els adults aprenen significativament per motivacions internes en lloc de fer-ho per recompenses externes.
- L'aprenentatge dels professors ha de partir dels propis problemes i necessitats que ells mateixos perceben.

Cardona (2008) resumeix aquests principis en el mapa conceptual següent:

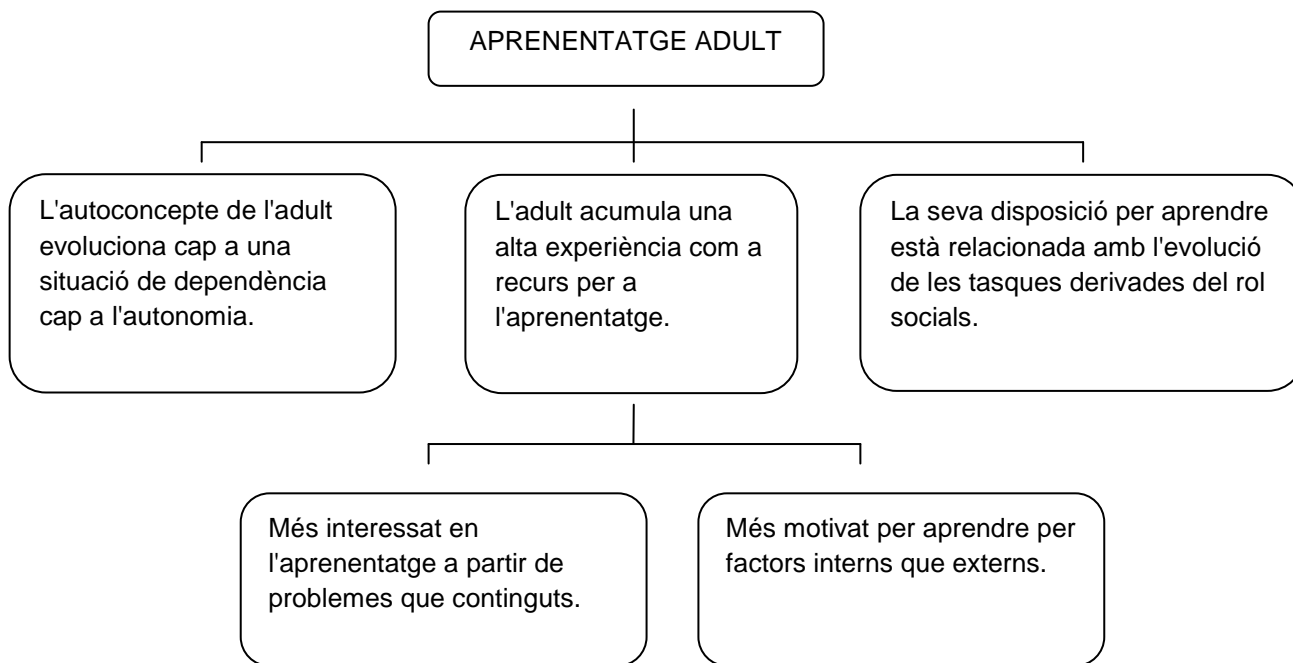


Figura 2-2. Principis de l'aprenentatge adult. Cardona (2008)

Mumford (1997) diferencia quatre estils d'aprenentatge dels adults: activista, reflector, teòric i pragmàtic.

Activistes
<p>Aprenen millor quan s'exposen a noves experiències. Els agrada participar, tendeixen a actuar primer i considerar les conseqüències més tard. Gaudeixen de nous reptes, però aviat s'avorreixen amb els aspectes pràctics de l'aplicació i les consolidacions necessàries. Tendeixen a la intuïció i prefereixen treballar amb les conseqüències dels enfocaments alternatius que prendre decisions sobre els plans d'acció. Se senten bé en cursos d'aprenentatge interactiu i vivencial, amb activitats d'alt perfil i els nous reptes.</p>
Reflexius
<p>Aprenen millor de les activitats que els permeten temps i espai per reflexionar sobre les experiències i assimilar la informació abans de fer un judici ponderat. Tendeixen a dedicar temps a escoltar i observar. Se senten bé en cursos on puguin observar, escoltar, revisar o investigar sense restriccions estrictes sobre el temps o la pressió per dur-ho a terme.</p>
Teòrics
<p>Aprenen millor de les activitats que els permeten posar a prova la teoria en les observacions. Els agrada assimilar i classificar la informació. Són analítics i se senten còmodes utilitzant les teories i models per explicar i entendre les dades. Els agraden els detalls, la planificació i la racionalitat, però la intuïció i l'aversion al risc els fan</p>

cautelosos de treballar amb altres. Se senten còmodes amb cursos amb un fort component teòric i el temps per investigar i preguntar (per exemple, organitzar un seminari amb altres teòrics).
Pragmàtics
Aprenen millor de les activitats que tenen un valor pràctic clar i que es poden aplicar en l'acció. Fan plans, volen resultats i treballen per resoldre els problemes a la seva manera, sense posar molta atenció a les idees d'altres. Els agrada l'aprenentatge pràctic i vivencial en què estan dirigits per algú amb experiència de camp en els temes que realment importen, per exemple, un curs de la participació de simulació i entrenament a través del qual aprenen a resoldre un problema de la vida real.

Taula 2-8. Estils d'aprenentatge adult. Mumford (1997)

Els programes de desenvolupament del docent han de tenir en compte el coneixement de com aprenen els adults i l'habilitat per aplicar els principis i estils d'aprenentatge exposats al disseny instruccional.

Villar (1990) suggereix que en el disseny del desenvolupament professional del docent, la teoria de l'aprenentatge adult s'ha de complementar amb:

- La teoria de la Instrucció Eficax, ja que cal senyalar aquelles destreses generals de l'ensenyament i les destreses docents relacionades amb el procés d'ensenyament- aprenentatge, que ajuden a aconseguir un rendiment escolar de qualitat.
- La teoria de la Supervisió Clínica, que es defineix com la justificació lògica i la pràctica docent dissenyades per millorar l'actuació del professor dins l'aula, on l'objecte de la supervisió és l'ensenyament real de la classe.

Partint dels principis de l'aprenentatge adult de Knowles, caldria anar més enllà dels principis i estils d'aprenentatge adult i adaptar els ambients d'aprenentatge dels programes de desenvolupament professional a les diferents etapes de desenvolupament.

Burke (1984) proposava que les activitats tradicionals dels professors en exercici referides a tècniques instructives s'havien d'utilitzar en moments determinats del cicle de carrera, que el desenvolupament s'hauria d'ampliar per incloure necessitats personals i interessos del professorat i que les polítiques organitzatives haurien de posar èmfasi en sistemes de suport personalitzat i individual.

Però des del moment que el professor es concep com a professional actiu que actua innovant i transformant el currículum l'ensenyament i l'escola, s'estableixen unes noves bases pel desenvolupament professional i s'adopten models que defensen que el professor, a través de processos d'investigació, de reflexió i col·laboració, construeix el seu pensament pràctic personal sobre l'ensenyament que li permet resoldre els problemes i dur a terme un procés constant de millora i innovació de la pràctica (Rosenstein, 2000).

Per tant, en el procés de definició i aplicació d'una estratègia de desenvolupament, cal valorar tan l'estil d'aprenentatge de l'adult, com els interessos personals, el context en el que es desenvolupa l'acció i la concepció de la professió docent.

2.2.2 La formació del professorat

Com afirma Cardona, 2001, a l'expressió *formació del professorat*, podem incloure totes aquelles competències adquirides en el període de formació inicial, o al contrari, estar al·ludint a una ampliació de coneixements paral·lela al desenvolupament d'una tasca professional.

García Álvarez (1987) l'entén com l'activitat que el professor en exercici realitza amb una finalitat, tan de desenvolupament professional com personal, de manera individual o en grup, que tendeix a una realització més eficient de les tasques actuals o al desenvolupament de noves tasques. Mentre que Medina Rivilla (1997:144) proposa una definició que integra els elements essencials per una conceptualització actual de la funció docent: "la preparació i emancipació professional del docent per elaborar crítica, reflexiva i eficaçment un estil d'ensenyament que promogui un aprenentatge significatiu en l'alumnat i aconsegueixi un pensament- acció innovador, treballant en equip amb col·legues per desenvolupar un projecte educatiu comú".

Es pot deduir que la formació hauria de posar atenció al desenvolupament professional però també al personal, que pot esdevenir un procés col·lectiu i que té com a objectiu la millora de la pràctica.

Al llarg del temps, els models formació s'han determinat per certes tradicions, els principis de les quals, es presenten a continuació:

Tradició acadèmica

- Per ensenyar és suficient i necessària la possessió del coneixement que ha de ser ensenyat.
- Se centra en la concepció del paper del professor com un especialista que ensenya la matèria.
- L'ensenyament s'entén com a transmissió del coneixement i en el desenvolupament de la comprensió de l'alumne. El domini de l'estratègia didàctica queda en segon lloc.

Tradició pràctica

- Els professors es consideren pràctics, ja que com els artesans, acumulen el seu coneixement per assaig i error.
- S'accepta la primacia de l'experiència com a font de coneixement sobre l'ensenyament i un mitjà per aprendre a ensenyar.
- La formació del docent, entesa com un procés d'aprenentatge, concep el principiant com a receptor passiu que aprèn d'un expert i se socialitza en la comunitat docent.
- No es té en compte el context social ni l'adequació a les situacions particulars.

Tradició tecnològica (racionalista, conductista o d'eficiència social)

- Concep l'ensenyament com a una ciència aplicada basada en les millors pràctiques derivades de la investigació científica i el professor com a tècnic.
- Es basa en l'entrenament dels futurs professionals mitjançant l'exercici que pot anar de l'observació al perfeccionament.
- En la formació es tenen en compte tres aspectes: la cultura general, l'especialització i la pràctica pedagògica.
- S'espera que en la formació el docent domini un cos de coneixements del contingut i habilitats tècniques determinades per la ciència. El professor també és un receptor passiu i no participa en la determinació de la seva pròpia pràctica pedagògica.

Tradició personal (personalista, evolucionista o del desenvolupament)

- Parteix de la psicologia del desenvolupament i per tant, entén que l'educació del docent ha d'estar relacionada amb la seva vida interior i amb el concepte de sí mateix.

- El professor ocupa el centre del procés, en el qual aprèn a desenvolupar-se a sí mateix, desenvolupant qualitats de la personalitat que el converteixin en un facilitador de l'aprenentatge. És un procés de desenvolupament personal.
- Es busca la promoció de la maduresa psicològica dels professors i la creació de conductes i ambients d'aprenentatge basats en els propis significats i experiències.
- Els formadors actuen com a facilitadors i consellers i estableixen una relació interpersonal amb els docents en formació.

Tradició crítica (progressiva, radical i reconstruccionista social)

- Prenen com a punt de partida l'escola i també la formació del professorat com a elements essencials de transformació social.
- Els programes s'adrecen al desenvolupament d'hàbits d'indagació i investigació sobre l'ensenyament i els contextos educatius.
- El docent és un agent actiu en la pròpia formació centrada en el desenvolupament de la capacitat d'acció reflexiva.

Les diferents estratègies responen a les tradicions de la formació, un element que caldrà tenir en compte en el disseny de les activitats i la seva execució.

2.2.3 Estratègies de desenvolupament docent

D'acord amb els models exposats, al llarg del temps han sorgit diverses estratègies de desenvolupament, que poden contribuir al creixement professional i personal dels docents i que permeten un ús complementari en funció de les necessitats de cada persona.

Formació

Segurament una de les estratègies més utilitzades per a promoure el creixement professional és la formació.

El diccionari defineix la formació com la preparació en les tècniques d'una professió elegida per a complir llur tasca. Aquesta preparació té caràcter educatiu i pot ser de naturalesa molt diversa en funció de l'àmbit de la professió al qual es refereixi.

Ferrández (1997) afirma que quan ens referim a qualsevol modalitat formativa podem identificar un ampli ventall de pràctiques que abracen la integració d'aprenentatges conceptuals i procedimentals, el complex món de les actituds i valors i inclús la consecució d'habilitats i destreses pel desenvolupament professional.

Aquesta estratègia de desenvolupament professional pren sentit en el marc del projecte d'educació permanent que considera que la educació està cronològicament desenvolupada i distribuïda alternativament i que té una prolongació al llarg de la vida i del desenvolupament de la professió.

Aquesta educació parteix dels aprenentatges, necessitats i experiències prèvies dels educands, ha d'estar integrada en els moments i llocs educatius i ha de tenir un caràcter global, ja que la seva intenció educativa afecta totes les dimensions de la persona i de la vida.

Així doncs, dins la formació s'hi poden encabir pràctiques molt diverses com: els seminaris, els cursos, els tallers, la carrera universitària i estudis superiors, els grups de recerca, conferències, taules rodones, experiències d'educació a distància... que esdevenen recursos per estimular l'aprenentatge i la millora de la professió al llarg de tota la vida.

Instrucció i coaching

Aquestes tècniques parteixen de la premissa que tenir algú amb qui parlar i ajudar a reflexionar i créixer és una estratègia fonamental de desenvolupament professional. Cal diferenciar la instrucció, el mentoring i el coaching.

La **instrucció** s'entén com la inculcació d'un coneixement específic o una habilitat relacionada principalment amb una o més persones al mateix temps. Gagné (1984) proporciona un paradigma en el qual dóna importància a la creació de bones condicions per l'autoaprenentatge i on l'instructor dirigeix l'atenció de l'entrenat als factors rellevants.

Bruner (1967) per la seva banda, suggereix que una teoria de la instrucció ha de tenir quatre aspectes: l'especificació d'experiències, l'especificació de com s'estructurarà la informació, l'especificació de com es seqüenciarà la informació i l'especificació de com es resoldran els errors. Però Collins (1989) ofereix una visió més àmplia de la instrucció, donant-li una dimensió de procés continu.

El **coaching** en canvi, es concep com el suport en l'aprenentatge basat en les necessitats de l'individu, d'una persona a una altra i se centra en el desenvolupament d'habilitats que ajudin a les persones a avançar en el seu treball.

Segons Whitmore (1995) és un procés que permet l'aprenentatge i el desenvolupament per millorar. Parlsoe and Wray (2000) l'entenen com l'art de facilitar el rendiment, aprenentatge i desenvolupament d'un altre. Downey (2001) afirma que el coaching es produeix quan una persona t'observa en una activitat concreta i et comenta el que fas bé i les estratègies per millorar.

El terme "coaching" sorgeix del món dels esports: to coach significa "entrenar". Anàlogament, en el món de l'empresa, el coaching persegueix el mateix objectiu. Per tant, el coaching és un procés formatiu liderat per un superior immediat que actua com a coach, que pretén millorar el rendiment d'un individu en el seu lloc de treball i assolir els objectius d'ambdós. El coach ha d'aconseguir una bona relació, ha de planificar el procés formatiu durant un període curt i ha de tenir les habilitats suficients per a assolir l'objectiu: millorar el rendiment.

Bruner (1978) en detalla un model i emfasitza que el suport del coach s'ha d'ajustar a les necessitats de l'aprenent. Moss i Silk (2003 a Bubb i Earley, 2004) també recomanen que els que actuen com a entrenadors i mentors han d'ajudar al personal a trobar les seves pròpies necessitats de desenvolupament professional. El poder del coaching prové de l'ús de preguntes, en comptes de consells, ja que el coach expert realitza una escolta activa, fa preguntes clau i dóna suport a les accions acordades.

Hi ha diferents models de coaching que recullen els seus elements bàsics:

STRIDE:

- S: cerca les fortaleses de les persones (strenghts).
- T: s'identifica l'objectiu (target).
- R: se centra en la situació real (reality).
- I :de les idees (ideas).
- D: es prenen decisions (decisions).
- E: per avaluar en quines coses han funcionat (evaluation).

GROW :

- Objectiu: per al període de sessions i / o projecte (Goal) .
- Realitat: l'estat actual de la situació (Reality).
- Opcions: possibles camins a seguir (Options).

- Voluntat: nivell de compromís amb la intervenció prevista (Will).

Algunes situacions que requereixen coaching són les següents: la incorporació de nous empleats, el canvi en les línies estratègiques de l'organització, l'establiment de nous estàndards en el departament o en l'equip, la revisió de les tasques que realitza l'equip, el desenvolupament d'equips de treball o el seguiment d'una acció formativa.

I algunes de les eines utilitzades poden ser:

- Escolta activa (contextual per obtenir significat).
- Reformulació concisa.
- Aclariment de qüestions.
- Demanda de permís.
- Reconeixement.
- Rendició de comptes.

Cal posar especial èmfasi en la distinció entre coaching i mentoring. El mentoring se centra principalment en ajudar els professionals novells en l'aprenentatge oferint-los l'accés a una àmplia gamma d'oportunitats d'aprenentatge professional, mentre que el coaching s'ocupa del desenvolupament d'habilitats específiques, el coneixement i un repertori relacionat amb l'ensenyament i l'aprenentatge o estratègies de lideratge per donar poder a una persona en la cerca de solucions als seus problemes.

Joy (2006) utilitza el terme mentoring-coaching, en el qual el mentoring es basa en qui sóc i on estic i el coaching, en el que jo necessito o vull ser i com aconseguir-ho.

El coaching i el mentoring formen part integrant de molts dels programes de desenvolupament. Els professors avançats experts en instrucció i assessorament són un recurs molt important en el desenvolupament d'aquestes estratègies, ja que sovint són responsables de la inducció de mestres recent titulats, tutoritzen a col·legues, donen lliçons de demostració, ajuden els altres amb la planificació, preparació i avaluació i avaluen l'impacte del seu ensenyament en l'alumnat.

El model més habitual és un model individual en el que es treballa un a un per ajudar a millorar les habilitats d'ensenyament. No obstant això, les millores en la tasca dels professors poden ser difícils de sostenir si no tenen el suport de la cultura i tarannà de l'escola. La possibilitat de treballar en equips ofereix l'oportunitat d'abordar qüestions més generals i de promoure el desenvolupament de tots els professionals del centre.

Observació i modelatge

La investigació educativa ha demostrat que aprenem la majoria d'habilitats i comportaments observant als altres, per tant, l'observació esdevé una estratègia per a créixer professionalment.

Per exemple, Bandura (1986) ofereix un model d'aprenentatge per observació basat en quatre elements: atenció, retenció, producció i motivació. Identifica dos nivells en l'aprenentatge d'un rol: la imitació, que consisteix en copiar el model, i la identificació, que suposa un intent de ser la mateixa persona que el model. Ozar (1993) destaca que aquest model pot ser útil en aspectes ètics del desenvolupament professional, sempre i quan la imitació vagi seguida d'un procés de reflexió propi.

S'ha de treure el màxim profit de qualsevol oportunitat d'observar els altres, sigui de manera formal o simplement informalment al voltant de l'escola, perquè és interessant veure les diferents formes de gestionar les situacions educatives. Tot i que a qualsevol estadi de desenvolupament és molt important aprendre a través de l'observació dels altres, els docents recent titulats opinen que és la part més útil de tota les activitats d'inducció (Totterdell et al. 2004).

No obstant això, observar a l'aula no és fàcil. Per un costat, l'observació dels companys pot ser estressant, pot generar incomoditat al sentir-se observat o per compartir problemes amb els altres. Per l'altre, es necessita tenir clar què es vol observar i ha d'estar vinculat al desenvolupament de l'observador. Per això és fonamental examinar l'ensenyament en relació amb l'aprenentatge i anotar elements d'interès en un registre que permeti la reflexió posterior del que s'ha observat.

Simulació i transferència

Sovint algunes professions requereixen d'una formació directa en el lloc de treball i en aquests casos s'utilitza l'estratègia de simulació i de transferència a la situació real de treball.

Les simulacions es poden dur a terme de diferents maneres i poden centrar-se en una tasca global o específica, però les dues formes més utilitzades són l'entrenament i l'avaluació.

En l'actualitat cal tenir en compte la proximitat de la situació d'entrenament i la situació real del lloc de treball, ja que tal com afirma Blagg (1993), les estratègies apreses en un context poden transferir-se a altres. Així, com recull McGaghie (1991), la simulació

és inapropiada per avaluar les competències professionals i cal considerar-ne la validesa.

Aprentatge o treball col·laboratiu

Aquest concepte parteix de la premissa que les persones sovint aprenen millor cooperant amb altres que sols. Vigotsky (1978) apuntava que un aprenent que és capaç de col·laborar amb altres, desenvolupa la capacitat mental de treballar sol i avança més amb ajuda en la zona pròxima de desenvolupament amb ajuda.

En les darreres dècades s'han anat descobrint les potencialitats del desenvolupament professional basat en l'aprenentatge dels uns amb els altres que han portat a considerar els mateixos professors com un recurs valuós de formació contínua.

Aquesta formació és percebuda sovint com a més eficaç quan l'imparteixen professionals que actualment estan en la pràctica, ja que la credibilitat i el pragmatisme són criteris clau.

Peer tutoring o peer-networking

Les concepcions més modernes de la tutoria es refereixen a persones de grups socials similars que no són formadors professionals, però que s'ajuden els uns als altres a aprendre a ensenyar. En canvi el peer-networking, s'entén com el treball conjunt de dues o més persones per intercanviar informació i compartir bones pràctiques a través del suport i l'aprenentatge mutu. El NCSL (National College for School Leadership UK, 2002) afirma que el peer tutoring està basat en la col·laboració entre professionals que treballen junts per millorar l'educació, compartint el coneixement i experiències i fent que la pràctica professional sigui més rica, visible i transferible.

Topping (1997) destaca que en aquest procés és necessari que algú compleixi el paper de tutor, mentre que un altre o altres prenen el paper del tutelat. En aquesta mateixa línia, Forman i Cazden (1985) argumenten que, per a què la tutoria es produeixi, cal que hi hagi una diferència de coneixements entre dos individus, de manera que la persona amb més coneixements pot actuar com a tutor dels menys informats.

Bruffee (1993) ha argumentat que els beneficis educatius de la tutoria depenen del grau en què els tutors i tutelats siguin companys reals, és a dir, persones amb un status igual. De la mateixa manera, Hawkins (1984) afirma que és la dimensió social de la tutoria, la participació en la tasca del sistema entre dos amics que confiïn unes en altres i la relació recíproca entre iguals, el que permet l'aprenentatge. Bruffee

(1993) adverteix que la tutoria pot veure's compromesa per la naturalesa de les tasques assignades pels professors tutors, que sovint impliquen reforçar l'estructura d'autoritat de l'educació tradicional.

El mateix autor identifica dos tipus de tutoria: el tipus de monitor, on els tutelats són utilitzats com a "mà d'obra institucional vigent per a finalitats institucionals" (Bruffee, 1993:83) i el tipus de col·laboració que mobilitza la interdependència i la influència dels parells per a fins educatius.

Cal considerar que la tutoria en grup no és un concepte unitari, sinó que es pot aplicar a una gran varietat de situacions d'aprenentatge i abasta una multitud de formes diferents de constitució de parelles d'aprenentatge.

Aprenentatge basat en el treball

Bona part de l'aprenentatge es realitza en el lloc de treball, però hi ha teories i concepcions diferents, que porten a activitats formatives diverses:

- Les formals, que es poden dissenyar des dels paradigmes tècnic, interpretatiu i estratègic i que es basen en un projecte.
- Les informals, que suposen un procés implícit que porta cap a l'adquisició d'un coneixement, com la proactivitat, la reflexió crítica i la creativitat.
- Les relacionades amb els programes acadèmics, normalment lligats a institucions educatives superiors.

Programa d'assistència

Un BTAP (Beginning Teacher Assistance Program) es pot definir com un programa formal i sistemàtic per a proporcionar assistència al nou professor durant el període d'inducció.

Hulling - Austin (1990) identifica cinc objectius acceptats per a la majoria de programes d'aquest tipus:

- Millorar el procés d'ensenyament.
- Incrementar les expectatives dels professors novells.
- Promoure una bona competència personal i professional.
- Transmetre la cultura del sistema.
- Satisfer els requeriments relatius a la inducció i certificació.

Per tant, un BTAP no és una orientació aïllada individual del professor novell, ni un programa d'avaluació i no soluciona tots els problemes que sorgeixen.

Els elements que requereix són:

- Equip d'inducció: format per l'inspector/a, membres de l'escola, el director/a, el mentor, altres mestres, algun professor universitari de formació inicial...
- Equip de desenvolupament: equip format per membres claus de cada col·lectiu, que decideixen les funcions de cada membre del programa.

Dins aquests programes el mentor és normalment un mestre amb experiència en la pràctica.

Per desenvolupar-los, s'han de seguir els següents passos:

1. Creació de l'equip de desenvolupament.
2. Identificació de les necessitats preliminars: planificar les necessitats generals dels novells i els mentors.
3. Identificació dels recursos humans i materials disponibles.
4. Redacció del programa: definició terminològica, pressupòsits, justificació, objectius, rols i responsabilitats, criteris per a la selecció de mentors, continguts d'assistència, recursos i estratègies, avaluació i recursos.
5. Implementació del programa.
6. Avaluació del programa.

En conclusió, a través del programa es planifica, s'executa i s'avalua la millora professional del novell.

Converses on line

En moltes ocasions les escoles poden ser llocs solitaris, on el dia a dia no ofereix al professorat l'aprenentatge professional a través de converses o de compartir recursos.

Davant aquesta realitat, una opció que aquests darrers anys ha agafat força és l'intercanvi a través de pàgines web, de fòrums, de blocs... que Bubb (2006) descriu com una veritable comunitat d'aprenentatge.

Aquest sistema ofereix la creació de bancs de recursos, permet a la gent fer preguntes des de l'anonimat que potser a la sala de mestres no s'atreviria a fer, ofereix l'oportunitat de participar a converses pedagògiques a través dels fòrums...

És un dels pocs llocs on els mestres i personal de suport poden opinar lliurement sobre la seva feina i el món, on qualsevol persona implicada en l'educació pot trobar ajuda en general dels seus iguals o d'experts per resoldre problemes i on qualsevol amb una idea educativa potent pot obtenir els seus quinze segons de fama (Bubb, 2006).

Aquesta àmplia gamma d'estratègies conviden al professorat a realitzar el seu propi desenvolupament professional i a millorar i actualitzar l'acció educativa. Cada estratègia no és vàlida pels mateixos docents, contextos, necessitats, situacions... de manera que en el procés de selecció s'han de tenir en compte, a més de les teories de l'aprenentatge adult i la formació del professorat, els diversos factors i elements que intervenen.

Per la seva banda, Riegle (1987) diferencia cinc **àrees** generals en les quals pot tenir lloc el creixement del professorat i a les quals es poden orientar les diferents estratègies:

1. Desenvolupament pedagògic: posa l'accent en el desenvolupament de les capacitats que inclou la tecnologia didàctica, cursos o seminaris ...
2. Desenvolupament professional: implica el creixement del professor individual dins el context del seu rol professional.
3. Desenvolupament organitzatiu: posa de relleu les necessitats, prioritats i organització de la institució.
4. Desenvolupament de la trajectòria professional: s'associa a la preparació per un avanç en la carrera professional.
5. Desenvolupament personal: ressalta la importància de la planificació, les habilitats interpersonals i el creixement del professor com a individu.

Respecte l'adquisició de **coneixement**, Sugrue (2002) suggereix que hi ha tres corrents principals en la literatura:

- Coneixement per a la pràctica, quan els professors es comprometen amb la instrucció i treballen amb bones pràctiques que poden ser aplicades en la seva pròpia pràctica.
- Coneixement en la pràctica, quan els propis professors generen "millors pràctiques" i modifiquen les seves pròpies pràctiques d'acord amb això. Aquest fet implica la pràctica reflexiva per part de professors individualment o com part d'un grup.

- Coneixement de la pràctica, quan els professors són actius en el seu propi aprenentatge i estan compromesos amb la construcció d'idees noves durant l'aprenentatge en col·laboració en grups, comunitats i xarxes.

D'acord amb el tipus de coneixement que té el docent, requerirà l'ús d'una estratègia o d'una altra, per exemple, per a fer efectiu un procés de coaching el mentor s'haurà de situar en el "coneixement de la pràctica".

A nivell més concret, Katz i Raths (1985) fan una proposta de **criteris** o conjunt de variables que defineixen un programa de desenvolupament professional i que poden ser de gran ajut en la decisió d'utilitzar l'estratègia adequada a l'objectiu:

- Metes: explícites, realistes, compartides, coherents, temàtiques, tècniques...
- Característiques dels candidats: edat, sexe, posició social, origen, habilitat intel·lectual, aptitud acadèmica, creativitat, motivació, compromís...
- Característiques del personal: assessors, formadors...
- Contingut: variacions en la informació, fets, coneixement, habilitats, tècniques, competències, idees, materials...
- Mètodes: tipus d'activitats estudi, treball de camp, pràctica, simulació, modelatge instrucció directa, discussió de grup, seminari...
- Temps/regulació: duració, ordre temporal, simultaneïtat...
- Caràcter distintiu: relacions, aspectes ambientals...
- Regulació: títol, documentació...
- Recursos: varietat, format...
- Avaluació: instruments, modalitat...
- Impacte del programa: tipus, agents...

Un altre element a tenir en compte, més enllà de l'àrea de desenvolupament, de les característiques del docent i del tipus de programa, són els factors que faciliten o dificulten l'èxit de les estratègies, que Cardona (2008) adaptat de Fullan (1996:124), recull com a aspectes que propicien la satisfacció o l'estrès del professorat.

Satisfacció	Estrés
Treballar amb gent jove creant bones relacions.	Demandes de tasques en temps limitat.
Els estudiants estan interessats.	Atenció als problemes de disciplina.
Els estudiants comprenen ràpidament.	Falta de motivació dels estudiants.

Els estudiants assoleixen els objectius.	Actituds negatives dels estudiants.
Bona interacció amb els col·legues.	Falta de suport administratiu.
Ambient pel creixement i la millora.	Actituds negatives dels col·legues.
Implicació en activitats extraescolars.	Condicions de treball materials.
Intercanvi d'experiències.	Falta de seguretat.
Desenvolupament del currículum.	Lliçons extensa incompletes.
Ensenyar la lliçó de manera adequada.	Legislació que canvia el currículum.
Ajudar als alumnes individualment.	Falta de suport social.
Feed-back dels estudiants.	Falta de suport de les famílies.

Taula 2-9. Factors de satisfacció i estrés del professorat. Cardona (2008)

En síntesi, tots aquests factors incideixen en el procés d'aplicació de l'estratègia i també en el seu resultat final. Si el desenvolupament professional es concep com el procés mitjançant el qual el professorat assoleix nivells més alts de competència professional i amplia la comprensió de sí mateix, dels contextos i de la carrera professional (Millman i Darling- Hammond, 1997:166), llavors és important definir el tipus d'estratègia en funció de diferents elements per assegurar que dona resposta a les necessitats del docent però també a les de l'organització.

2.2.4 Activitats de desenvolupament professional

Cada estratègia es pot fer efectiva a través d'activitats de desenvolupament professional concretes tan dins com fora del lloc de treball, de manera existeix una extensa gamma d'activitats. Sovint la concepció d'activitats que tenen els docents es redueix als cursos de formació, però a continuació s'intenta ampliar aquest camp de mira.

La gestió del desenvolupament professional ha de tenir en compte els diferents tipus d'activitats que Bolam (1993) descriu en quatre conceptes:

- "Practitioner development": basat en el desenvolupament personal, la inducció, la tutoria, l'observació i el treball en equip.

- “Professional education”: a través cursos de gestió i d’activitats formatives d’institucions d’educació superior, centrada en la relació entre la teoria i la pràctica educativa i que condueix a l’acreditació d’educació superior i de qualificacions professionals.
- “Professional training”: conferències, cursos i tallers pràctics que posen èmfasi en la informació i les habilitats, gestionades per les autoritats educatives locals, els consultors externs de les escoles o formadors de les institucions d’educació superior. Aquests cursos poden aportar premis acadèmics o acreditacions.
- “Professional support”: proporcionat pels seus col·legues i superiors en el compliment de les condicions contractuals del servei, per exemple, procediments de contractació i de selecció la promoció, desenvolupament professional, avaluació, orientació, treball en equip, la redistribució i la igualtat d’oportunitats.

Miguel Díaz (1993) en canvi, sistematitza les activitats de desenvolupament professional al voltant de cinc eixos: seminaris de formació, activitats de formació en el centre, participació en projectes de formació, estratègies de formació individualitzada i supervisió.

The Teachers’ Standard Frameworks (DfEs, 2001) proposa les activitats següents:

1. Oportunitats per aprendre de i amb els altres a l’escola:
 - Observació i discussió de companys fent classe.
 - Treball conjunt basat en problemes reals i la cerca de solucions.
 - Coaching o mentoring.
2. Entrenament d’habilitats específiques amb materials i aplicació pràctica.
3. Temes relacionats amb la millora de l’aprenentatge de l’alumnat: reflexió sobre la pràctica, aplicació de noves idees...
4. Xarxes de mestres.

Bubb i Earley (2004) estableixen quatre tipus d’activitats: l’autoaprenentatge, l’observació, l’ampliació de l’experiència professional i el treball amb alumnat.

Auto aprenentatge

L’autoaprenentatge possibilita al docent adequar el desenvolupament a les seves necessitats, interessos i moments. Alguns de les activitats que porten a aquest procés són:

- La reflexió sobre els propis progressos.

- La lectura de la premsa educativa.
- L'aprenentatge sobre les estratègies per a l'ensenyament d'alumnes.
- Les visites a centres locals d'educació, museus i llocs per a les excursions.
- La millora del coneixement de la matèria a través de la lectura, l'observació, debat...
- L'anàlisi dels sistemes de planificació i d'avaluació.

Observació d'altres professionals

Anteriorment ja s'ha vist com l'observació és una estratègia útil pel desenvolupament de qualsevol professió. Algunes activitats d'observació que poden ajudar als docents són:

- Observació de l'ensenyament d'altres membres del personal.
- Observació dels mestres en altres escoles semblants i diferents a la seva.
- Observar a algú ensenyant la teva classe.
- Observar a algú ensenyant una lliçó que has planejat.
- Observació de com els alumnes de diferents edats aprenen.
- Parlar sobre les observacions de classes.
- Seguiment un dia d'un alumne per veure l'ensenyament a través dels seus ulls.
- Observar un expert visitant.
- Visites a altres escoles en acció.

Ampliació d'experiència professional

Algunes de les situacions que poden ajudar als docents a ampliar la seva experiència més enllà de l'aula poden ser:

- La participació en la formació de l'escola.
- Un canvi del lloc de treball.
- El desenvolupament del seu perfil professional.
- La participació en el desenvolupament d'una comunitat d'aprenentatge.
- La coordinació d'una àrea.
- L'assumpció d'un paper de líder d'una iniciativa a l'escola.
- La realització d'investigacions d'acció a l'aula / escola.
- La contribució a una publicació professional.
- L'assumpció d'un càrrec directiu.
- L'actuació com a formador.
- La participació en comitès professionals o grups de treball i així successivament.

- La supervisió.
- El treball conjunt amb altres professionals educatius.
- La participació en xarxes i l'intercanvi amb un grup de col·legues d'una altra escola.
- L'assessorament a famílies.
- La tutoria d'un estudiant o mestre novell.

El treball amb alumnat

Els autors consideren que totes les activitats que es realitzen conjuntament amb l'alumnat i que surten del treball curricular en sí, poden contribuir també al desenvolupament del docent. Així, prendre la responsabilitat d'un grup d'alumnes en una visita fora del centre, desenvolupar habilitats d'ensenyament a través d'una gamma d'edats i nivells, treballar amb els alumnes en els Consells Escolars, integrar les noves tecnologies com a recurs de treball amb l'alumnat, fixar objectius de negociació i avaluació del treball, l'ús de correu electrònic i vídeo conferència entre els alumnes, o ajudar-los al peer mentoring o fer-los de tutor o coach, són situacions que afavoreixen el creixement del docent com a persona i com a professional.

Més enllà del desenvolupament individual cal considerar el desenvolupament professional emmarcat en un context educatiu concret, ja que com a tal, inclou el desenvolupament personal, el desenvolupament d'equips i el desenvolupament de l'organització.

A més de millorar les competències individuals, el desenvolupament professional té una gran importància en la promoció de valors compartits i la igualtat d'oportunitats. Per això cal que l'escola estableixi una política de desenvolupament que trobi l'equilibri entre les necessitats de l'organització i les aspiracions dels professionals que hi treballen.

La gestió eficaç del desenvolupament professional depèn de l'entusiasme individual i de la disposició de cada individu d'adoptar mesures per fer front a les seves necessitats professionals. Cal que el personal reconegui la importància de mantenir-se al dia, de realitzar bones pràctiques i de la creació de xarxes amb altres persones. Però a més, es necessiten els elements organitzatius que permetin el desenvolupament de cada membre de l'organització i que estableixin la comunicació perquè tot el personal es beneficiï de les oportunitats de millora.

A la pràctica, la responsabilitat és compartida i s'ha de considerar una part integrant de la gestió de la innovació, canvi i reforma de l'escola.

Segons Blandford (2000), el desenvolupament professional realitza quatre funcions principals dins d'una escola: millorar el rendiment individual, rectificar la pràctica ineficaç, establir les bases per a la aplicació de la política educativa i facilitar el canvi.

Afirma que l'objectiu del desenvolupament professional es pot resumir com l'adquisició o ampliació dels coneixements, la comprensió, habilitats i destreses que permetin als professors i organitzacions:

- Desenvolupar i adaptar la seva pràctica.
- Reflexionar sobre la seva experiència, la recerca i la pràctica per tal de satisfer les necessitats dels alumnes, individualment o col·lectivament.
- Contribuir a la vida professional de l'escola i interactuar amb la comunitat escolar i les agències externes.
- Mantenir-se en contacte amb els nous corrents educatives, per tal de mantenir i desenvolupar bones pràctiques.
- Donar una consideració crítica a la política educativa, en particular, com elevar els nivells.
- Ampliar la seva comprensió de la societat, en particular, de tecnologies d'informació i la comunicació (TIC).

En conclusió, l'enfocament del desenvolupament professional d'una institució educativa dependrà de la seva concepció del docent, del seu punt de vista dels adults com a aprenents, de les seves metes educatives i els mètodes utilitzats per assolir-les, sense oblidar que en última instància l'objectiu del desenvolupament professional ha de ser millorar la pràctica a l'aula.

2.3 Estratègia del mentoring

Originalment, en la mitologia grega, Mentor va ser un fidel amic i assessor d'Ulisses, Rei d'Itaca. Mentor va ajudar el fill d'Ulisses, Telèmac, mentre ell lluitava a la guerra de Troia, per assegurar-se que es desenvoluparia amb prudència i sense rebel·lió. Mentor es va convertir en mestre entrenador, conseller i protector de Telèmac, amb el qual va establir una relació basada en l'afecte i la confiança.

Els orígens de la tutoria assenyalen que aquesta idea no és nova i en temps recents, el mentoring s'ha utilitzat com un mecanisme pel desenvolupament de relacions exitoses que es basen en els coneixements professionals.

En el món educatiu bona part de les experiències de mentoratge es produeixen en mentors de joves o adults aprenents que s'incorporen per primera vegada a una activitat, projecte, professió... i s'ha convertit així en una estratègia de desenvolupament professional.

2.3.1 Concepte i relació amb termes afins

Tal com s'ha explicat a la introducció, el terme mentoring o mentorització té l'origen en la mitologia, concretament l'Odissea d'Homer i és en aquest context literari que la paraula *mentor* esdevé sinònima de conseller de confiança, amic, mestre o persona assenyada. Per tant, entendríem que un mentor és una persona experta que està disposada a compartir el coneixement i experiència en el marc d'una relació de mútua confiança.

De fet, en la majoria de definicions del mentoring s'apunten aquests conceptes de facilitació, consells, treball en xarxa, coaching... Per exemple, Sheehy (1976) el defineix com un model noparental que activament proporciona assistència, suport i oportunitats al protegit. Schmidt i Wolfe (1980) inclouen aquests termes, en les funcions que atorguen al mentor: de model, de conseller i d'espònsor. I Clutterburck (1991) opina que el mentoring és un rol que inclou coaching, però també s'amplia a donar consells i suport.

El mentoring és, segurament, una de les formes més antigues de desenvolupament humà i un dels mètodes per promoure el creixement de la persona, que se centra no només en la carrera professional, sinó en altres aspectes de la vida i busca un desenvolupament com a persona, ciutadà i membre d'una organització. Aquest caràcter obert del mentoring, el recull Alleman (1984) en la seva definició: el mentoring és una relació en la qual una persona experta ensenya, guia i desenvolupa un novell dins una organització o professió. Landsberg (1996) constata que el mentoring es produeix quan parles amb un company de més experiència sobre coses que vols fer o oportunitats professionals.

Tradicionalment el mentoring va sorgir en el món empresarial per a designar un procés formal en el que una persona gran i experimentada ajudava i guiava a una persona jove a desenvolupar-se dins l'organització o en les seves tasques laborals. Avui en dia, es pot considerar mentoring qualsevol procés en el qual un mentor i un novell treballen conjuntament per: descobrir i desenvolupar les habilitats del mestre novell, dotar el novell de coneixements i habilitats d'acord amb les seves necessitats; i pel mentor, per servir com a tutor, conseller i amic.

En l'àmbit professional, consisteix en un procés d'acompanyament en la tasca i la integració en el grup i institució de referència i no en la mera actuació del mentor. És una relació entre tots dos, de reflexió compartida sobre problemes en què es veuen immersos, un procés de diàleg professional.

Soler (2003:15) el defineix així: l'estratègia del mentoring és el procés mitjançant el qual una persona amb més experiència (el mentor) ensenya, aconsella, guia i ajuda a altra (el tutelat) en el seu desenvolupament personal i professional, invertint temps, energia i coneixements.

Emmarcat en el món educatiu, tal com assenyala Glickman (1990), el mentoring és la relació de treball d'un mestre expert amb un mestre novell, que serveix per ajudar-lo en els seus primers anys de docència. Crosby (1999) afegix que aquesta relació es produeix entre un fiable i experimentat supervisor o assessor que per consentiment mutu té un gran interès en el desenvolupament i l'educació d'un mestre amb menys experiència individual.

La definició moderna del mentoring reflexa els rols de mestre, entrenador, conseller, protector, associats tradicionalment al mentoring, però també inclou descriptors com la figura paterna, suport, guia, model, promotor, entrenador, promotor de talent i d'obertura... Aquesta ampliació posa de manifest que les relacions de tutoria són complexes i involucren no només la personalitat dels mentor i novell sinó també el desenvolupament interpersonal o psicosocial, la carrera i la socialització (Field, 1994) de participants amb diferents experiències, coneixements i orientacions.

S'ha descrit el mentoring des de òptiques diferents: des de l'anàlisi del la manera en què es produeix, des de la definició de com els mentors aborden la tasca, des de la visió de diferents funcions de tutoria... i totes apunten cap a un objectiu comú: l'establiment d'una relació personal per promoure la instrucció i orientació professional (Asburn, 1987).

En la literatura de vegades és possible trobar un ús indistint dels termes mentoring, coaching i tutoria, encara que tenen objectius i metodologies diferents.

Tan el mentoring com el coaching estan molt relacionats amb l'activitat professional i pretenen donar un impuls a les competències del destinatari, així com a la seva situació en l'empresa o organització. No obstant això, segons la Harvard Business School (2004, 86), es diferencien en què l'abast del mentoring és més gran, ja que no es limita a potenciar un conjunt limitat de competències, sinó que també s'ocupa de la persona i del seu desenvolupament professional. El coaching està relacionat només amb el treball que realitza la persona i el mentoring amb el seu desenvolupament i carrera professional. A més, la HBS precisa altres diferències (p. 87):

- En el coaching l'entrenador és el cap i en el mentoring, el mentor no sol pertànyer a la cadena de comandament perquè pels seus propòsits és més adient un assessorament entre iguals.
- Mentre que en el mentoring, tan el mentor com el mentorat participen de manera voluntària, en el coaching no necessàriament ha de ser així.
- En el coaching destaquen les orientacions sobre la tasca, seguides d'acció i feedback, en canvi en el mentoring el principal és escoltar, debatre, proporcionar models a seguir i fer suggeriments.

Des d'una perspectiva general el mentoring podria ser considerat una forma de tutoria (o viceversa) però és possible trobar algunes diferències:

- Al mentoring, la relació és més simètrica, es dona entre iguals. Per això no podríem considerar mentoring per exemple, el seguiment que el professorat fa dels encara estudiants en el període de pràctiques, però sí ho és l'acompanyament a professors novells, que comparteixen amb els experimentats el mateix grau de responsabilitat sobre la tasca.
- Al mentoring el grau d'estructuració i programació de l'actuació del mentor és menor que en la tutoria, perquè encara que aquesta actuació ha de ser proactiva, intencional i planificada, és el mentorat el que marca el ritme i contingut del procés de suport, que co-protagonitza i codirigeix amb el seu mentor (Valverde i altres, 2004).
- Com assenyala O'Neill (2002), una de les distincions més importants entre mentoring i tutoria se centra en el rol del que aprèn. A la tutoria, el problema es defineix i es delimita d'entrada i el tutor és el principal responsable del procés: avalua la situació del tutelat, li planteja problemes, avalua el seu exercici i torna

a plantejar tasques per reforçar i estendre l'aprenentatge. En canvi en el mentoring, el mentorat té un rol molt més actiu, ja que planteja els problemes que li preocupen, les necessitats que té, però els límits del problema no estan delimitats o definits per endavant, ni tampoc la seva activitat per fer-hi front.

Com es pot observar hi ha petits matisos que defineixen les diferències entre els diferents termes utilitzats per a descriure aquest procés d'acompanyament d'un professional expert a un que s'inicia a la professió.

2.3.2 Contextualització històrica

El mentoring va sorgir a l'antiga Grècia, on era costum que els joves ciutadans s'aparellessin amb persones majors amb l'esperança que cada jove aprengués i emulés els valors del seu mentor (normalment solia ser un amic del pare o un parent del jove) .

Més tard, els principis de la imitació i del mentoring van esdevenir elements clau en la continuïtat de l'art, dels gremis i del comerç dels temps antics. Per exemple durant l'Edat Mitjana, els joves eren tradicionalment col·locats com a aprenents per arribar a ser experts, amb una persona que era considerada excel·lent en la seva matèria i que generalment solia tenir la seva pròpia botiga o negoci.

Però la relació entre expert i aprenent es va transformar en una relació cap-obrer en l'època industrial. Shea (1994) descriu el model de mentoring de l'època industrial amb les següents característiques:

- Enfocat només a l'ascendència en la carrera professional.
- La percepció que un mentor és un protector.
- Una estratègia elitista adreçada al personal amb alt potencial.
- Orientat a la resolució de problemes racionals.
- De tipus informal.

Els elements a valorar per una empresa han anat evolucionant i davant el creixement de les organitzacions, durant els anys setanta es va posar una gran atenció en el mentoring formal i informal.

A partir de la meitat dels vuitanta, el mentoring ha anat progressant des de l'era industrial a l'era de la informació i aquesta nova forma d'ajudar a les persones a aprendre, ofereix abundants oportunitats pel rejueniment de l'organització, així com la possibilitat d'adaptar-se a la competitivitat del mercat i de desenvolupar al personal de l'organització.

Alguns dels factors que convergeixen per a fer del mentoring una metodologia de formació actual, són els que Clutterbuck i Megginson (1995) descriuen en la seva obra *Mentoring in action: a practical guide for managers*:

- Necessitat de formació que s'ha de cobrir dins la mateixa organització per maximitzar els recursos personals.
- Aparició d'organitzacions que aprenen, on els individus han de prendre responsabilitats no solament en el seu treball sinó també en el seu aprenentatge.
- Nou paradigma de carreres professionals, on cada treballador dirigeix la seva pròpia carrera.

L'èxit de les organitzacions actuals resideix en la seva capacitat per a adaptar-se i innovar i per això és necessari donar suport a l'aprenentatge i al desenvolupament professional i personal dels treballadors. El mentoring és una metodologia de formació que està a l'abast de tots els responsables de formació de les organitzacions, entre elles, les educatives i que pot ajudar a promoure el creixement individual i de l'organització.

2.3.3 Marc teòric de referència

El mentoring, com a estratègia de desenvolupament professional s'emmarca en els principis de l'aprenentatge adult i també als supòsits teòrics relacionats amb el procés d'iniciació professional docent, com la socialització ocupacional, els estadis de desenvolupament dels professors i el cicle de carrera docent, la teoria de la identitat i la teoria de l'aprenentatge situat.

D'acord amb la teoria de l'aprenentatge adult, Imel (1998) estableix la relació entre els principis teòrics i la implicació que tenen en el procés de mentoring.

Principis de l'aprenentatge adult	Implicacions per mentor i el mentorat
Implicació de l'aprenent en la planificació i aplicació de les activitats d'aprenentatge.	El mentorat ha de determinar els objectius i la manera d'aconseguir-los amb el suport i consell del mentor.
L'experiència de l'aprenent és el punt de partida.	El mentor acompanya, guia i encoratja el mentorat a construir la pròpia experiència.
Autodirecció del procés.	El mentor ajuda al mentorat a practicar un ensenyament proactiu.
Creació d'un clima que faciliti l'aprenentatge.	Es pacten unes trobades on es comparteixen idees, experiències i valors.
Foment de l'esperit de col·laboració.	Aprenen un de l'altre i el mentor li dóna suport per posar en pràctica noves idees.
Ús de grups reduïts.	S'estableix una relació d'un a un, tot i que el mentor també li pot facilitar l'accés a altres persones que el poden ajudar.

Taula 2-10. Relació entre els principis de l'aprenentatge adult i el mentoring. Imel (1998)

Es pot observar que la relació de tutoria que s'estableix entre expert i novell s'adequa als factors d'èxit dels aprenents adults i per tant, l'autor demostra que aquesta estratègia de desenvolupament professional és una oportunitat per promoure el creixement personal i professional.

Van Maanen i Schein (1979) defineixen la socialització ocupacional com el procés pel qual es fan patents als nous membres els secrets d'una ocupació, un procés en el qual, d'un context determinat de treball, un aprèn els comportaments i perspectives desitjables i els que no ho són. La socialització en una organització es produeix a través del procés d'aprenentatge de la seva cultura. Aquesta situació d'entrada i descobriment provoca diferents tipus de resposta al docent novell que pot acceptar i donar suport als requeriments associats al seu nou rol, complint les noves demandes i requisits emanats del desitjable exercici de la seva funció, que no es conforma ni limita la seva actuació als requeriments "esperats", sinó que té interès en provar noves estratègies didàctiques o trencar amb comportaments rutinari i introduir innovacions procedents de la seva formació; o bé que intenta canviar la missió associada al rol, redefinint-la completament. Les condicions d'entrada i socialització seran un dels elements a tenir en compte en la tutoria i una de les tasques del mentor serà ajudar el novell a integrar-se en la cultura del centre.

La teoria de la carrera docent, parteix de la premissa que el desenvolupament és una evolució contínua i un procés dinàmic que es pot seqüenciar en diferents etapes en funció del context en el que s'aplica la formació i les seves característiques. Imbernon (1994) diferencia tres etapes: etapa inicial de formació bàsica i socialització

professional, etapa d'inducció professional i socialització en la pràctica i etapa de perfeccionament, que aporten una dimensió teòrica al mentoring definint l'etapa de desenvolupament que correspon tan al mentor com al mentorat.

En les dues darreres etapes de professionalització apareix la reflexió sobre la pràctica, l'intercanvi d'experiències i el desenvolupament es realitza en i pel centre educatiu, però cada professional, en funció de la seva evolució i experiència se situa en una de diferent.

El mestre novell se situa a l'etapa d'inducció, terme comú a la majoria d'investigacions internacionals i dels nostre país, per la qual s'entén l'etapa que transcorre durant els tres i cinc primers anys d'exercici. En aquesta etapa, el docent s'integra com a membre actiu i participant al col·lectiu professional i sorgeixen grans dificultats derivades del shock entre la formació inicial i la realitat pràctica. Normalment utilitza l'aprenentatge vicari o per observació, imitant als mestres que té més propers. Giroux (1987) afirma que el poder de l'entorn influeix de manera decisiva en el professorat novell.

Per tant, el docent comença a desenvolupar conceptes d'una determinada cultura professional, a partir de processos d'actuació per resoldre els problemes pràctics de l'aula i també a nivell de centre i assumeix i consolida la major part de les pautes de la cultura professional, a través de l'experiència i de grans dosis d'aprenentatges informals que es generen en el propi centre.

És propi que en aquesta etapa s'apliquin programes d'iniciació, tal com suggereixen Zeichner (1999) i Huberman (1993). Algunes de les estratègies de formació que més s'utilitzen són aportacions des de l'experiència per part de professors experimentats: supervisió de companys o assessorament extern, aportacions de tutors-formadors, en temes claus del centre: motivació, material, avaluació... i la tutorització mitjançant mentors o supervisors.

En canvi el mestre experimentat, que desenvolupa el rol de tutor o mentor, s'ubica en l'etapa de perfeccionament per la qual el docent ha assolit les competències genèriques del coneixement professional: la disciplina, l'aplicació i les actituds en la interacció i per tant les pot oferir i compartir amb altres professionals. Tot i així, la realitat actual ha posat en evidència la necessitat de la contextualització i l'ampliació del rol del docent, pel qual el mestre busca les solucions a la seva problemàtica a través de la pràctica i la reflexió.

La teoria de la identitat s'expressa a través de la interrelació entre el context i la pròpia identitat individual. Clandinin i Huber (2002) assenyalen que, en els seus treballs amb professors i formadors de professors, han recollit el coneixement dels mateixos en termes d'històries de vida narratives. Les narratives de les seves experiències són alhora personals però també reflecteixen la seva construcció social dels contextos en què habiten. Aquesta teoria, partint de que la construcció de la identitat personal i col·lectiva és un dels reptes del professorat novell, proposa incloure aquest tipus de treball com a un possible element a tractar a la tutoria.

La teoria de l'aprenentatge situat, assumeix que l'aprenentatge depèn de la instrucció rebuda així com del context i la cultura en què es desenvolupa l'acció, partint de la idea que el coneixement es construeix socialment. Per tant, els professors comencen a entendre les pràctiques dins del context en què s'apliquen i les interrelacions entre context i cultura. En aquest marc, els professors experimentats poden actuar com a model i proporcionar ocasions per debatre pràctiques educatives al mateix temps que poden mantenir unes intenses relacions amb els membres recentment incorporats, que proporciona a aquests un sentiment de pertinença a la comunitat.

2.3.4 Perspectives del mentoring

Tal com es comentava anteriorment, el mentoring és una de les eines d'aprenentatge disponible pels individus i les organitzacions. A mesura que s'ha anat expandint a Estats Units, Europa i Àsia ha agafat orientacions diferents i per això es poden distingir dues escoles de pensament diverses: l'europea i la nordamericana.

La perspectiva europea, va orientar el procés de mentoring a l'ajuda d'una persona a altra per a desenvolupar el seu potencial partint de la necessitat d'un gran coneixement (Clutterbuck i Megginson, 1995), així com de l'experiència per a transmetre això a un individu (Hay, 1999) i la importància que en la relació hi hagi confiança i comprensió.

La definició de Díaz (2002) recull la visió europea del mentoring, que l'entén com el procés pel qual una persona experimentada comparteix el seu coneixement, en una relació de confiança, amb el propòsit de facilitar el desenvolupament personal i professional d'una altra persona.

Un dels països d'Europa amb més tradició en el mentoring ha estat Anglaterra. En aquesta zona el mentoring s'aplica sobretot en el professorat novell i al final del període d'inducció, consideren que el novell ha de tenir un coneixement profund i l'habilitat d'ensenyar el currículum nacional i ha de dominar la planificació, l'ensenyament i la gestió de la classe. El desenvolupament professional dels docents en formació està arrelat a la relació entre escoles i centres d'ensenyament superior (DfEE, 1998).

La perspectiva nordamericana en canvi, entén l'estratègia formativa del mentoring com un procés de desenvolupament de persones (Murray, 1991) i el basa en l'ajuda d'una persona a una altra amb la finalitat d'optimitzar el seu potencial, a través de l'ús de la cooperació, col·laboració i contribució en l'adquisició del coneixement, habilitat o actitud d'una individu per mitjà de l'experiència i l'educació (Bell, 1997), donant molta importància a les característiques i habilitats del mentor (Peddy, 1998). Està molt relacionat al món dels negocis i s'aplica en persones que tenen un rendiment continu o alt (Hendricks, 1996).

Aquest concepte educatiu es va introduir als Estats Units a mitjans del segle XIX, amb la figura dels mestres aprenents, que no rebien cursos específics sobre estils i mètodes pedagògics. A la dècada de 1920, els estats van començar a impartir cursos d'educació. Cap al 1950, moltes institucions d'educació docent havien canviat el terme "ensenyament pràctic" per "ensenyament dels estudiants" i el terme "entrenament docent" per "formació docent" (Furlong i Maynard, 1995), canvis que posen de manifest un canvi en la pràctica dels professors novells. A la dècada dels 80, diverses comissions van donar suport a la tutoria dels mestres principiants (The Holmes Group (1986), the Carnegie Forum (1986), and NCATE (a Association of Teacher Educators 1986)), fet que va suposar l'inici de l'aplicació de programes de mentoring a diferents estats. Aquests programes van sorgir per minimitzar l'abandonament de la professió i partien de la perspectiva del desenvolupament professional continu centrant-se en el suport al mestre novell. La seva finalitat era millorar la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge i per això anaven més enllà del reconeixement que els nous professors necessitaven suport, entenent la inducció com una part d'un sistema més ampli de desenvolupament professional i de rendició de comptes, que havia de girar al voltant de tres conceptes claus: suport, desenvolupament i avaluació.

Tot i que s'ha donat molta importància a aquesta estratègia, sovint aquests programes no tenen els recursos humans i de material de suport necessari i no responen a les necessitats de l'aprenentatge docent.

El quadre recull les perspectives del mentoring (Bey, 1990) i determina aquells aspectes rellevants que apareixen a ambdues perspectives.

Element clau	Autors
La relació tradicional entre una persona gran i una jove.	F. Wickman i T. Sjodin (EEUU) Open Learning (Europa)
Part d'un procés de desenvolupament o formació.	E. Parsloe (Europa) M. Murray (EEUU) A. Mumford (Europa) F. Díaz (Europa)
Relació que s'estableix entre l'expert i l'aprenent.	N. McLennan (Europa) C. Conwey (Europa) J. Hay (Europa) M.G. Zey (Europa) J.M. Rodríguez (Europa)
Ajuda d'una persona a una altra.	D. Clutterbuck i D. Megginson (Europa) M. Allen (EEUU) S. Peddy (EEUU) M. Adey i F. Early (Europa) G. F. Shea (EEUU) C. Bell (EEUU)

Taula 2-11. Perspectives del mentoring. Bey (1990)

Shea (1994:13) aporta una definició de mentoring en la qual convergeixen les dues perspectives. El mentoring consisteix en desenvolupar, cuidar, compartir i ajudar en una relació en la qual una persona inverteix temps i esforç a potenciar el desenvolupament d'una altra persona, en l'àmbit dels coneixements i les habilitats; i donar respostes a necessitats crítiques en la vida d'aquesta persona que preparen a l'individu per a una productivitat major o un èxit en el futur.

2.3.5 Tipus de mentoring

A més de les perspectives derivades del context, es pot distingir una tipologia de mentoring diferent en funció de l'evolució històrica, de la manera com es produeix i es desenvolupa aquesta estratègia, de l'estil del mentor, dels objectius, de qui pren la iniciativa, del rang o grau de generalització, dels protagonistes de la relació de mentoring o de la metodologia emprada.

D'acord amb l'evolució històrica del concepte, Colin (1998) distingeix entre el mentoring clàssic i el mentoring modern.

El model de mentoring clàssic estableix que és un procés intencionat en el qual el mentor, assumint un rol de model i donant suport i protecció, ofereix el coneixement i saviesa al protegit amb la intenció de promoure el creixement i desenvolupament d'un individu.

En canvi el model de mentoring modern, tal com proposa Carmin (1993) és un procés complex, interactiu, que es produeix entre individus amb un nivell d'experiència diferent, que incorpora un desenvolupament interpersonal o psicosocial, un desenvolupament de la carrera professional i la socialització a través de relacions dinàmiques, de les quals en resulten el respecte, la professionalitat, la col·legialitat i la satisfacció.

Anderson i Shannon (1995) concreten la complexitat d'aquest concepte en cinc àrees que el defineixen:

- Teaching: modelatge, informació...
- Sponsoring: protecció, suport i promoció.
- Encouraging: afirmació, animar...
- Counselling: aconsellar, escoltar, clarificar...
- Befriending: acceptació i relació.

Tenint en compte la manera com es produeix aquesta relació, Shea (1994) estableix tres tipus de mentoring: el situacional, l'informal i el formal.

- El mentoring situacional es produeix quan en un moment puntual l'individu proporciona una informació o idea correcta; és a dir, el mentor respon a les necessitats del tutelat en una circumstància concreta, sense tenir consciència de l'impacte que té la seva intervenció.

- El mentoring informal, és segurament el més típic, en el qual el mentor de manera voluntària estableix una relació informal amb el tutelat i comparteix amb ell les seves experiències, competències i habilitats.
- El mentoring formal, són programes estructurats, planificats i que s'avaluen, en els que intervenen un mentor, un tutelat i un coordinador. Cadascú és format per desenvolupar el seu rol i en aquest cas, el mentoring esdevé una estratègia formativa en el lloc de treball.

El quadre següent compara els trets significatius de cada tipus de mentoring.

	SITUACIONAL	INFORMAL	FORMAL
Tendeix a ser	<ul style="list-style-type: none"> - Curt, episodis aïllats. - Espontani. - A l'atzar. - Casual. - Creatiu i innovador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Voluntari. - Sensible a les necessitats del tutelat. - Personal. - D'estructura imprecisa. - Flexible. 	<ul style="list-style-type: none"> - De productivitat mesurable. - Al llarg del temps una font d'amistats. - Sistemàtic, estructurat. - Institucionalitzat. - Continuat. - Tradicional.
Descripció	<ul style="list-style-type: none"> - Sensible a necessitats i situacions actuals. - El mentor inicia la intervenció. - Situacions puntuals. - És responsabilitat del tutelat aplicar les lliçons oferides. - No hi ha expectatives o conseqüències definides. 	<ul style="list-style-type: none"> - Accions que realitza el mentor de compartir, ajudar, tenir cura. - Una mútua acceptació de rols. - Un camí per desenvolupar una relació d'amistat i respecte. - Situacions que depenen del coneixement, habilitats, capacitats i competències del mentor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Una forma de conduir les necessitats de l'organització. - Enfocat a assolir objectius de l'organització. - Un mètode per emparellar o assignar els mentors als tutelats. - Una duració determinada basada en els objectius a assolir. - Patrocinat o autoritzat per l'organització.
Pot incloure	<ul style="list-style-type: none"> - Efectes especials i beneficis per la vida o la manera de viure del tutelat. - Una xarxa de mentors a qui acudir. - Una sensibilitat major cap a les oportunitats que es presenten al tutelat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessitats exposades pel tutelat. - Avaluacions periòdiques dels resultats. - El mentor té més d'un rol en relació amb el tutelat, pot ser amic, 	<ul style="list-style-type: none"> - Un programa d'observació. - Una medició de resultats. - Un enfocament sobre els objectius d'un grup especial. - Intervencions especials dissenyades per

	<ul style="list-style-type: none"> - Un tutelat avalua els resultats més tard. - Una experiència d'aprenentatge duradora i memorable. 	<ul style="list-style-type: none"> supervisor, pare... - Un equip de mentoring amb una interactivitat d'un a un. 	l'organització.
--	---	--	-----------------

Taula 2-12. Tipus de mentoring. Shea (1994)

Diversos autors han opinat sobre la conveniència d'un tipus de mentoring o d'un altre.

Klasen and Clutterbuck (2002) consideren que el mentoring el pot desenvolupar qualsevol persona, en qualsevol lloc i en qualsevol moment i per tant, es pot dur a terme de manera informal com un element d'amistat, o formalment, com una part d'un programa d'orientació i inducció professional. Portner (2001) també distingeix entre aquests dos tipus de mentoring, afegint que les organitzacions reben el consell de desenvolupar una cultura que proporcioni relacions de mentoratge espontànies, però que per l'altre costat, el mentoring formal basat en la tria d'un company, amplia el nombre de professionals que poden accedir als programes i obtenir-ne beneficis.

Shea (2002) defensa el mentoring informal afirmant que el mentoring opera millor sense un programa i sense un sistema. Lacey (2000) en aquesta mateixa línia, afegeix que el fet que la relació comenci en l'assignació d'un aprenent a un mentor en el marc d'un programa, no implica que la relació no es pugui desenvolupar informalment.

En canvi, Lewis (2000) es posiciona a favor del mentoring formal, opinant que un programa formal pot tenir un valor percebut per l'organització si s'estableix un programa de desenvolupament professional, si s'ofereixen els recursos temporals i administratius necessaris, si s'assegura que els mentors estan formats per desenvolupar la seva tasca i si es dóna un reconeixement a aquest rol d'experts.

Un altre criteri per l'establiment de tipus de mentoring són les característiques i estil dels mentors. Parsloe (2000) diferencia tres tipus de mentors: el mentor principal, el mentor professional i el mentor vocacional.

- El mentor principal és algú que actua com a guia i conseller en varis estadis de la carrera professional per a promocionar el seu tutelat. Per tant, formalment una persona rep l'encàrrec de tenir cura de l'altre i d'introduir-lo en l'organització i en la seva tasca.
- El mentor professional és aquell que guia al tutelat en la consecució d'un programa d'estudis o una qualificació professional.

- El mentor vocacional és qui acompanya al tutelat en el programa de desenvolupament i que prova la competència d'aquest.

Segons els objectius i grau de profunditat, Vélaz de Medrano (2009) afirma que el mentoring pot centrar-se en:

- Acollir i introduir els nous professors en les pràctiques, normes i valors propis del centre. Es tracta d'una mentoring més breu en el temps que sobretot promou l'adaptació al context.
- Desenvolupar competències d'indagació i reflexió sobre la pròpia pràctica emprant indicadors per avaluar la qualitat de la docència. En aquest cas, la durada pot ser més gran (com a mínim d'un any) i el propòsit, més profund, ja que persegueix és la construcció activa de la identitat professional des de la perspectiva dels resultats.

Des del punt de vista de la seva iniciativa i institucionalització, és possible establir una graduació del mentoring:

- Acompanyament incidental per iniciativa d'un professor, orientador, director o grups de professors d'un centre que voluntàriament decideixen acompanyar el professor que s'incorpora per primera vegada.
- Acompanyament intencionat i sistemàtic:
 - Per iniciativa del centre escolar, que dissenya un pla específic d'acollida i inducció.
 - Per iniciativa de les institucions de formació inicial (universitats, escoles normals, etc.), que acompanyen als seus ex-alumnes durant el primer o primers anys de la seva inserció laboral.
- Polítiques públiques d'inducció en la professió, per iniciativa:
 - De l'administració educativa local o regional, que estableixen programes o polítiques específics o generals.
 - De l'administració educativa estatal (Ministeri d'Educació), amb regulació dels temps, processos, responsabilitats i incentius per tota la xarxa escolar.

Finalment, des del punt de vista metodològic, el mentoring pot tenir lloc de manera presencial, virtual o mixta. Encara que totes elles tenen el seu valor relatiu, la modalitat mixta és la que Vélaz de Medrano (2009) defensa amb les següents raons:

- La presencialitat és imprescindible si el que es vol promoure és un procés de inducció veritablement lligat a l'activitat quotidiana al centre escolar, amb la seva immediatesa i possibilitats d'observació directa.
- La presencialitat, combinada amb les possibilitats d'informació, acompanyament i recursos que ofereixen les xarxes o comunitats virtuals d'escoles i docents a través d'Internet, enriquiran molt el procés d'inserció.

En resum, el mentoring es pot realitzar de maneres diferents, des d'una perspectiva concreta, amb més o menys grau d'estructuració, amb un caire formal o informal, amb continuïtat o de manera esporàdica i en cada situació, cal cercar aquella fórmula que més s'adeqüi a la realitat de l'organització i del novell.

2.3.6 Procés de mentoring

L'estratègia del mentoring es desenvolupa en un període de temps i per tant, es pot afirmar que adopta una forma processual. En aquest procés podem distingir moments claus i descriure'ls, tal com han fet Soler (2003) i Rhodes, Stokes i Hampton, (2004), sense oblidar que s'ha d'adaptar a la realitat de cada organització o de cada persona.

Soler (2003) diferencia quatre fases del procés de mentoring que poden ajudar a entendre la continuïtat de l'estratègia en el temps.

Segons l'autora, en la fase d'iniciació es construeix la relació de confiança entre mentor i tutelat i les accions que es duen a terme serveixen per conèixer-se, per explorar els vincles, per establir l'objectiu del mentoring i per planificar les sessions.

En la fase de desenvolupament, el tutelat adopta un paper proactiu i tira endavant la relació, per aprendre el màxim del seu mentor. Dins aquesta fase es porten a terme les revisions periòdiques de les sessions i del pla de treball.

La fase de separació arriba quan el tutelat ha assolit els objectius que s'havia fixat i ha de decidir si es marca noves fites de manera informal o si segueix l'aprenentatge pel seu compte.

Finalment en la fase de redefinició, ambdós decideixen si mantenen una relació de mentoring informal o si poden mantenir una amistat.

Rhodes, Stokes i Hampton (2004) estableixen tres passos del procés d'interacció de llarga durada adreçat al suport individual o de grup per millorar la pràctica professional:

1. La contribució a la preparació del pla personal.
2. El suport a partir de la seva experiència i a través d'una relació positiva.
3. La promoció de la reflexió i l'autoavaluació

Aquest autors a més, aporten els elements que intervenen en aquests tres moments, que es presenten al quadre següent:

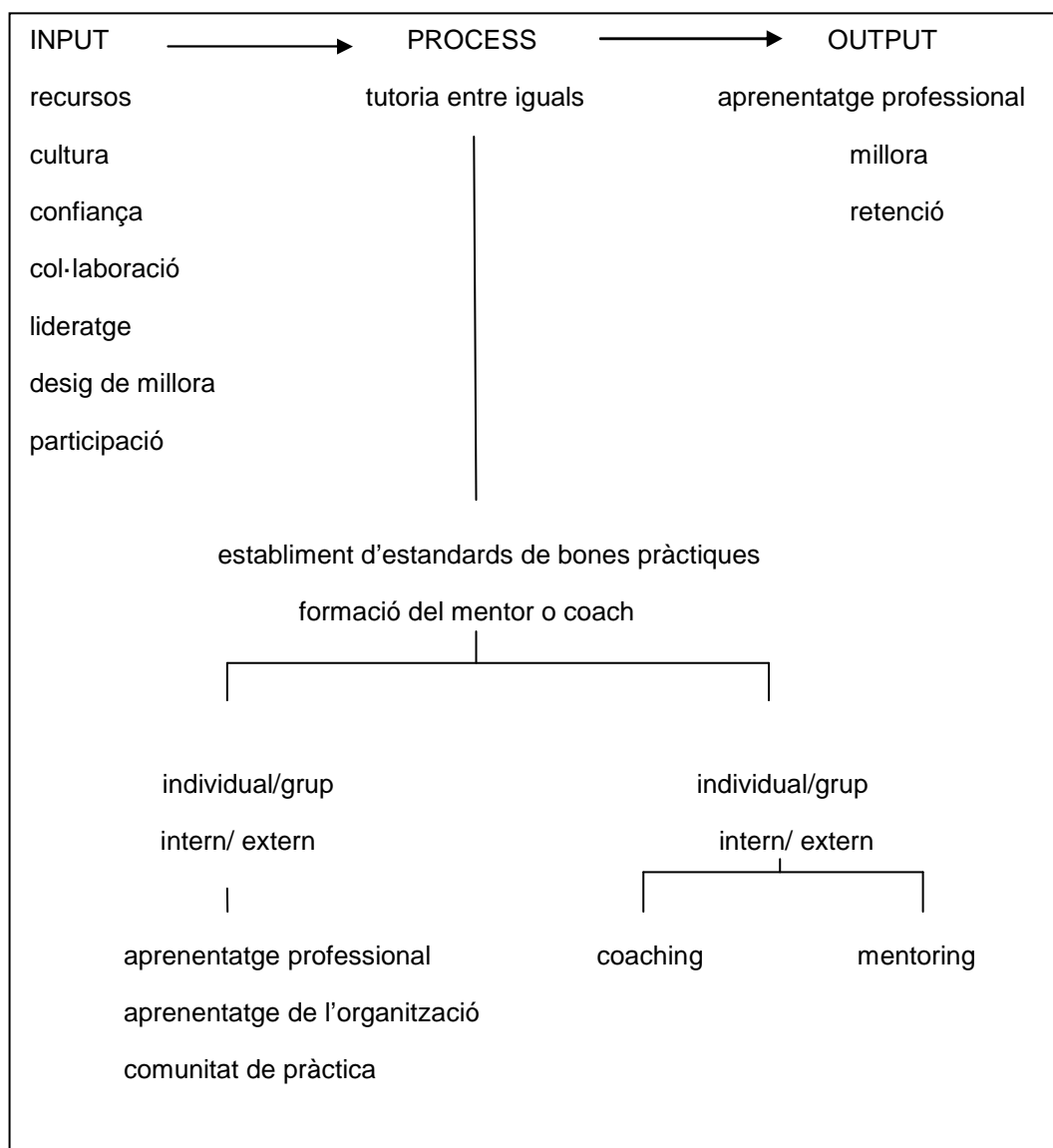


Figura 2-3. Procés de mentoring. Rhodes, Stokes i Hampton (2004)

Aquest procés és flexible i com que cada relació entre mentor i tutelat és única, es configuren camins diferents per a arribar a la consecució dels objectius inicials, tot i que de manera general es parteix de la coneixença i la construcció de la relació i s'acaba en l'assoliment del projecte en comú.

Cal destacar les dimensions i factors que intervenen en aquest procés (Velaz de Medrano, 2001 i 2008):

- L'espai professional (l'ocupació).
- La formació inicial i permanent (les competències).
- El mode d'accés a la professió (especialment a les professions regulades).
- Funcions i tasques (prescrites en les normes, demandades, desitjades pel professional, etc.).
- La promoció.
- El pensament del subjecte sobre la seva tasca professional.
- Les condicions laborals (salari, recursos).
- L'organització professional (pertinença a associacions i col·legis professionals).
- La generació i difusió del coneixement professional (investigar, innovar i publicar).
- L'espai social, és a dir, la consideració social d'una professió i la forma en què els altres actors del sistema representen el rol d'uns o altres professionals.

Assumint que tots són factors significatius del desenvolupament professional, el context de treball escolar és un dels factors que acaba delimitant en major mesura l'espai professional propi i també i no menys important, l'espai de col·laboració multiprofessional. És per això que el mentoring ha d'estar estretament lligat al context.

2.3.7 El mentoring en l'àmbit educatiu

El mentoring s'ha estès de forma ràpida en el context de la nostra societat, gràcies a la seva flexibilitat d'aproximació entre persones i l'ajuda en la superació de dificultats transitòries. Alguns dels àmbits en els que més s'utilitza és l'empresarial, el comunitari i també l'educatiu.

En les organitzacions educatives, les persones a les que se sol aplicar el mentoring són:

- Els universitaris d'últim any, que tenen un mentor fins un any després de la graduació.
- Estudiants universitaris de risc i escolars amb desavantatges, que sense el suport del mentor poden abandonar els estudis.
- Els alumnes amb talent, als quals un mentor pot ajudar a avançar.
- Els nous directors o professionals docents, que necessiten el suport per assumir el seu rol directiu.

Així doncs, el mentoring s'ha entès com una nova forma pràctica de treball, que ofereix les possibilitats de canvi i desenvolupament a través de l'oportunitat de discutir noves formes de pensar, entendre i interpretar problemes, que a més permet un desenvolupament social ràpid que exigeixen els canvis accelerats que es produeixen en la societat.

La figura del mentor proporciona el vincle fonamental que permet connectar el coneixement i les habilitats dels principiants amb l'experiència pràctica de l'escola. El rol del mentor resulta especialment rellevant en l'àmbit educatiu, per integrar els coneixements pedagògics amb els acadèmics o disciplinars.

Amb l'avanç de la formació del professorat basada en una major participació dels mestres en exercici en el procés de formació, el paper del mentor s'ha tornat molt significatiu. Per a alguns docents, el mentor pot ser la principal font d'informació sobre l'ensenyament, la principal font d'assessorament i informació sobre la seva pròpia pràctica i el seu confident i conseller principal. La funció del mentor, els efectes potencials de la seva funció i les diferents maneres en les que pot oferir el suport, són aspectes que encara s'estan estudiant.

No obstant això, sobre la base dels estudis de cas en d'investigacions recents (McIntyre, Hagger i Wilkin, 1993; Furlong i Maynard, 1995), és possible inferir un marc analític que representa la forma en què els mentors poden influir en les pràctiques docents. Se suggereixen sis processos per a desenvolupar la tutoria:

1. A través de l'Exemple

En aquest cas, la influència dels mentors es produeix en forma de model. El modelatge es pot mostrar amb el propi comportament, una lliçó de demostració o una estratègia d'ensenyament en particular o en forma de plans de classe suggerits, idees per a activitats específiques o d'accions recomanades per a superar dificultats particulars. El tutor és la font de les accions i solucions i el tutelat pot utilitzar aquestes idees o

manifestacions com a exemples per copiar, com a base per a la comparació o per filtrar les idees i estratègies amb les que experimentar.

2. A través del Coaching

Centrat en el suport continu, que requereix, per exemple, l'observació acurada i el seguiment de la discussió juntament amb la pràctica repetida de determinades estratègies o habilitats o tipus de lliçó.

Schön (1987) ha estat un dels principals defensors de la importància del coaching en la pràctica professional. Opina que els docents desenvolupen un cos de coneixements que s'utilitzen en la pràctica quotidiana però que moltes vegades no està articulat. Per tant, els mestres novells no han d'acumular només coneixement, sinó que és important la formulació i reformulació de problemes de la vida real i l'anàlisi de les possibles solucions. El desenvolupament d'aquests coneixements, segons l'autor, depèn d'una relació de tutoria, mitjançant la qual el mestre experimentat inicia al principiant en la pràctica professional, a través de tres estratègies: l'experimentació conjunta, el treball conjunt en la solució d'un problema i les converses basades en el propi treball.

3. Pràctica centrada en la discussió

Aquesta estratègia inclou les discussions abstractes sobre els enfocaments d'ensenyament i de les idees teòriques i les seves implicacions per a la pràctica, o en discussions més específiques sobre les classes que els estudiants han observat o autodidactes o aspectes particulars de l'ensenyament. Els principiants aprenen sobre la pràctica a través de parlar-ne i sovint es tornen més conscients dels aspectes de la seva pròpia pràctica com a resultat d'aquest debat. Parlar de la pràctica també pot ajudar-los a aclarir la seva visió de com els agradaria ensenyar i la fixació de metes per assolir en un futur.

4. Estructuració del context

Els futurs docents solen desenvolupar la seva tasca en una aula, on els recursos i les formes de treball ja han estat establerts per una altra persona i on l'alumnat està acostumat a certes activitats realitzades d'una manera particular. Per tant, una estratègia de mentoring pot ajudar al novell a disposar l'aula, els seus mobles i els seus recursos per donar suport a aquest estil de treball i a presentar un nou estil d'ensenyament als estudiants.

5. A través del suport emocional

Els docents novells sovint experimenten una gran incertesa i el dubte en el procés d'aprendre a ensenyar i el suport ofert per altres persones, pot ser un factor important per mantenir la motivació, la participació i la persistència per trobar solucions a les dificultats experimentades. Els mentors desenvolupen sovint aquesta funció (Elliott i Calderhead, 1993).

6. Creació d'experiències d'aprenentatge

Els mentors poden adaptar les tasques de l'escola per promoure l'aprenentatge dels tutelats. El procés de suport passa per la creació de diferents situacions d'aprenentatge que el docent novell pugui resoldre i que a la vegada contribueixin al funcionament de l'organització. Per exemple, es pot proposar al docent treballar amb un petit grup d'alumnes amb necessitats especials, ensenyar un àrea determinada, utilitzar diferents formes d'organització de la classe ...

Aquest marc es proposa com un mitjà inicial de conceptualització de les interaccions de desenvolupament professional entre el mentor i aprenent, ressaltant els aspectes importants del treball de mentors i proporcionant una base per identificar les necessitats dels mentors en la seva pròpia formació, elements indispensables per optimitzar aquest procés.

L'aplicació del mentoring en l'àmbit educatiu es concreta en l'ús d'aquesta estratègia per facilitar el procés d'inducció professional dels docents novells, és a dir, el procés pel qual s'ofereix el suport d'un mestre expert a aquells docents que per primera vegada s'incorporen al seu lloc de treball.

Blandford (2000) afirma que aquesta activitat és molt important a l'inici de la professió i assenyala que els equips responsables del suport i desenvolupament dels mestres novells, els han de guiar per:

- Reconèixer la diversitat de capacitats individuals dels seus alumnes.
- Identificar i satisfer les necessitats especials d'aprenentatge, fortaleces i debilitats de tots els alumnes.
- Avaluar i informar sobre l'aprenentatge dels seus alumnes i adaptar-se a les seves expectatives.
- Promoure el desenvolupament social, moral, espiritual i cultural dels seus alumnes.

- Ampliar els seus coneixements professionals, habilitats, estratègies, tècniques, creences i valors i les característiques personals com ara la sensibilitat, la imaginació i la iniciativa.
- Establir relacions de treball amb els seus col·legues de l'ensenyament i de suport, els pares dels seus alumnes, els governadors de l'escola i membres de les agències externes.
- Valorar les responsabilitats legals i administratives.

El mentor haurà d'adaptar el tipus de suport d'acord al moment professional en què es trobi el docent, ja que no tots els mestres novells tenen el mateix punt de partida. Furlong i Maynard (1995) estableixen aquesta relació en el següent model:

<p>BEGINNING TEACHER</p> <p>Centrat en l'aprenentatge del novell: normes, rituals, rutines i establiment de l'autoritat.</p> <p>Rol del tutor: model.</p> <p>Estratègies de mentoring: observació al novell i ensenyament col·laboratiu centrat en les normes i rutines.</p>
<p>SUPERVISED TEACHER</p> <p>Centrat en l'aprenentatge del novell: competències del docent.</p> <p>Rol del tutor: coach.</p> <p>Estratègies de mentoring: observació del novell, observació sistemàtica i feedback de la pràctica docent, promoure reflexió sobre l'acció.</p>
<p>FROM TEACHING TO LEARNING</p> <p>Centrat en l'aprenentatge del novell: comprensió de l'aprenentatge de l'alumnat, desenvolupament de l'ensenyament efectiu.</p> <p>Rol del tutor: amic crític.</p> <p>Estratègies de mentoring: observació al novell, revisió de la planificació.</p>
<p>AUTONOMOUS TEACHING</p> <p>Centrat en l'aprenentatge del novell: investigació de la pràctica.</p> <p>Rol del tutor: co-enquirer.</p> <p>Estratègies de mentoring: co-ensenyament, co-supervisió.</p>

Taula 2-13. Tipus de suport en funció de l'etapa professional. Furlong i Maynard (1995)

L'estratègia s'ha de dissenyar perquè respongui a les necessitats dels mestres novells i perquè a la vegada contribueixi al desenvolupament del mentor i de l'organització. Algunes activitats bàsiques del mentoring que proposa Vélaz de Medrano (2009) són:

- Planificació conjunta de l'ensenyament i anàlisi de discrepàncies entre allò planificat i el que s'ha fet.
- Aprenentatge conjunt basat en el treball per projectes, la resolució de problemes, el treball cooperatiu i l'estudi de casos identificats en la pràctica quotidiana del centre (Poden incloure grups interdisciplinaris, grups d'estudi o de recerca-acció).
- Anàlisi conjunt de les tasques i treballs dels estudiants, ja que desenvolupa competències didàctiques i d'avaluació i ajuda a superar l'aïllament dels professors principiants.
- Observació i anàlisi de la interacció a l'aula alumne-professor i anàlisi conjunta de les pràctiques pedagògiques.
- Realitzar portfolis i diaris del professor.
- Realització de tallers monogràfics entre professors mentors i principiants.

2.3.8 Beneficis i barreres del mentoring

La implantació d'aquesta estratègia formativa aporta beneficis tant personals com a l'organització, però també es pot trobar amb alguns obstacles.

Els beneficis pel tutelat que proposen Johnson i Ridley (2004:15) són: promoció, augment de salaris, acceleració de la carrera professional, millora de d'identitat professional, bona competència professional, augment de la satisfacció personal, disminució de l'estrès i dels conflictes de rol i una millor acceptació dins l'organització. Odell, (1992) afegeix que permet reduir la seva sensació d'aïllament, augmentar la satisfacció laboral i la retenció, millorar l'atenció a la diversitat i facilitar la resolució dels problemes instruccionals. Moir, Gless i Baron (1999) ho expressen en els següents termes: millor moral dels professors, una major disposició a assumir riscos, estratègies de solució de problemes més efectives, la gestió de l'aula i una millor organització i estratègies d'instrucció. A més, quan un nou professor esdevé més efectiu a l'aula, el potencial d'aprenentatge dels estudiants augmenta, tal com demostra Summers (1987) en una recerca que indica que el procés de tutoria dels nous professors pot augmentar la motivació dels seus estudiants i les habilitats de pensament crític.

Quant als mentors, segons Johnson i Ridley (1994), aquests es beneficien de: més satisfacció personal, augment de la creativitat i sinèrgia professional, rejuveniment personal i de la carrera, adquisició d'una base de suport, el reconeixement dins l'organització i una millor reputació, possibles millores laborals i el plaer d'ajudar a les noves generacions.

Altres estudis han documentat els efectes positius del mentoring en els propis mentors. Harrison (2001) opina que convertint-te en un mentor tens l'oportunitat de millorar el futur compartint els teus ideals, coneixements i professionalitat. Warring (1989) recull que els mentors durant el programa redefeixen els seus propis estils d'ensenyament i estratègies i reben més suport social i emocional de la resta col·legues, considerant així que les activitats del mentoring són productives. Odell (1990), va adonar-se que els mentors tenien la percepció que la seva experiència a l'hora de fer de mentors, augmentava la seva confiança, els ajudava a millorar el coneixement sobre l'ensenyament i l'aprenentatge i també les habilitats de comunicació. Gaston i Jackson (1998) van afegir com a beneficis del mentoring, renovar l'interès per a la feina i fer noves amistats. Mentre que Killion (1990) va concloure que els mentors consideraven que creixia la seva experiència professional, que tenien un reconeixement públic i social més elevat i que incrementaven la relació amb altres educadors.

En els dos casos, Lieberman i Miller (1999) suggereixen que amb el suport dels companys s'augmenta la confiança i autoestima. Així a nivell personal els individus se senten més positius, integrats i participatius, s'impliquen amb més motivació en l'organització i segons Joyce and Showers (1988), fins i tot, aquest compromís en donar suport als companys es pot transferir en l'ensenyament a l'alumne impactant de manera positiva a l'aula. Evidentment el major benefici és el desenvolupament professional, ja que, tal com opina Downey (2001), el fet que el focus de control d'aquest desenvolupament siguin els propis docents n'augmenta l'impacte potencial.

I pel que fa als beneficis de l'organització destaquen: un augment de la productivitat, una major implicació amb l'organització, un major desenvolupament, la reducció del cost de la formació, un augment del rendiment del mentor i tutelat, ja que milloren les seves habilitats, la millora del clima organitzacional, perquè els mentors ajuden als tutelats a integrar-se, una activitat de més qualitat, gràcies a la transferència d'habilitats i competències del mentor al tutelat, l'augment de l'autoconfiança col·lectiva i un augment de l'aprenentatge d'ambdós a través de la consciència crítica de la seva pràctica.

A continuació, s'exposa un quadre resum dels beneficis del mentoring.

Beneficis del mentoring		
Pel tutelat	Pel tutor	Per l'organització
<p><i>Àmbit social:</i></p> <p>Millor acceptació dins l'organització.</p>	<p><i>Àmbit social:</i></p> <p>Reconeixement públic i social més elevat.</p> <p>Augment relacions socials amb els companys.</p> <p>Més implicació.</p> <p>Noves amistats.</p> <p>Rebre més suport social i emocional.</p>	<p><i>Augment productivitat:</i> activitat de més qualitat, augment del rendiment de mentor i tutelat.</p>
<p><i>Àmbit personal:</i></p> <p>Satisfacció personal.</p> <p>Disminució de l'estrès i dels conflictes de rol.</p>	<p><i>Àmbit personal:</i></p> <p>Més motivació.</p> <p>Adquisició d'experiència.</p> <p>Millora de les habilitats de comunicació.</p> <p>Adquisició de més confiança.</p> <p>Satisfacció personal.</p> <p>Plaer d'ajudar a les noves generacions.</p>	<p><i>Millora del clima:</i> més implicació dels professionals.</p>
<p><i>Àmbit professional:</i></p> <p>Millora de la identitat professional.</p> <p>Promoció.</p> <p>Augment de salaris</p> <p>Acceleració de la carrera professional.</p> <p>Bona competència professional.</p>	<p><i>Àmbit professional:</i></p> <p>Augment desenvolupament professional.</p> <p>Més interès en la feina</p> <p>Millora del coneixement sobre l'ensenyament i l'aprenentatge.</p> <p>Augment de la creativitat i sinèrgia professional.</p>	<p>Augment de la formació dels professionals, reduint-ne el cost.</p>
		<p>Creixement i desenvolupament de l'organització.</p>

Taula 2-14. Beneficis del mentoring. Serrats (2008)

Quant a possibles barreres que poden frenar aquesta via de promoció del desenvolupament professional es poden enumerar: la falta de mitjans, la manca de suport dels directius, la manca de flexibilitat de l'organització, l'aïllament en el lloc de treball entre mentor i tutelat, o problemes en l'àmbit interpersonal com el clima de treball i les relacions negatives entre professionals.

Diferents autors han especificat alguns d'aquests obstacles. Harris (2001) adverteix que la manca d'un clima de confiança, respecte i treball en equip, que no permeti l'establiment de relacions de suport i la cultura de col·laboració, perjudica el desenvolupament de la tutoria. Clement and Vandenberghe (2001) apunten que es complica més si les condicions de treball no permeten oportunitats d'aprenentatge i espais per aprendre. Altres aspectes que dificulten el desenvolupament poden ser: la definició poc concreta del model de docent que es persegueix, la demanda en el procés de selecció dels mentors de qualitats personals i professionals no adequades, l'anàlisi de les necessitats dels docents no reals, la manca de control del temps per poder aplicar el procés i la divergència en l'estil d'aprenentatge.

Niday (2009) defineix algunes de les tensions que poden dificultar el funcionament i resultat final del procés de tutoria i a més proposa diverses solucions per pal·liar les seves conseqüències:

- Manca de temps per a les converses

El problema més habitual en les relacions de tutoria és la manca de temps per converses comunes. Quan el mestre i el mentor no tenen un temps programat per reunir-se és inevitable que la relació es debiliti.

La institució educativa pot ajudar a resoldre el problema del temps mitjançant la introducció de reformes innovadores. En el món dels negocis, els nous empleats solen tenir menys responsabilitats, però en l'educació, els principiants han d'assumir tanta feina com a professors amb més experiència. Tenir menys estudiants o menys classes permetria al nou docent facilitar la inserció a la professió i tenir més temps per la reflexió i per a l'assessorament del procés de tutoria.

La institució educativa també podria fomentar la qualitat de mentors donant-los temps per planificar, aplicar i reflexionar sobre la tutoria, a més de formar-se per aquest rol específic, reunir-se per compartir tècniques i parlar dels seus èxits i les seves preocupacions. Si el centre no pot destinar temps suficient perquè les

relacions de tutoria puguin desenvolupar el seu ple potencial, els professors poden recórrer a altres formats com el diàleg o el correu electrònic.

- Diferències de pensament entre el mentor i mestre novell

Les diferències en filosofies de l'educació poden crear barreres entre el mestre i el mentor (Sullivan 2004). La dissonància de tant en tant anima a ambdues parts a considerar un altre punt de vista, però si els dos participants no estan d'acord en les creences bàsiques d'ensenyament, pot ser molt complicat mantenir una actitud oberta i trobar un terreny comú.

- La dificultat de separar la tutoria de l'avaluació

Una tercera tensió pot sorgir al voltant de la qüestió de l'avaluació. Els investigadors que estudien la tutoria dels professors tendeixen a fer la separació de tutoria i avaluació (Bey i Holmes, 1992). Els mestres principiants poden tenir dubtes a l'hora d'acostar-se als seus mentors si són conscients que aquests mentors en el futur avaluaran el seu compliment. De la mateixa manera, pot ser difícil pels mentors ser objectius en l'avaluació dels mestres principiants amb els qui han establert un vincle. El fet d'avaluar al mestre novell, pot crear al mentor un conflicte entre la implicació necessària en la tutoria i l'objectivitat necessària per jutjar. De la mateixa manera els professors principiants han de tenir la llibertat d'opinió dels seus mentors i acceptar-los com a guies.

- Longitud inadequada de la relació.

La durada d'una relació de tutoria es pot disminuir la o es pot perllongar, en funció del professor novell. S'ha de buscar un equilibri entre la dependència, la independència i la interdependència. La relació de tutoria hauria d'encoratjar als mestres principiants a ser cada vegada més independents i autosuficients i el mentor ha d'anar oferint la una col·laboració més puntual a mesura que el tutelat va adquirint confiança i experiència.

Aquestes aportacions es contextualitzen en el canvi del model laboral. Tal com recull Zabalza (1996), el treball ha passat de ser una simple execució d'un conjunt de tasques a incloure una àmplia gamma de competències complexes i per tant, la formació pel treball té un alt contingut cognitiu que no es pot assumir des dels processos habituals de socialització basats en l'aprenentatge per imitació o assaig-error.

Per això, en alguns àmbits professionals s'ha donat als experts el rol d'introduir els aprenents en aquestes competències professionals complexes i en una cultura professional reflexiva. Per tant, els mentors, com a experts, juguen un paper fonamental en la formació dels futurs professionals i esdevenen així, agents de formació i motors del desenvolupament de l'organització.

2.4 Síntesi del capítol

El gran nombre de factors i variables que condicionen el desenvolupament professional dels docents ha portat a la concreció, per part dels estudiosos del tema, de models que donen més importància a l'individu o al grup, a la millora a l'organització, del currículum, o de la satisfacció personal... D'acord amb aquests supòsits s'han assignat estratègies de desenvolupament a cada model que es configuren com la seva aplicació pràctica.

Si s'entén que el desenvolupament dels docents depèn no només de l'individu sinó de l'organització educativa, es pot confiar en el conjunt de professionals que l'integren per a promoure la millora personal i professional de tot el col·lectiu. Aquest model d'aprenentatge col·laboratiu considera el docent com el protagonista del seu desenvolupament i aprofita la seva capacitat de reflexió en i sobre la pràctica i el coneixement i experiència de cadascun dels membres, per promoure accions orientades a la millora. Dins aquest model s'hi poden trobar experiències de treball en equip, de coaching, de supervisió, d'investigació-acció, de diàleg professional, de mentoring, els seminaris de treball, l'entrenament cooperatiu, entre d'altres.

Però les estratègies i activitats que es concreten han de tenir en compte els principis de l'aprenentatge adult, ja que, tal com reconeix Villar (1990) aquest desenvolupament professional ha de satisfer les necessitats dels docents, aconseguint una gratificació personal en el desenvolupament professional. Això significa que cal valorar l'estil d'aprenentatge, les seves experiències prèvies, les necessitats de cada individu, la implicació activa en el procés d'aprenentatge, la pràctica de l'aula com a punt de partida, la creació d'un clima col·laboratiu i l'ús de la reflexió per facilitar la integració i aplicació dels nous coneixements i destreses.

Una de les estratègies que respon a aquest perfil és el mentoring. Aceituno (2007) afirma que la tutorització o mentorització ve definida pel anglicisme "mentoring" i que nombrosos grups tant nacionals com internacionals han iniciat investigacions sobre revisions teòriques d'aquest tema. Segons l'autor, la mentorització a més de ser un catalitzador del procés d'aprenentatge continu, escurça la corba d'aprenentatge del docent que s'integra professionalment i és útil per a estructurar la formació que té lloc en el lloc de treball.

Tot i el seu origen empresarial, el mentoring s'ha estès ràpidament en l'àmbit educatiu, sobretot vinculat al col·lectiu del professorat novell. Un procés d'aquest tipus, on el

docent expert aconsella, guia el novell en la seva pràctica diària i l'acompanya en la seva socialització professional, se sol vincular a una planificació prèvia acordada, tot i que en alguns contextos es pot donar de manera informal.

Així doncs, la implantació d'aquesta estratègia formativa aporta beneficis tan personals com professionals als dos docents i a més a més, contribueix a crear un clima de confiança i respecte dins l'organització a través del compartiment de la pràctica professional. Tanmateix, perquè tingui èxit, cal considerar alguns elements imprescindibles com la definició del rol del mentor, la planificació del procés, la creació d'un vincle positiu, l'organització temporal per a la pràctica compartida i l'ús d'estratègies de tutoria variades.

IDEES CLAU DEL CAPÍTOL

- ✓ Els models de desenvolupament professional representen de manera esquemàtica la realitat, posant èmfasi en una variable diferenciadora que permet la caracterització de programes, estratègies i modalitats de formació.
- ✓ El model d'aprenentatge col·laboratiu facilita la millora professional, dins el context de treball, a través de l'intercanvi entre els docents i l'anàlisi i reflexió sobre la pràctica.
- ✓ L'estratègia del mentoring, emmarcada dins el model d'aprenentatge col·laboratiu, afavoreix el desenvolupament personal i professional dels docents novells mitjançant l'acompanyament i suport d'un docent expert que assumeix el rol de mentor. Està demostrat que aporta beneficis pel novell i pel mentor, però també per l'organització.

3. PERFIL DEL MENTOR I DEL DOCENT NOVELL

La docència és una professió que s'adquireix amb la pràctica. Els docents a mesura que van adquirint experiència, es doten de noves competències que els ajuden a realitzar la funció docent amb més facilitat, intel·ligència, seguretat, rapidesa, qualitat.... és a dir, de certes habilitats que es van desenvolupant amb el temps i que els ajuden a "sobreviure a l'aula".

El repte d'iniciar-se a la professió no és fàcil. Implica integrar-se en una organització i/o context determinat, saber utilitzar el coneixement après en la formació inicial per desenvolupar la tasca assignada, aprendre a treballar dins un equip, acceptar el ritme i normes de funcionament de la institució..., elements que sovint es converteixen en obstacles, dubtes i dilemes pels mestres que inicien el seu procés de desenvolupament professional.

Amb el suport dels companys, la voluntat de millora professional i l'adquisició d'experiència, és possible superar les dificultats inicials. Tot i així, l'adopció d'estratègies formatives específiques per aquest període, pot facilitar la inserció al lloc de treball i el desenvolupament de les tasques docents en aquesta fase inicial de desenvolupament professional.

Algunes de les estratègies de desenvolupament docent es basen en una relació de col·laboració, en la qual un docent expert comparteix la seva experiència i coneixement sobre la pràctica amb un mestre principiant i supleix així les destreses professionals de caire pràctic que aquest no ha assolit en la seva formació acadèmica. Els estudis (Odell, 1990, Downey, 2001) han demostrat que en aquest procés, a més d'aprendre els novells, també es promou la millora de la tasca dels professors amb experiència, però el punt de partida i les condicions d'aprenentatge dels dos col·lectius són diverses. Per això la primera part d'aquest capítol es dedica a contraposar la figura del mestre expert vers la del mestre novell.

Tot seguit es descriu el perfil del mentor, a través de les qualitats que el defineixen, les estratègies que ha de dominar, les funcions que exerceix, la formació que necessita i el procés de selecció òptim perquè contribueixi al desenvolupament del novell.

Donar suport als novells és un paper complex pel mentor, que és conseller, observador, instructor i assessor i a més, li correspon analitzar, avaluar i debatre la pràctica, definir els objectius pel desenvolupament, realitzar una planificació

col·laborativa i avaluar el docent. Per això, tal com afirma Cardona (2008), és necessari que els mentors siguin experts en l'anàlisi de la seva pròpia pràctica i que tinguin habilitats per analitzar la pràctica dels altres i utilitzar estratègies de suport adequades a cada situació.

Finalment es defineix el perfil professional del docent novell. La major part de la recerca en aquest àmbit, s'ha centrat en l'anàlisi de les preocupacions que dificulten l'exercici inicial de la docència, però a més de recollir les principals fonts del malestar docent, aquesta part del capítol, aporta les característiques i competències d'aquest professorat i aprofundeix en la formació que necessita per a fer front al període d'inducció a la docència.

Les qüestions que es plantegen en aquest capítol són: Quines diferències existeixen entre els experts i els docents? Què aporta l'experiència al professorat? Quines són les qualitats d'un bon mentor? Quina importància té el procés de selecció en el resultat del mentoring? Quines són les preocupacions dels principiants? Quines estratègies poden ser d'utilitat en la formació del mentor i del novell?

L'esquema visual recull els conceptes tractats al capítol:

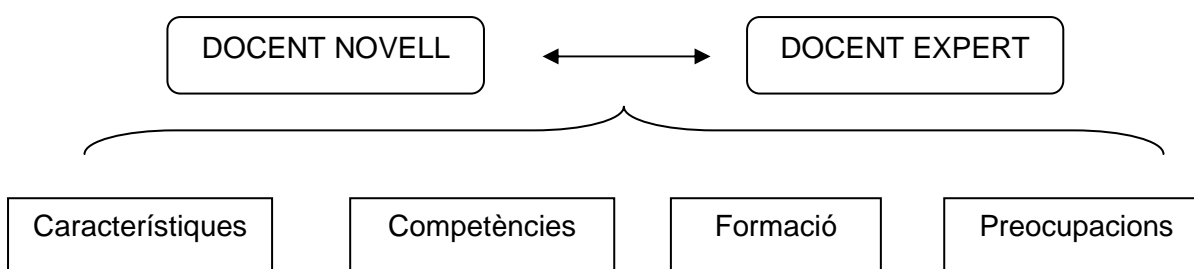


Figura 3-1. Esquema del contingut del tercer capítol.

3.1 Docent expert versus Docent novell

Tal com afirma Boreham (1987), l'expertia professional es pot entendre com la capacitat que tenen els professionals de resoldre les situacions amb l'experiència d'actuacions passades, ja que aquesta experiència suposa una major intuïció i una anàlisi profund de les maneres de pensar i la capacitat d'actuar amb menys esforç i un pensament elaborat.

El procés d'adquisició de l'experiència en la professió docent s'aprèn sobretot amb la pràctica en l'actuació concreta a l'aula i en un centre educatiu. Per tant, els docents que inicien la professió i que no han tingut l'oportunitat de realitzar aquesta pràctica de manera exhaustiva i contextualitzada, presenten unes característiques diferents dels mestres experts.

Una manera de contribuir al desenvolupament professional d'un mestre novell és el modelatge o guia d'un docent expert, que els pugui proporcionar eines que ells, per manca de pràctica, encara no coneixen. Aquesta experiència compartida ajuda al mestre a desenvolupar les tasques amb més eficàcia, seguretat, assertivitat, confiança... elements que sovint esdevenen problemes pel mestre novell.

Alguns autors, han ideat models que estableixen el procés de novell a expert en funció de diferents elements professionals: de la competència, l'experiència i el lloc de treball. Es poden diferenciar tres models:

1. El model de progressiva competència (Boak, 1988), en el qual, el professional passa per quatre estadis de competència conscient i inconscient, a mesura que va adquirint experiència.
2. El model d'experiència professional de Dreyfus i Dreyfus (1986) que estableix cinc nivells: novell, principiant avançat, competent, proeficient i expert. Per a cada grau determina les característiques associades al professional.
3. El model de Boydell (1990), que enumera set modes que representen una manera de percebre, operar i aprendre, tenint en compte l'entorn de treball.

Aquesta diversitat d'enfocament, també apareix quan s'explica la diferència entre el mestre expert i el novell.

S'han realitzat molts estudis adreçats a la cerca d'aspectes divergents entre docents amb experiència i docents que s'iniciaven a la professió i, a continuació, s'exposen les línies de treball més destacades.

En el treball sobre la Planificació del professor, se situa un estudi de Neale, Pace i Case (1983) en el que es comparen les actituds dels novells i experts en l'ús del model sistemàtic de planificació de Tyler (1949), arribant a la conclusió que els estudiants i mestres novells l'utilitzaven i en canvi els mestres amb experiència no.

Pel que fa al treball sobre l'Ensenyament Interactiu, els estudis de Calderhead (1981,1983) afirmen que els professors principiants tenen estructures conceptuals simples i indiferenciades, que les percepcions també difereixen dels mestres amb experiència i que aquests tenen un coneixement de l'alumnat i del que passa a la classe molt superior.

Clark i Peterson (1986) recullen en els seus treballs algunes referències a la comparació entre els mestres principiants i amb experiència. Berliner i Carter (1986) en dos treballs de laboratori van estudiar les diferències en el processament d'informació sobre l'aula entre professors amb i sense experiència i en les conclusions, parlen de que amb l'experiència sembla que s'aprèn a posar més atenció al que val la pena i que els professors experts mostren més sensibilitat cap a les característiques subtils de la tasca.

Berliner (1987) va ampliar la investigació comparant experts, novells i postulants (sense formació específica per a la docència). Va deduir que els experts són discriminatius en la informació que se'ls facilita, assumeixen la classe com a grup i tenen idees de com començar la classe. Fan inferències del que veuen i posseeixen rutines que els donen més seguretat. No estan preocupats per la disciplina i posen l'atenció al contingut, la instrucció i el currículum. A partir d'aquesta descripció, l'autor va concloure que l'experiència provocava un canvi en la cognició (percepció, memòria, pensament), fent-la més sofisticada, eficient i profitosa, tot i que advertia que cada professor actua a la seva manera.

Shuell (1986) en la seva revisió de les diferències entre experts i novells, fonamentalment en l'àmbit de la física i la resolució de problemes, va assenyalar que els experts es caracteritzen per: realitzar un anàlisi quantitatiu del problema abans de decidir quines equacions utilitzar, tendir a treballar a partir de dades donades per buscar la solució i per identificar els trets que reflecteixen condicions descrites en el problema, centrant-se en principis generals de la física.

Kagan (1988) després de comparar la resolució de problemes per experts i novells, va afirmar que els experts utilitzaven un coneixement del procediment metacognitiu, mentre que el dels novells era merament declaratiu.

Strahan (1989) a través de l'ús d'arbres semàntics va comparar el punt de vista de professors amb i sense experiència i es va adonar que els primers construïen arbres semàntics més complexos, els organitzaven amb més parts i amb més connexions.

Una altra perspectiva és la diferenciació entre les lliçons que desenvolupen mestres experts i novells, amb la intenció de comprendre la naturalesa del coneixement i les destreses necessàries per ensenyar. Al 1985, Smith va comprovar que els experts tenen una perspectiva més elaborada i una categorització més profunda dels problemes. Posteriorment, Leindhart i Greeno (1986) van indagar les estructures d'activitat i rutines dels professors i la seva funció en el procés cognitiu. Van trobar que els novells no procedien amb la mateixa fluïdesa que els experts, que a més de no haver desenvolupat algunes rutines, no tenien accés a la mateixa quantitat d'informació que els experts, els quals posseïen esquemes cognitiu més elaborats, complexos i interconnectats.

En la mateixa línia, Ropo (1987) es va centrar en l'anàlisi de la interacció. Es va adonar que els experts diferenciaven les finalitats de l'educació per cursos i les connectaven als resultats de l'aprenentatge dels seus alumnes, sent més flexibles en la planificació i el desenvolupament del pla. A més, es basaven en respostes dels estudiants per prendre les decisions instruccional posteriors. També van demostrar que els experts realitzaven més interaccions i que, al tenir esquemes d'informació més estructurats, podien recollir informació durant el desenvolupament de la classes per modificar-la.

Borko i Linvingston (1988) van investigar la naturalesa de les experiències pedagògiques sobre la planificació, l'ensenyament interactiu i les reflexions posteriors dels professors experts i novells. Els experts tenien un coneixement específic relacionat amb l'estructura de l'activitat de la seva classe i esquemes d'informació més ben elaborats i connectats entre sí, el que afavoria la realització de connexions, la selecció de destreses específiques, les rutines i la informació. Es va observar que els experts només tenien en compte aquella informació que els semblava rellevant i que eren flexibles per modificar els plans que havien previst.

Davant la constatació de l'existència de diferències significatives entre mestres amb i sense experiència, cal utilitzar les dades d'aquests estudis per intervenir i millorar

l'aprenentatge que estan realitzant els principiants. Borko i Livingston (1988) insistien en què durant la formació s'havia d'oferir als principiants la possibilitat de treballar i desenvolupar destreses, habilitats i coneixements que posseeixen els experts: "Conèixer com els pràctics coneixen i naveguen en la pràctica, representa un poderós fonament sobre el que es poden construir programes de formació a través de casos, simulacions, investigació-acció i reflexió" (Doyle, 1990:18).

Fruit de les aportacions d'aquests autors, s'ha optat per agrupar les diferències en funció de diversos aspectes de la persona i la professió: diferències de coneixement, d'adquisició de l'experiència, de competència professional i de nivell de formació.

3.1.1 Diferències de coneixement

Sobre el coneixement del professor expert, s'han realitzat estudis que desvetllen les diferències entre el professor novell i expert (Marcelo, 1987; Castelló, 1994; González Sanmamed, 1999; Eteläpelto i Collin, 2001) els quals aporten informació sobre com aprenen els professors principiants i els seus problemes durant el període d'iniciació a l'ensenyament i sobre la naturalesa del pensament dels experts.

Berliner, (1987) afirma que l'experiència provoca un canvi en la cognició fent-la més sofisticada, eficient i profitosa. Els treballs sobre el professor expert fan saber que independentment de l'àrea d'expertesa, presenten uns mateixos esquemes de funcionament cognitiu, que Castelló (1994) cita de la següent manera:

- Formulació d'inferències: els professors experts realitzen inferències a partir dels indicis observats del seu entorn, en lloc d'obtenir informacions literals.
- Patrons perceptius: conjunt de destreses ràpides de reconeixement de models, per exemple, de detecció d'alumnes que poden mostrar dificultats per seguir les classes.
- Nivells de categorització elevats: d'abstracció dels problemes a resoldre, la qual cosa permet donar una resposta amb més rapidesa.
- Sensibilitat a la informació: tan auditiva com visual, que es pot obtenir durant la classe, utilitzant-la per ajustar la conducta pròpia.
- Estratègies autoreguladores i de planificació del desenvolupament de la classe.
- Poca confiança en les informacions prèvies externes referents als alumnes o als continguts: prefereix obtenir les dades per ell mateix i d'una manera directa.

- Orientació cap a la tasca: el comportament expert és altament professional, deixant de banda aquells elements que no tenen una incidència directa en l'activitat docent.
- Consciència dels elements de tipus instruccional que són significatius.

El coneixement de l'expert s'ha estudiat des de diferents enfocaments teòrics: els enfocaments cognitius i basats en el coneixement i els enfocaments situacionals i de l'aprenentatge social (Eteläpelto i Collin, 2001):

- Enfocaments cognitius. Les comparacions entre experts i mestres novells en dominis cognitius s'han enfocat principalment en les relacions entre expertesa i experiència. Aquests estudis han operacionalitzat l'expertesa com l'experiència professional en funció del temps: els novells són els que tenen la formació teòrica necessària però tenen poca formació en el lloc de treball, mentre que els experts són subjectes que tenen a més de l'educació en l'àmbit formal, una experiència laboral considerable. Tot i que a l'hora de determinar l'experiència mínima hi pot haver variacions en funció del domini o de la professió.
- Enfocament situacional. Aquests enfocaments entenen el coneixement com la manera de relacionar-se i participar en el món, per això afegeixen l'element del context a l'enfocament cognitiu de l'expertesa. L'aprenentatge i l'adquisició d'expertesa professional és concebut com un procés de formació d'identitat en comunitats de pràctica (Eteläpelto i Collin, 2001). Molts investigadors analitzen l'expertesa des del punt de vista del context i suggereixen que els factors contextuals compleixen funcions diferents en l'adquisició de l'expertesa.

Yinger (1987) resumeix en quatre característiques bàsiques les diferències entre els experts i els professors principiants:

- Els experts reconeixen i representen els problemes utilitzant unitats funcionals àmplies, centrant-se en allò essencial de l'estructura subjacent i en els seus components.
- Els experts utilitzen destreses de cerca, avaluació i generació d'alternatives a través de mètodes de treball i procediments sofisticats.
- Els experts utilitzen raonaments globals i qualitatius per planificar accions complexes i procediments a un baix nivell de detall, abans de treballar un problema en tota la seva complexitat.

- Els experts estimulen accions mentals prèviament a la seva execució per mitjà de la incorporació de representacions de l'acció complexes i detallades dins un entorn particular.

Fruit de les seves recerques en aquest àmbit, de **Moral** (1990) afegeix que:

- Els professors experts presenten una estructura de coneixement més rica i organitzada que els principiants.
- Els experts presenten plans de treball estables respecte la seqüència d'activitats i adequats a la matèria, mentre que en els principiants són menys estables i llunyans als principis de l'ensenyament eficaç.
- Els professors experts mostren esquemes d'acció més complexos: amb les metes, les accions, les tasques de l'alumnat... mentre que en els novells són més senzills i pobres.
- Durant les classes els mestres experts mantenen una seqüència d'estructures d'activitat constant i van desenvolupant un procés metacognitiu en el que es va cedint responsabilitat a l'alumnat; per contra els principiants realitzen modificacions en les estructures d'activitat i no aconsegueixen implicar tant l'alumnat en l'aprenentatge.

En canvi, la configuració cognitiva del professor novell acostuma a ser més pobre: mancada de recursos perceptius, amb informacions escasses en memòria i la preocupació fonamental s'adreça al domini dels continguts menyspreant les situacions instruccional i les dades dels alumnes.

González Sanmamed (1999:208) fruit de la revisió de diverses investigacions sobre el pensament del professor, descriu els trets cognitius propis dels professors principiants:

- L'experiència provoca un canvi en la cognició (percepció, memòria, pensament) i es fa més sofisticada, eficient i profitosa. Així els professor principiants o bé no disposen d'estructures conceptuals que els permeten trobar sentit als esdeveniments o bé les seves estructures són simples i indiferenciades. A més les seves percepcions no són de la mateixa classe ni el mateix nivell que les dels docents amb experiència, els quals mostren més sensibilitat cap a les característiques subtils de la tasca, sabent discriminar millor i realitzar inferències.
- Els principiants utilitzen un pensament merament declaratiu, no procedeixen amb la mateixa fluïdesa que els experts i a més d'haver desenvolupat

determinades rutines, no tenen accés a la mateixa quantitat d'informació que els experts, que posseeixen esquemes cognitius més elaborats, complexos i interconnectats.

3.1.2 Diferències en el procediment d'adquisició de l'experiència

Segons Tardif (1994), els sabers professionals són el conjunt de sabers adquirits en la pràctica de la professió i que no provenen de les institucions de formació ni dels currículums. Són un conjunt de representacions a partir de les quals els educadors interpreten, comprenen i orienten la seva professió i pràctica quotidiana en totes les dimensions.

Aquests sabers tenen origen en la pràctica, es construeixen amb el temps i hi ha la possibilitat de compartir-los amb els companys. La majoria de docents sembla que els construeixen entre els 3 i 5 primers anys de carrera, durant els quals reajusten les expectatives inicials, superen la visió idealista de la realitat, milloren la competència, l'actuació i el coneixement dels seus propis límits i adopten una major flexibilitat.

En el seu estudi empíric, Tardif (1994) comprova que la majoria d'assumptes de la professió s'aprenen amb la pràctica, per experiència i que una font d'aprenentatge adult és l'experiència dels altres companys.

La diferència en aquest camp, recau en l'experiència en la pràctica. Evidentment quan més temps de pràctica docent, més experiència s'adquireix i en aquest sentit, el mestre expert supera de llarg al novell. Aquesta relació de desigualtat es pot aprofitar per generar experiència col·lectiva a través de la relació dels professors joves amb els docents experimentats, tal com s'ha apuntat en la definició del mentoratge educatiu. El mestre expert pot oferir els coneixements, les habilitats, les bones pràctiques, la concepció de l'ensenyament... que ha anat adquirint i construint al llarg d'anys de docència i que poden ser de gran ajut als mestres que s'inicien a la professió amb "les butxaques buides".

Però cal tenir en compte que els docents que s'incorporen a la professió poden tenir experiències docents prèvies en el camp educatiu formal o no formal (classes particulars, monitors d'esplai, monitors esportius, altres professions relacionades amb l'educació...) i que a més, compten segur amb un bagatge de la seva vivència com a educand. No es pot deduir que tots els estudiants que es formen per a ser mestres ja tenen una experiència docent prèvia, però sí que s'ha de considerar que és possible

que algun docent novell s'incorpori a la professió, tingui habilitats docents que ja hagi adquirit i aplicat en altres situacions i que per tant, no presenti algunes de les dificultats que les teories han atribuït a aquesta etapa professional.

3.1.3 Diferències en les competències i tasques docents

Per començar es presenta el concepte competència a partir de les definicions que recull Cano (2005:18):

- (Bunk, 1994) La competència és el conjunt de coneixements, destreses i actituds necessàries per exercir una professió, resoldre els problemes professionals de manera autònoma i ser capaç de col·laborar amb l'entorn professional i en l'organització del treball .
- (AQU, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2000) Les competències es defineixen com el conjunt de sabers tècnics, metodològics, socials i participatius que s'actualitzen en una situació i en un moment particulars.
- (Perrenoud, 2001) La competència és l'aptitud per afrontar amb eficàcia una família de situacions anàlogues, mobilitzant a consciència i de manera a la vegada ràpida, pertinent i creativa, múltiples recursos cognitius: sabers, capacitats, microcompetències, informacions, valors, actituds, esquemes de percepció, d'avaluació i de raonament.
- (Le Boterf, 2000) La competència és la seqüència d'accions que combinen diversos coneixements, un esquema operatiu transferible a una família de situacions.

Per tant, segons Le Boterf (2000), el professional és aquell que sap gestionar una situació professional complexa i que té competència, és a dir, que sap actuar i reaccionar amb pertinència, que sap combinar recursos i mobilitzar-los en un context, que sap transferir, que sap aprendre i aprendre a aprendre i que sap comprometre's.

Les característiques que defineixen les competències són:

- El caràcter teoricopràctic: ja que exercir una competència implica tant el desenvolupament d'operacions mentals com la realització d'accions, els sabers tècnics com l'acció en un determinat context.

- El caràcter aplicatiu: perquè es caracteritza per l'aplicabilitat, la transferibilitat i el saber mobilitzar el coneixements que es tenen en les diferents situacions de la pràctica.
- El caràcter contextualitzat: fa referència a un saber fer flexible que es duu a terme en contextos diversos on cada competència cobra sentit, incloent-hi situacions diferents d'aquelles en les que es va aprendre.
- El caràcter reconstructiu: perquè les competències es creen i es recreen contínuament en la pràctica professional.
- El caràcter combinatori: ja que la competència engloba i combina els coneixements, procediments, actituds i capacitats personals.
- El caràcter interactiu: pel qual s'entén que les competències s'adquireixen en interacció amb altres persones i amb el context i no des d'una perspectiva individual.

Partint d'aquesta idea que les competències es poden aprendre i millorar, es posa de manifest que els docents tenen l'oportunitat d'anar adquirint les competències durant el seu procés de desenvolupament professional i per tant, les competències dels mestres amb menys experiència no seran les mateixes que els mestres que porten molt temps exercint la professió.

Abans d'entrar en aquesta diferenciació, es descriu el model de docent competent, a partir de l'anàlisi de les competències docents que proposen diversos autors.

Es poden distingir entre dos tipus de competències docents: les bàsiques o transversals, que són essencials pel desenvolupament vital de tots els individus (àmbit cognitiu, interpersonal, de gestió de la informació, dels valors ètics...) i les competències específiques, que deriven de les exigències d'un context o treball concret.

Pel que fa a les competències transversals, Rodríguez i altres (2003) estableixen:

- Competències interpersonals: comunicació, treball en equip i lideratge.
- Competències cognitives: resolució de problemes, pensament crític, raonament quotidià i creativitat.
- Competències instrumentals: gestió, instrumentals (idiomes, informàtica, documentació, expressió escrita i oral).

I quant, a les competències específiques s'exposen algunes classificacions dels teòrics (Cano, 2005:32) i altres models de sistemes educatius.

Scriven al 1998 considera que les responsabilitats que determinen el bon fer del professorat són:

- El coneixement de la responsabilitat de l'ensenyament: coneixement curricular, del centre, del context, de les responsabilitats docents...
- La planificació i organització de l'ensenyament: estructuració del treball, selecció de materials, ús de recursos, suport a l'alumnat...
- La comunicació: habilitats comunicatives, gestió de l'aula, domini de noves tecnologies, implicació de les famílies...
- L'organització de la classe: relació amb l'alumnat, manteniment de la disciplina...
- L'eficàcia en la instrucció: motivació, facilitar l'aprenentatge...
- L'avaluació: avaluació i millora del curs, del progrés de l'alumnat, qualificacions, redacció d'informes...
- La professionalitat: conducta ètica, modelatge, activitats de formació, actitud professional, cooperació...
- Altres serveis individualitzats al centre i la comunitat: conformitat amb les normes, organització de la disciplina...

Angulo al 1999 recull les cinc classes de competències proposades per Houston:

- Competències cognitives.
- Competències d'actuació.
- Competències de conseqüències.
- Competències afectives.
- Competències d'exploració (d'experiència pràctica).

El mateix autor, recupera la sistematització de **Gimeno Sacristán i Pérez Gómez** (1983) que estableix les següents categories:

- Destreses de comunicació: habilitat per comunicar, escriure, comprendre, escoltar...
- Coneixements bàsics: coneixements de l'evolució de l'alumnat, habilitats matemàtiques...

- Destreses tècniques: diagnòstic de l'alumnat, formulació d'objectius, selecció i adaptació de material, seqüència d'activitats d'aprenentatge, relació amb l'alumnat...
- Destreses administratives: documentació d'aula, normativa...
- Destreses interpersonals: aconsellar estudiants, modelatge, destreses d'ensenyament i socials...

A Austràlia, el **New South Wales Department of School Education** en el document *Teacher Entry-Level Competencies* (1992) fixa deu competències generals dels mestres:

1. Identificar les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat.
2. Dissenyar un programa que doni resposta a les necessitats d'aprenentatge.
3. Aplicar el programa.
4. Avaluar l'aprenentatge de l'alumnat.
5. Informar dels resultats de l'alumnat.
6. Avaluar el programa.
7. Dirigir el procés d'aprenentatge i d'informació.
8. Participar a la vida de l'escola.
9. Complir els seus deures.
10. Identificar trets de professionalisme en els mestres.

Al 2004, **Perrenoud** llista deu competències docents de base:

1. Organitzar i animar situacions d'aprenentatge.
2. Gestionar la progressió dels aprenentatges.
3. Concebre i promoure l'evolució de dispositius de diferenciació.
4. Implicar els alumnes en els seus aprenentatge i el seu treball.
5. Treballar en equip.
6. Participar en la gestió de l'escola.
7. Informar i implicar els pares.
8. Utilitzar noves tecnologies.
9. Afrontar els deures i dilemes ètics de la professió.
10. Gestionar la pròpia formació contínua.

Finalment, l'**ANECA** (Agència Nacional de l'Avaluació de la Qualitat i l'Accreditació) al 2004, va establir les competències transversals dels docents:

- Instrumentals: capacitat d'anàlisi i síntesi, organització i planificació, comunicació oral i escrita, coneixement d'una llengua estrangera, coneixement d'informàtica, capacitat de gestió de la informació, resolució de problemes i presa de decisions.
- Personals: treball en equip, habilitats en les relacions interpersonals, raonament crític, compromís ètic...
- Sistèmiques: aprenentatge autònom, adaptació a noves situacions, lideratge, creativitat, esperit emprenedor, motivació, sensibilitat...

I estableix les següents competències docents:

- De planificació i organització del propi treball.
- De comunicació.
- De treball en equip.
- D'establir relacions interpersonals satisfactòries i de resoldre problemes.
- D'utilitzar les noves tecnologies.
- De disposar d'un autoconcepte positiu.
- D'autoavaluació constant i de millora de la qualitat.

Marchesi (2007) afirma que el mestre competent, que podríem vincular a la figura d'un mestre expert, ha de:

- Ser competent per afavorir el desig de saber i d'ampliar coneixements als alumnes:
 - Comprometre als alumnes amb el seu aprenentatge.
 - Respondre a la diversitat d'alumnat.
 - Estar preparat per incorporar la lectura en l'activitat educadora.
 - Incorporar les TIC.
- Estar preparat per vetllar pel desenvolupament afectiu dels alumnes i per la convivència escolar:
 - Afavorir el desenvolupament emocional de l'alumnat.
 - Treballar per la convivència de centre.
- Ser capaç d'afavorir l'autonomia moral dels alumnes.
- Ser capaç de desenvolupar una educació multicultural.
- Estar preparat per cooperar amb les famílies.
- Treballar en col·laboració i en equip.

Com es pot observar, en totes les classificacions hi ha elements que es repeteixen i que fan pensar que són competències docents rellevants. Aquestes competències permeten resoldre les tasques quotidianes amb eficiència i per tant, cal que els docents les vagin adquirint i millorant durant el seu procés de desenvolupament professional. El mestre expert i el mestre novell se situen en moments diferents d'aquest procés de maduració i d'aprenentatge i és en estadis més avançats de la professió, on l'exigència competencial és més elevada.

Diferents investigacions a Austràlia i Anglaterra s'han dedicat a la identificació de les **competències dels mestres novells** i totes han acordat que la competència del mestre principiant és diferent de la dels mestres amb experiència o dels mestres que han participat en un programa d'inducció, ja que per sobreviure en una classe a l'inici de la carrera docent cal dominar certes habilitats.

The **University of Cambridge** Department of Education (a Field, 2005) va elaborar un llistat de competències docents el curs 1992-1993, que són:

- Relació amb l'alumnat: en tots els contextos.
- Domini del coneixement.
- Planificació: preparació de les classes i lliçons.
- Gestió d'aula: organització de l'ambient i situació d'aprenentatge.
- Comunicació.
- Capacitat d'avaluació.
- Reflexió sobre la pràctica.
- Professionalisme.
- Qualitats personals.

Al Nord d'Anglaterra, el **Department for Education**, el juny de 1992 va publicar el document Circular 9/92 (a Field, 2005) en el qual establia les competències que s'esperen dels mestres nous qualificats:

- Coneixement del tema, pel qual el mestre ha de ser capaç de:
 - Dominar la seva àrea i la seva didàctica.
 - Conèixer el currículum nacional.
- Aplicació del tema, que implica la capacitat per:
 - Estructurar les classes de manera coherent.
 - Establir una continuïtat entre les diferents classes i temes.
 - Donar resposta a les demandes de l'alumnat.
 - Utilitzar estratègies docents adequades a l'edat i nivell de l'alumnat.

- Presentar els temes de manera motivadora.
- Contribuir al desenvolupament de les habilitats comunicatives de l'alumnat.
- Saber seleccionar els recursos i materials apropiats.
- Gestió de l'aula, que requereix:
 - Realitzar diferents agrupaments de l'alumnat en funció de l'activitat.
 - Crear un bon ambient d'aprenentatge.
 - Utilitzar un sistema de normes d'aula i de control eficient.
 - Mantenir l'interès i motivació de l'alumnat.
- Avaluació de l'alumnat, on el mestre hauria de ser capaç de:
 - Identificar el nivell d'aprenentatge de l'alumnat.
 - Fixar objectius adequats a cada alumne.
 - Registrar i avaluar sistemàticament el progrés de cada alumne.
 - Utilitzar els resultats de l'avaluació per millorar la docència.
 - Aplicar criteris d'avaluació acordats.
 - Establir un feedback de l'evolució de l'aprenentatge amb els alumnes.
- Desenvolupament professional, pel qual els mestres han de:
 - Entendre l'escola com a institució i la seva implicació amb la comunitat.
 - Acceptar les seves responsabilitats com a mestres.
 - Establir relacions interpersonals efectives amb altres membres de la comunitat educativa i col·legues.
 - Tolerar les diferències individuals.
 - Identificar l'alumnat amb necessitats educatives especials.
 - Autoavaluar la seva tasca.

Segons **Field** (2005), aquestes competències, que en aquests dos contextos es relacionen amb la formació del mestre novell, es poden agrupar per temàtiques:

Ètica professional	Creure en la capacitat d'aprendre de tot l'alumnat i tractar-los de manera justa.
	Ser conscients de les conseqüències del propi comportament.
	Reconèixer els valors i respectar-los.
	Comprendre les responsabilitats i obligacions del docent.
Contingut de la docència	Conèixer a fons la matèria i anar actualitzant els sabers.
	Entendre que l'aprenentatge de l'escola és la preparació per l'aprenentatge durant tota la vida.

	Adaptar la docència a les necessitats de l'alumnat i del context.
	Incorporar les habilitats matemàtiques i lingüístiques al treball de qualsevol matèria.
	Utilitzar una gran varietat d'estratègies d'avaluació.
	Dominar diverses estratègies d'ensenyament - aprenentatge.
	Saber utilitzar les noves tecnologies.
	Reconèixer i valorar les experiències personals i familiars dels alumnes.
La pràctica de la docència	Dominar la llengua vehicular de l'escola.
	Ser conscient que són un model lingüístic per l'alumnat.
	Establir i mantenir un ambient d'aprenentatge interessant, positiu, creatiu, divertit...
	Implementar diferents estratègies d'ensenyament-aprenentatge per aconseguir els objectius.
	Aconseguir el progrés de tot l'alumnat.
	Desenvolupar diferents rols docents: transmissor, organitzador...
	Aplicar habilitat de treball en equip.
	Programar i planificar el procés d'ensenyament –aprenentatge i la seva avaluació.
Interacció amb les famílies i la comunitat educativa.	Reconèixer la seva part de responsabilitat col·lectiva en el desenvolupament del centre.
	Aconsellar les famílies en aspectes acadèmics, socials i emocionals dels seus fills.
	Vetllar per la continuïtat de l'aprenentatge fora de l'escola.
Desenvolupament professional	Participar en activitats de desenvolupament professional.
	Apreciar la naturalesa col·lectiva de la docència treballant en equip.
	Conèixer les normatives que afecten la seva feina.

Taula 3-1. Competències professionals del professorat novell. Field (2005)

Les competències es concreten en tasques que el docent executa a l'aula i al centre educatiu. D'acord amb el projecte The Development of National Competency Standards for Teaching (NPQTL, 1993 a Field 2005), els elements essencials de la tasca del docent són:

Pràctica docent	Conèixer el contingut i argumentar-ne el valor.
	Conèixer i utilitzar una àmplia gamma d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge.
	Estructurar les tasques d'aprenentatge de manera eficaç, demostrant flexibilitat.
Necessitats de l'alumnat	Entendre com es desenvolupen els estudiants i com aprenen.
	Reconèixer i donar resposta a les necessitats individuals.
	Fomentar l'aprenentatge autònom.
	Creure que tot l'alumnat té el dret d'aprendre.
	Eliminar la discriminació i l'assetjament.
Relació	Desenvolupar una relació positiva amb l'estudiant.
	Establir i mantenir expectatives clares.
	Administrar el comportament dels alumnes amb fermesa, de manera justa i consistent.
	Treballar col·laborativament amb altres mestres i personal auxiliar.
	Comunicar-se de manera efectiva amb les famílies.
Planificació i avaluació	Elaborar un pla d'aprenentatge integral.
	Conèixer i utilitzar una àmplia gamma d'estratègies d'avaluació.
	Supervisar el progrés de l'alumnat i proporcionar-li un feedback.
	Informar dels resultats de l'alumne a les famílies.
	Revisar els programes d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació.
Responsabilitats professionals	Comprendre el marc de la normativa que afecta a la seva feina.
	Col·laborar amb les activitats de l'escola.
	Esforçar-se per millorar la qualitat de l'ensenyament-aprenentatge.
	Continuar desenvolupant les seves habilitats professionals.

Taula 3-2. Elements essencials de la tasca del professorat novell. NPQTL (1993 a Field 2005)

L'experiència docent marca diferències notables en la manera com els professors realitzen determinades tasques. En aquest camp, Marcelo (1987) distingeix les següents diferències entre professors experts i inexperts:

- Respecte a la planificació explica com els professors amb poca experiència prèvia o sense, tendeixen a ser més sistemàtics en les seves planificacions, més inflexibles, menys conscients dels estudiants i més superficials que els professors amb experiència.
- En la selecció de materials instructius, els professors sense experiència escullen els recursos didàctics en funció dels continguts que han d'ensenyar, així com per la disponibilitat dels mateixos, fet que comporta que es pugui caure en la repetició dels mateixos tipus de material al llarg del temps.
- Quant a la freqüència, els antecedents i el contingut de les decisions, els professors sense experiència tendeixen a prendre decisions amb major freqüència quan s'originen problemes de gestió i disciplina, mentre que pels professors amb experiència, les decisions interactives es produeixen quan els estudiants donen respostes errònies.

3.1.4 Diferències en el nivell formatiu

La formació és l'estratègia principal de creixement professional, especialment al món educatiu. Segons Marcelo (1999: 28): "La formació del professorat és el camp de coneixement, investigació i de propostes teòriques i pràctiques que, dins de la didàctica i organització escolar, estudia els processos mitjançant els quals els docents s'impliquen individualment o en equip, en experiències d'aprenentatge a través de les quals adquireixen o milloren els seus coneixements, destreses i disposicions i que els permeten intervenir professionalment en el desenvolupament del seu ensenyament, el currículum i de l'escola, amb l'objectiu de millorar la qualitat de l'educació que reben els alumnes".

Una anàlisi específica de la formació del docent permet diferenciar diferents etapes i nivells de formació i situar- hi el docent que hi participa.

Aquestes fases són:

Pre - entrenament	Experiències prèvies que professors aspirants han viscut com a alumnes.
Formació inicial	Preparació formal en la qual s'adquireixen coneixements pedagògics i de disciplina acadèmica.
D'iniciació	Primers anys d'exercici professional on s'aprèn des de la pràctica.

De formació permanent	Anys de docència on es propicia el desenvolupament professional i el perfeccionament del seu ensenyament.
-----------------------	---

Taula 3-4. Nivells de formació del professorat. Marcelo (1999)

Es pot observar com el professorat novell se situaria en la fase d'iniciació. Els docents que debuten a la professió, compten amb les experiències prèvies com a educands o educadors, a més de la preparació formal que han rebut durant la seva formació inicial. Però aquests elements no solen ser suficients per ajudar-los a fer el "pas d'estudiant a mestre" ni per donar-los estratègies per "sobreviure" en el nou context professional. Per suplir la formació en aquesta fase, la majoria de països han anat aplicant programes d'inducció a la docència, que en moltes ocasions van acompanyats de programes formatius adreçats al desenvolupament de les competències que se senyalaven en l'apartat anterior.

En canvi, s'ha d'ubicar el mestre expert en l'etapa de formació permanent. Amb els anys d'experiència aquest docent ha anat ampliant el seu coneixement a través d'estratègies diverses: la pràctica a l'aula, la reflexió sobre la pràctica, l'assistència a cursos de formació, l'intercanvi amb altres professionals... intentant donar resposta als problemes o necessitats derivats de la seva tasca docent, tal com estableixen els principis de l'aprenentatge adult. El seu nivell de formació és més ric que el del professor novell, però entenent la formació permanent des del concepte del lifelong learning, aquesta etapa mai hauria d'arribar a la seva fi.

En els dos nivells, l'objectiu de la formació és millorar la pràctica docent, que passa per resoldre aquells problemes i preocupacions que dificulten l'exercici de la professió tan als primers anys, com en etapes posteriors. Des d'aquesta perspectiva Ben-Peretz i Kremer-Hayon (1990) dedueixen que els principiants han de superar dificultats tals com: la identitat professional, la competència professional, les relacions interpersonals i altres derivades del seu status com a professor i la pertinença a un nou grup, a més dels dilemes referents al context de la planificació i currículum, que comparteixen ambdós grups, tot i que amb una intensitat diferent.

És evident, que en els primers anys de docència els mestres tenen unes problemàtiques peculiars, però a mesura que van adquirint experiència van donant resposta als seus dilemes i es van configurant com a mestres experts. A través de l'experiència els docents amplien les seves capacitats cognitives, adquireixen noves competències i sabers professionals, se situen a nivells de formació més elevats,

resolen millor les situacions de la pràctica... per arribar a conformar una identitat i competència professional pròpia.

En síntesi, aquest procés d'adquisició d'experiència origina diferències entre el professorat expert i el novell, tal com s'ha exposat al llarg d'aquest apartat, però un ús planificat d'aquesta diversitat de condicions pot ajudar a facilitar el procés de desenvolupament professional, com per exemple sota la forma del mentoratge. Tot i així, com que les diferències entre els dos perfils són significatives, a continuació es defineixen les característiques del mentor i les del mestre novell.

3.2 El mentor

La història ens ofereix molts exemples de relacions de mentoring com: Hèrcules i Mentor, Socrates i Plató, Haydn i Beethoven o Freud i Jung.

Donar suport als novells és un paper complex pel mentor, que a la vegada és conseller, observador, instructor, assessor... Les tasques que desenvolupa són: analitzar, avaluar i debatre la pràctica dels novells i definir els objectius pel desenvolupament, la planificació col·laborativa, l'ensenyament i l'avaluació. En aquest procés compartit tots dos surten beneficiats, però aquest treball conjunt requereix la definició del perfil de mentor, un procés de selecció acurat, la formació del mentor, la concreció de les seves funcions i temps per a la planificació, observació i retroalimentació.

3.2.1 Concepte

Tal com recull Bell (1997:25), es defineix un mentor com un assessor, un mestre o preparador savi amb qui es confia. És algú que ajuda a un altre a aprendre alguna cosa. Un mentor efectiu escolta, comunica, comprèn els estudiants, coneix l'àrea de contingut i està disposat a ajudar al creixement d'un mestre principiant (Brock i Grady, 1997).

Furlong i Maynard (1995) destaquen que el mentor és un mestre amb experiència que treballa amb un novell, durant les seves primeres experiències a l'aula. Mentre que Bolam (1995:614) amplia la definició a les funcions que desenvolupa:

“Els mentors són professors experimentats que es fan responsables d'ajudar els professors principiants. Aquest ajut es pot donar directament o indirectament. Els mentors poden proporcionar informació, orientar, observar classes i donar retroacció sobre el que veuen i escolten, es poden implicar en grups de discussió, proporcionen relacions amb altres professors, les institucions de formació i la Universitat i en algunes ocasions porten a terme l'avaluació de professors principiants”.

Amb el temps la nostra filosofia d'ensenyament ha canviat i també ho ha fet el concepte de mentor. En el passat, el paper del mentor s'entenia des del consell i la resolució de problemes i en aquest procés el principiant només mirava i observava. En canvi, avui en dia el mentor se situa al model reflexiu, que concep el novell com un participant actiu, investigador i pensador crític.

L'èmfasi dels nous professors com a pensadors reflexius que exploren els seus propis estils d'ensenyament individuals, ha portat els instituts de formació docent a reconèixer la necessitat d'experiència en les aules com a part de la preparació del personal docent i molts han format associacions amb escoles primàries i secundàries per establir programes de desenvolupament professional per a professors principiants (Darling-Hammond, 2005, Teitel, 2003).

Cada vegada són més els programes d'iniciació a l'ensenyament que adopten la figura del mentor com el professor expert seleccionat per ajudar al professor principiant, un professor que assisteix al nou docent, l'ajuda a comprendre la cultura de l'escola i li dóna orientacions tan pel que fa al currículum com a la gestió de l'aula.

Tomlinson (1995), partint de la idea que cada mentor desenvolupa la seva tasca des d'una orientació diferent, descriu quatre tipus de docents mentors:

1. Hands-Off facilitador: quan el mentor posa l'accent en la discussió amb el novell, per sobre de l'ensenyament compartit.
2. Col·laboració progressiva: quan el mestre treballa al costat del novell, fomentant la confiança i oferint assessorament.
3. Amic Professional: quan el mentor veu al novell com un membre de la l'organització i dóna importància al desenvolupament del tutelat a l'aula.
4. Clàssica: quan el tutor pren un paper de conseller, escoltant els problemes i oferint feedback.

3.2.2 Característiques del mentor

Per desenvolupar el rol de mentor, s'aconsella que aquest professional amb experiència que transmet els seus coneixements a una altra persona menys experimentada de la mateixa organització i l'orienta en la feina diària per desenvolupar tot el seu potencial, respongui a un perfil personal i professional concret. Diversos autors han fet una aproximació a les característiques que hauria de presentar el mentor:

Albertson i Kagan (1987:53) afirmen que ha de ser capaç de:

- Pronunciar-se sobre les pràctiques docents.
- Analitzar tot el que passa a l'aula i durant la classe.
- Trepitjar la línia entre la diplomàcia i la confiança.
- Ser un bon model.
- Reconèixer els signes d'estrès.
- Donar autonomia als novells.
- Saber escoltar.

DeBolt (1989) enumera com a característiques: proximitat, integritat, habilitat per escoltar, sinceritat, disposició de dedicar-hi temps i entusiasme, competència d'ensenyament, confiança en la tasca, receptivitat, disposició per a treballar, imatge positiva, confiança, compromís amb la professió, obertura, experiència, tacte, capacitat de cooperar i flexibilitat.

Odell (1990) opina que el mentor ha de:

- Ser un bon mestre a l'aula i saber guiar l'aprenentatge d'adults i infants.
- Tenir coneixement sobre el desenvolupament professional, les necessitats dels mestres novells, les bases de la resolució de conflictes i del pensament crític.
- Dominar les estratègies per transmetre la seva competència i coneixements al novell.
- Saber-lo escoltar i guiar.
- Donar-li suport emocional.

La **University of Newcastle-on-Tyne** (1992), estableix que els mentors haurien de dominar:

- La gestió i cerca de models d'ensenyament- aprenentatge.
- L'atenció individualitzada a l'alumnat.
- Habilitats de comunicació, de treball en equip i d'arbitratge.
- Les estratègies d'avaluació sumativa i formativa.
- L'organització i funcionament del centre.

Zabalza (1996), redueix les característiques del mentor a la capacitat de: ser assequible, escoltar, aportar feedback constructiu i permetre als novells experimentar per ells mateixos.

Calderhead i Shorrock (1997) suggereixen diverses àrees específiques cap a les que s'hauria d'orientar el desenvolupament dels mentors:

- Desenvolupar un llenguatge per discutir l'ensenyament.
- Ser un professional competent, capaç de demostrar una varietat de pràctiques i estar familiaritzat amb els mètodes d'ensenyament alternatius.
- Disposició a valorar la seva pròpia pràctica de manera objectiva.
- Habilitats d'assessorament. Un tutor ha de ser capaç d'ajudar els novells a posar la seva experiència en la perspectiva, per fer front a les seves ansietats i proporcionar tot el suport necessari.
- La fixació d'objectius. Els mentors han de saber establir metes adequades i assolibles, poden ajudar als novells a reflexionar i establir objectius adequats que motivin i siguin factibles.
- Comprensió de desenvolupament professional. La comprensió de la naturalesa de l'ensenyament i com els futurs professors aprenen a ensenyar, és un gran valor pels mentors, que han de ser capaços de tolerar diferents visions i mètodes d'ensenyament.
- Relació de construcció. És important que el mentor sàpiga establir una relació positiva amb el novell, que sigui obert, simpàtic, comprensiu, que s'hi pugui confiar... És probable, per exemple, que aquestes relacions es desenvolupin amb més facilitat quan el mestre té un alt nivell d'autoconsciència, se sent a gust amb sí mateix, és acceptat pels altres, és optimista davant les dificultats...
- Col·legialitat . Els mentors han de reconèixer la col·legialitat de la tasca docent i desenvolupar en la seva pràctica experiències d'aprenentatge col·laboratiu.
- Capacitat de donar consell i suport, de facilitar el seu desenvolupament i d'avaluar les seves pràctiques.
- Capacitat per avaluar formalment el desenvolupament de les competències professionals de l'alumne.

- Maduresa i la confiança per respondre amb fermesa a les preguntes i els desafiaments dels alumnes.
- Coneixement suficient de l'escola, el seu personal, els departaments i els alumnes...

Soler (2003), en canvi, considera que les qualitats necessàries per ser mentor són:

- El desig d'ajudar l'altre.
- Haver tingut una experiència positiva de jove.
- Tenir credibilitat.
- Disposar de temps i energia.
- Estar al dia respecte els coneixements.
- Tenir ganes d'aprendre, comprometre's.
- Saber compartir.
- Tenir interès en desenvolupar a altres persones.
- Tenir sentit d'humor.
- Tenir bones habilitats interpersonals.
- Mostrar confiança.
- Ser honest amb els altres.

Johnson i Ridley (2004) posen èmfasi en els elements de la personalitat, les qualitats i característiques personals dels mentors. I consideren que el mentor ha de:

- Mostrar una actitud càlida, propera i amigable i una expressió d'interès sincer, d'acceptació i positiva.
- Escoltar activament.
- Mostrar una mirada incondicional, és a dir, demostrar acceptació.
- Tolerar la idealització, que es pot donar en un inici.
- Tenir bon humor i ajudar a prendre's les coses amb humor.
- No esperar la perfecció sinó l'excel·lència.
- Vetllar per l'estat emocional del tutelat i utilitzar aquestes emocions per construir la relació professional.
- Crear un clima de confiança i congruència.
- Respectar els valors de la persona.
- Evitar relacions de gelosia entre diferents tutelats.

La **Harvard Business School** (2004:111) defineix que els mentors han de ser membres respectats de l'organització, han de saber ajudar al mestre novell, han de tenir-hi bona relació, s'han de sentir còmodes en el seu lloc de treball i han d'estar disposats a invertir el temps i el esforç necessaris per a ser bons mentors.

Sánchez (2008) diu que la figura del mentor, atén tres tipus de necessitats dels professors principiants: emocionals (autoestima, seguretat, etc.), socials (relacions, companyonia, etc.) i intel·lectuals. Per saber donar aquestes tres respostes estableix les següents qualitats que ha de tenir aquest mentor:

ACTITUD I CARÀCTER

- Està disposat a convertir-se en model d'altres professors.
- Mostra responsabilitat davant la professió docent.
- Creu fermament en el procés de mentoring com millora de la pràctica instruccional.
- Té predisposició a defensar els seus companys.
- És partidari a rebre entrenament per millorar les destreses de la mentoring
- Mostra un lliurament a l'ensenyament des de sempre.
- Reflexiona i millora amb els errors.
- Li agrada compartir informació i idees amb els companys.
- Mostra capacitat de recuperació, és flexible, persistent i amb una ment oberta.

COMPETÈNCIA I EXPERIÈNCIA PROFESSIONAL

- És reconegut pels seus companys com un professor excepcional.
- Posseeix excel·lents coneixements pedagògics i curriculars.
- Té confiança en les seves pròpies destreses instruccional.
- Manifesta habilitats extraordinàries en el control de la classe.
- No li molesta ser observat per altres companys.
- Compta amb una xarxa de contactes professionals.
- Coneix les polítiques i procediments de l'escola, districte i associacions de professors.
- És un meticulós observador de la pràctica diària.
- Col·labora amb altres professors i òrgans directius.
- Està predisposat a aprendre dels seus alumnes tutoritzats noves estratègies d'ensenyament.

<p>DESTRESES COMUNICATIVES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Té habilitat per dur a terme estratègies d'ensenyament efectives. - Escolta amb atenció. - Fa preguntes que indueixen a la reflexió i al coneixement. - Realitza crítiques de manera positiva i constructiva. - Maneja adequadament el correu electrònic. - Fa un ús eficient del temps. - Transmet entusiasme i passió per ensenyar. - Es manté discret i confidencial.
<p>HABILITATS INTERPERSONALS</p> <ul style="list-style-type: none"> - És capaç de mantenir una relació professional de confiança. - Sap com atendre les necessitats emocionals i professionals dels professors mentorat. - Es relaciona bé amb personalitats de diferents cultures. - Resulta proper, fàcilment pròxim als altres. - Té paciència.

Taula 3-5. Qualitats del mentor. Sánchez (2008)

En aquest llistat de característiques es pot observar que alguns trets són personals, però que altres estan relacionats amb la concepció de la professió, amb la manera de fer i relacionar-se... A partir d'aquí, es proposa un resum de les característiques dels mentors en dues categories en funció de la seva naturalesa, amb la intenció de definir el perfil de mentor.

Característiques personals
Valors personals: sinceritat, honestat, respecte, paciència, gestió del temps, discreció, confidencialitat, responsabilitat, ...
Habilitats interpersonals: empatia, emocions, sociabilitat, acceptar i aprendre de las crítiques...
Habilitats cognitives: capacitat d'anàlisi i de reflexió, predisposició per aprendre...
Trets de caràcter: sentit de l'humor, energia, entusiasme, actitud positiva, seguretat en un mateix/a, diplomàcia, comprensió...
Habilitats socials: voluntat d'apropar-se als altres, interès per les persones, confiança vers l'altre,

voluntat d'ajuda, flexibilitat, obertura, receptivitat, proximitat, disponibilitat, acceptació de l'altre...
Habilitats comunicatives: saber escoltar, expressar-se amb claredat, ús d'un llenguatge educatiu...
Capacitat de treballar en equip i de cooperar.
Característiques professionals
Inquietuds per millorar.
Competència docent: coneixements pedagògics i curriculars, habilitats de gestió d'aula, estratègies d'avaluació...
Actualització dels coneixements.
Disposar de temps.
Experiències anteriors positives.
Saber aportar feedback constructiu, a partir de les pròpies concepcions sobre l'educació.
Tenir experiència.
Estar compromès amb la professió.
Conèixer les polítiques i procediments de l'escola.
Col·laborar amb altres professors i òrgans directius.

Taula 3-6. Característiques personals i professionals dels mentors.

3.2.3 Competències del mentor

L'origen de l'enfocament per competències que progressivament han anat adoptant els sistemes educatius i d'ocupació a nivell internacional, està basat en (Bunk, 1994):

- L'adopció del principi d'aprenentatge al llarg de tota la vida, per part dels sistemes educatius.
- La velocitat del canvi en els continguts de les ocupacions, que emfatitza la importància de disposar de competències específiques de la professió, però també de competència generals referides: a la comprensió del que es fa en el lloc de treball, al paper del professional en l'organització, a la capacitat d'aprendre i canviar i al pensament estratègic. En definitiva, a la capacitat de mobilitzar coneixements per resoldre problemes de forma autònoma, creativa i adaptada al context i als problemes.

La **Comissió Europea** ha definit les competències com una "combinació de destreses, coneixements, aptituds i actituds adequades al context, incloent la disposició per aprendre i el saber com "(CE, 2004:4,7), pel que en l'Espai Europeu de les Qualificacions (CCE, 2006) s'identifiquen quatre elements de la competència professional:

- Competència cognitiva: domini de teories i conceptes, així com del coneixement tàcit i informal adquirit per experiència.
- Competència funcional (habilitats i saber fer): el que una persona hauria de ser capaç de fer bé quan té una determinada ocupació.
- Competència personal: saber comportar-se en un rol o situació professional determinada.
- Competència ètica: implica un comportament coherent amb un conjunt de valors personals i professionals.

La **Harvard Business School** (2004:111), assenyala algunes competències dels mentors, definint el perfil de mentor eficaç:

- Fixen nivells alts d'èxit, tenen expectatives positives i elevades sobre la tasca i el mentorat.
- Organitzen experiències que promouen el desenvolupament de les persones a qui aconsellen, conduint-les cap a projectes i equips importants i cap a tasques que siguin reptes professionals.
- Saben fomentar el desenvolupament de les persones: saben escoltar, saben establir empatia amb els altres i la seva personalitat converteix el mentoring en una experiència satisfactòria.
- Saben com aprenen millor els seus mentorats: per experiència directa, diàleg o altres mètodes.
- Són honestos.

Vélaz de Medrano, 2009, analitza diferents propostes i descriu un conjunt de competències generals del professor-mentor:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Coneix les particularitats i metodologies de l'aprenentatge adult. Sap com aprenen millor els professors nous amb qui manté relació.- Genera una relació de confiança (evitant el risc que el mentoring es percebi com una avaluació encoberta amb conseqüències internes o externes per al principiant). |
|--|

- Acull al professor novell, informant-lo dels aspectes clau de funcionament, normes, clima institucional, etc., li dóna suport emocional i l'ajuda en la seva socialització en la escola.
- Escolta de manera activa i empàtica i fa servir el diàleg com a mitjà per aprendre, ensenyar, avaluar i resoldre situacions i conflictes.
- Té expectatives positives i elevades sobre la tasca i el principiant.
- Valora i promou la creativitat, l'autonomia i la iniciativa personal, al mateix temps que el rigor, la fonamentació i el treball col·laboratiu.
- Accepta els errors i conflictes com oportunitats per al diàleg i l'aprenentatge.
- Assumeix riscos.
- Recull les necessitats i demandes dels principiants i, a partir d'elles, dissenya el pla de mentoring.
- Explicita i reconstrueix creences i hàbits.
- Observa explicitant els criteris utilitzats i realitza una anàlisi conjunta del observat. Mostra disposició perquè les seves opinions i pràctiques siguin observades i avaluades.
- Considera les experiències docents com a semblants, però mai idèntiques.
- Assessora mostrant diferents punts de vista sobre la mateixa realitat.
- Treballa col·laborativament.
- Articula la teoria i la pràctica en les reflexions i actuacions.
- Sap planificar l'ensenyament.
- Treballa per projectes, problemes i casos.
- Organitza experiències que promouen el desenvolupament del professor novell, conduint- cap a projectes i equips rellevants i cap a tasques que són reptes professionals.
- Ofereix un feedback positiu continu.
- Utilitza les possibilitats i recursos (informatius, comunicatius, col·laboratius, instrumentals, materials, etc.) que ofereixen les TIC en el procés de mentoring.
- Es comporta d'acord al codi deontològic de la professió, en el marc dels valors democràtics.

Taula 3-7. Competències generals del mentor. Vélaz de Medrano (2009)

Les competències específiques del mentor per l'acompanyament a professors principiants, sorgeixen de l'aplicació de les competències generals en el context del mentoring i d'una escola concreta. Però encara que el mentor disposi de les competències generals que hem assenyalat, si les activitats d'acompanyament es conceptualitzen d'una manera pobre i no són sensibles a les preocupacions dels professors principiants, el mentoring serà poc útil per a tots (Marcelo, 2008) i el mentor s'haurà demostrat poc competent. Com tota estratègia formativa, el mentoring serà més eficient en la mesura que s'ajusti a un conjunt de pautes d'actuació que es

consideren components de les competències específiques del mentor. Revisada la literatura (Perrenoud, 2001 i 2004; Ávalos i Alwyn, 2003; Esteve, 2006; Vaillant, 2007; Marcelo, 2008; Beca i Boerr, 2008; Novoa, 2008, entre d'altres) l'autora senyala les que es consideren més significatives:

- Conèixer i integrar la trajectòria personal i acadèmica del professor novell, els seus coneixements i experiències prèvies i la disposició i expectatives amb les que s'incorpora a l'escola.
- El professor principiant ha d'anar explicitant el que necessita aprendre. És més probable que els professors utilitzin el que aprenen quan el mentoring se centra en la resolució de problemes referits a la seva pròpia situació.
- Dissenyar el pla d'acompanyament al voltant de les competències que ha d'anar construint el professor novell i de les tasques i problemes més freqüents i significatius en el context d'aula i escola.
- Incorporar l'anàlisi de les pròpies creences i representacions del professor novell sobre l'ensenyament i l'aprenentatge.
- El mentor i el novell han de reflexionar conjuntament sobre què ha de ser un professor competent.
- Centrar-se en la reflexió sobre la pràctica docent, mitjançant l'articulació amb la teoria.
- Plantejar les decisions com a hipòtesi de treball. Avaluar les intervencions.
- Incorporar una doble perspectiva en la inserció del professor novell: el treball dins el centre escolar i la vinculació amb altres comunitats de docents (xarxes d'escoles i de professors).
- Centrar l'atenció en els factors mediadors: contextos, persones, recursos i tasques.
- Cercar la participació i col·laboració de l'equip directiu de l'escola i de les famílies.
- Utilitzar indicadors d'aprenentatge dels novells.
- Construir un coneixement personal (un autoconeixement) a l'interior del coneixement professional.
- Assumir com a centre escolar, que en el procés d'acompanyament no només es tracta de desenvolupar competències individuals (del professor principiant) sinó competències com a organització (aprenentatge institucional).
- Incloure la seva pròpia avaluació formativa, basada en l'anàlisi del treball de mentor i mentorat i en els resultats de l'alumnat.

Field (1994) entén que la competència fa referència al tipus d'habilitats, coneixements i actituds que constitueixen la base d'una pràctica professional efectiva i partint d'aquesta definició, fa una proposta de sis competències dels mentors:

1. El tutor com a professor a imitar

Esdevé un model i ha de demostrar la qualitat de professional competent en l'àmbit en el que exerceix la tutoria.

El tutor s'ha de convertir en un referent pel professorat novell i a més ha d'explicitar una actuació professional de qualitat. Per exemple el National Project on Quality of Teaching and Learning, 1993, estableix cinc competències docents que podrien diferenciar la qualitat de l'actuació:

- Pràctica de l'ensenyament.
- Necessitats dels estudiants.
- Relació.
- Planificació i avaluació.
- Responsabilitats professionals.

2. El tutor com a gestor del programa

Com a agent de formació el tutor participa en la planificació, desenvolupament i avaluació del període de formació pràctica dels futurs professionals.

Algunes competències específiques són:

- Capacitat d'anàlisi de les necessitats del professor en formació.
- Capacitat de fixar objectius assolibles.
- Planificació i realització de moments de supervisió i d'estratègies d'avaluació.
- Competència comunicativa o pedagògica: explicar el que ell fa i explicar les impressions sobre el que fa el tutoritzat.
- Tenir clars els principis d'articulació del currículum.
- Capacitat d'identificar i reconèixer els aspectes negatius i positius del desenvolupament d'una classe.
- Capacitat de reflexionar i analitzar els processos de manera que contribueixi al desenvolupament professionals del tutoritzat.

3. El tutor com a conseller i persona de suport del tutoritzat

Es tracta d'enfortir l'èxit personal del tutoritzat evitant la dependència i la por. Ha de ser capaç de millorar la capacitat del professor en formació per fer-se conscient de la seva actuació pràctica i compromès amb la millora de la mateixa.

4. El tutor com a membre d'un equip.

El tutor ha de tenir les següents capacitats:

- Capacitat per a treballar en grup compassant la pròpia actuació amb la dinàmica global del procés.
- Capacitat de comunicació.
- Capacitat de negociació i resolució de conflictes.
- Capacitat de relació.
- Capacitat d'elaborar informes sobre el desenvolupament professional del professor en formació.

5. El tutor com a observador

Capacitat d'observació de l'actuació del tutoritzat i de promoure que el tutoritzat aprengui a observar al tutor i a altres professionals.

6. El tutor com a ampli coneixedor de l'escenari de treball.

El tutor necessita estar familiaritzat amb l'escola i l'organització per a aconsellar i orientar al tutoritzat. A més hauria de ser capaç de relacionar el treball professional amb la qualitat dels processos i d'identificar i intervenir en els elements que caracteritzen a una escola amb èxit.

Els mentors, com a professors amb experiència, tenen un major grau de competència professional, però també han d'adquirir competències específiques per a desenvolupar el rol i les funcions de mentor. El mentoratge suposa algunes implicacions personals, com l'ampliació de les responsabilitats i la possessió de determinades habilitats específiques per a la formació, però també certes capacitats professionals que li permetin esdevenir un model pel professorat novell.

Per això, a l'hora de decidir quins professionals poden esdevenir mentors s'han de tenir en compte les característiques i competències del mentor. El procés de selecció i la formació que se'ls ofereix es converteixen en un aspecte clau que pot condicionar l'èxit o al fracàs del mentoratge.

3.2.4 Procés i criteris de selecció del mentor

No tots els mestres amb experiència tenen les competències ni la voluntat i interès per exercir el rol de tutor en un procés de mentoring. Per tant, considerant que el mentor és un factor clau d'aquest procés és molt important fer la selecció d'acord a uns criteris pedagògics compartits que s'adeqüin al perfil de mentor que es definia en l'apartat anterior.

En la definició del procediment de selecció sorgeixen diversos interrogants als quals s'intentarà donar resposta: Cal fixar uns prerequisits d'accés? S'ofereix la funció a tot el claustre? És necessari que la demanda sorgeixi de l'equip directiu o els docents ho poden fer per iniciativa pròpia? Quins criteris poden beneficiar la selecció? Què s'ha de tenir en compte a l'hora de fer les parelles de mentor i mentorat?

Per començar, es plantegen les motivacions que porten al mentor a assumir aquest rol. Tal com s'analitzava en el capítol dos, el mentoring aporta beneficis tan al tutelat com al tutor, per tant podem deduir que és possible que alguns mentors desenvolupin aquesta funció per voluntat i interès propi, és a dir, que s'ofereixin per fer-ho. Kagan i Albertson (1987:53) apunten algunes de les raons que justifiquen l'acceptació d'aquesta supervisió: el desenvolupament professional propi, la seguretat en ells mateixos, la possibilitat de compartir i treballar en companyia, el sentit d'obligació professional d'ajudar als novells i la voluntat de contribuir en la millora dels mestres i dels alumnes.

Serrats (2008), en l'anàlisi de la tutoria del professorat novell en el context català, afegeix a aquest interès personal, la possibilitat que l'assumpció de la tasca de mentor provingui d'una demanda externa. Així, diferencia entre cinc motivacions d'accés: una demanda de la direcció, l'interès en ajudar als mestres novells, la creença que l'ajuda a créixer personalment, l'interès en participar en activitats de formació i finalment valora el fet que sigui la única persona que compleixi els requisits.

Que els mentors es puguin oferir espontàniament no vol dir que qualsevol persona pugui desenvolupar aquest rol. La majoria de programes de mentoring defineixen alguns prerequisits d'accés que permeten descartar, del col·lectiu que es presenta voluntari, aquelles persones amb un perfil adequat. Alguns dels prerequisits poden ser: el nombre d'anys d'experiència, el nombre d'anys en el sistema educatiu, el nivell d'educació o bé el tipus de certificació.

Una vegada s'han concretat les condicions d'accés, s'apliquen criteris de selecció amb la finalitat d'escollir els mentors que més s'adeqüen al programa i a les funcions que hauran de desenvolupar. Tot i que hi ha autors com Shaw (1992) que opinen que la tutoria no s'hauria de restringir a uns quants, sinó que tot professor podria arribar a ser tutor.

Hill, Jennings i Madgwich (1992:118) citen tres criteris per a la selecció de professors tutors:

- Que tinguin una experiència professional existosa de tres anys.
- Que manifestin algunes activitats reflexives.
- Que tinguin les habilitats i qualitats relacionades amb l'exercici de la tutoria:
 - Comptar amb la confiança de l'equip directiu i companys.
 - Tenir consciència de la importància de les relacions personals.
 - Tenir un compromís amb la investigació-acció.
 - Estar obert a la discussió reflexiva.
 - Ser clar i analític.
 - Tenir capacitat per avaluar el desenvolupament professional.
 - Tenir qualitats de lideratge.
 - Ser optimista i tenir sentit de l'humor.

Weiner (2004), pensa que el més important és que tingui una certa trajectòria professional (diversos estudis coincideixen en almenys 5 anys d'experiència docent) i que estigui legitimat com un "bon professor" a través dels sistemes d'avaluació establerts, en què s'hagin considerat l'autoavaluació i l'avaluació de la comunitat escolar en la qual treballa i ha treballat.

En la línia que assenyala la **Harvard Business School** (2004), haurien de ser requisits:

- Ser membres èxit, respectats i apreciats del seu centre.
- Tenir accés a informació i a persones que poden ajudar el professor novell en el seu desenvolupament professional.
- Tenir una personalitat amigable.
- Estar sòlidament vinculats al seu centre, sentint-se satisfets i còmodes en el seu treball.
- Estar disposats a invertir el temps i l'esforç necessaris per a ser bons professors-mentors.

Com a exemple, s'exposen els models anglès i americà. A Anglaterra ja fa uns anys que s'ha creat la figura del mentor: "Advanced Skills Teachers", que dediquen un 20% del temps a l'escola a ajudar a millorar la pràctica i aconsellar als mestres novells després d'haver superat un període de formació. Els criteris que guien la seva selecció són: la capacitat d'ensenyament, els resultats dels alumnes, el coneixement de la matèria, la planificació, el manteniment de la disciplina, l'avaluació i assessorament i suport als seus col·legues.

A EEUU en canvi, en les primeres experiències dels programes de tutoria, la selecció, formació i la utilització del mentor era força simple i directe. El criteri de selecció principal era la voluntat de fer mentor amb una reducció en les responsabilitats de l'ensenyament i en alguns casos amb pocs incentius extrínsecs i sense massa oportunitats de formació. Avui en dia, el procés de selecció dels mentors és més complex: inclou criteris més enllà de la voluntat personal, pot requerir aportar proves de la qualitat i experiència en la docència, la creació de comissions de selecció... tot i que el procés de selecció està condicionat també per la disponibilitat de mestres experts.

Una vegada marcats els criteris, cal recordar que existeixen diferents procediments d'accés que condicionen aquesta selecció. Pot ser que el mentor es presenti voluntàriament, que sigui nomenat pel responsable del programa o fins i tot que sigui nomenat pels propis tutelats; cada opció requereix un procés diferent.

En la majoria de casos, el procediment és el que proposen Calderhead i Shorrock (1997). L'escola és la que haurà de nomenar tutors o el professor-tutor d'entre el personal existent i el nomenament d'un tutor ha d'estar subjecte als procediments de selecció i ha de ser obert i just, tenint en compte els següents criteris: ha de ser un mestre experimentat, amb un sòlid coneixement de les institucions educatives i dels programes d'estudi, tot i que apunten que els millors mentors tendeixen a ser aquells amb experiència 2-3 anys de l'ensenyament, ja que poden recordar com era ser un alumne i no solen tenir altres responsabilitats dins l'organització.

Tot i que en la majoria dels sistemes escolars amb un programa de mentoring, l'administrador selecciona el mentor, Odell (1990) opina que pels mestres de primer anys, l'elecció pròpia del mentor és el mètode més vàlid per a aconseguir respecte mutu. Per poder utilitzar aquest procediment però caldria endarrerir la selecció del mentor, una vegada ja s'hagués iniciat el curs escolar i es conegués als col·legues.

El següent pas és realitzar les parelles de mentor i mentorat, fet que també ve determinat per criteris d'assignació. De l'estudi de Huffman i Leak (1983) se'n poden derivar alguns: mateix nivell educatiu i especialitat, compatibilitat personal i compatibilitat de filosofia educativa.

Parkay (1988) descriu que alguns elements que faciliten la relació entre mentor i aprenent i que per tant, s'haurien de considerar en l'aparellament d'aquests, són: que el mentor sigui un bon professional, que comparteixin l'estil de pensament i que es permeti a l'aprenent determinar la seva manera d'aprendre.

Els factors, que segons Odell (1990) es podrien tenir en consideració en el procés d'assignació són:

- Tenir un mínim de tres anys d'experiència docent.

Un mentor ha de tenir almenys tres a cinc anys d'experiència docent per tal que es vegi com un mestre amb experiència, més que com un company (Slick, 1995). Els mestres principiants, fins i tot els mestres principiants competents, necessiten temps per al seu propi desenvolupament i no haurien de dedicar-lo a fer de mentors.

- Ser docent en l'àrea de contingut o en el mateix nivell de grau que el docent novell.

Si el mentor i el mestre comparteixen la mateixa matèria o el mateix nivell, el mentor pot proporcionar una assistència més directa. No obstant això, en escoles petites o en departaments o nivells amb varis mestres novells, els mentors poden necessitar creuar els límits dels nivells de grau o pla d'estudis.

Evidentment, si el mentor és un professional competent en la seva àrea, la relació de tutoria encara pot ser és productiva.

- Tenir una aula pròxima.

La proximitat de les aules del mentor i del mestre novells és un factor positiu, perquè possibilita als docents parlar durant uns minuts entre les classes, abans o després de l'escola. Estar en pisos separats, en edificis separats o fins i tot en els extrems oposats d'un corredor pot significar que el mentor i mestre principiant es vegin amb menys freqüència i per tant tinguin menys oportunitats de conversa.

- Ser significativament més gran que el mestre novell .

Es recomana una diferència d'edat de vuit a quinze anys perquè el mentor pugui ser vist com a experimentat. La diferència d'edat pot ser important fins i tot pels mestres principiants no tradicionals.

L'edat és significativa, però els nivells de maduresa dels participants són encara més importants. Tot i que el novell no sigui molt jove, no cal oblidar la seva inexperiència.

- Tenir en compte les preferències de gènere, encara que la importància d'aquest factor pot dependre de les circumstàncies.

Sobre la qüestió de gènere, diversos estudis d'investigació han donat a entendre que en persones del mateix gènere les relacions de tutoria poden ser professionalment més compatibles. Aquests estudis també suggereixen que els homes i les dones pensen de manera diferent i enfoquen l'ensenyament de diferents maneres (Graham 1993).

S'han observat moltes relacions de tutoria mixtes que han tingut èxit i per tant, a més de l'edat, el sexe, o qualsevol altre factor, és evident que les personalitats individuals són la clau per crear i mantenir relacions efectives de professionals. L'entusiasme, la fiabilitat, l'adaptabilitat i la capacitat d'escoltar sovint són les característiques de la tutoria d'èxit. Moir, Gless i Baron (a Scherer, 1999), aconsellen que el mentor ha de tenir fortes habilitats interpersonals, la credibilitat amb els seus companys i els administradors, una curiositat i entusiasme demostrat per aprendre, respecte per la multiplicitat de perspectives i una pràctica docent excel·lent.

Fruit de la recerca sobre el Programa *Comencem Bé*, Serrats (2008) proposa quatre criteris d'assignació: compartir especialitat, formar part del mateix cicle, la capacitat de relació amb els altres i el grau d'experiència, anant més enllà de la normativa que només es fixa en els dos primers criteris relacionats amb el lloc de treball.

A mode de resum, els criteris per assignar un tutor a cada mestre novell, que es reiteren en les aportacions teòriques són: el mateix nivell educatiu i especialitat, compartir la manera de pensar i l'estil educatiu, el mateix sexe, l'accessibilitat, és a dir, la proximitat física per treballar conjuntament, la diferència d'edat i la capacitat de relació.

Per tant, si se seleccionen els mentors d'acord als criteris personals i professionals que s'han exposat i en el moment de fer les parelles es procura que aquestes siguin el

màxim de compatibles possible, es pot assegurar bona part de l'èxit del procés de tutoria.

3.2.5 Formació del mentor

Per a desenvolupar les habilitats mencionades és necessari que el tutor rebi algun tipus de formació que el pugui orientar en el desenvolupament del seu rol. S'entén que qualsevol model, sistema o forma de relació establerta en el mentoring requereix una preparació, que pot derivar en estratègies diverses.

El disseny formatiu pot adoptar diferents formes: un curs de formació, sistemes de formació a distància, seminaris, taules rodones, conferències..., però d'acord amb els principis de l'aprenentatge adult, s'ha de tenir en compte que encaixi amb les situacions concretes i amb les persones involucrades.

Tot i així, no cal oblidar la voluntat del mentor de desenvolupar la seva tasca amb èxit, que tot i ser un procés personal, també es pot impulsar amb la formació. Johnson i Ridley (2004) entenen que el mentor s'ha de plantejar què li representa assumir aquest rol i reflexionar sobre:

- Les conseqüències de fer de mentor: acceptar els beneficis, els costos, buscar les motivacions...
- Un mateix: preocupar-se d'un mateix, treballar per a ser un bon model, combinar feina-família.
- La productivitat professional.
- La seva competència: avaluar l'experiència...
- Desenvolupar habilitats de mentoring.
- La responsabilitat del seu rol.

La resta de teòrics, s'han centrat en la definició del contingut que haurien de tenir aquests dissenys formatius.

Bey (1990) assenyala cinc continguts dels coneixement bàsic del mentor:

- Coneixement del mentoring: concepte, rol, responsabilitat, fases i necessitats dels mestres novells.

- Supervisió clínica: que consisteix en l'anàlisi de la instrucció a través de l'observació i visites a l'aula.
- Habilitats de coaching i model: tenir estratègies d'ensenyament efectives, mostrar la seva manera de treballar i mantenir el professionalisme.
- Coneixement del desenvolupament adult: els trets bàsics de l'aprenentatge adult, els estadis de desenvolupament professional del docent i la importància de l'autosuperació i la motivació.
- Desenvolupament d'habilitats interpersonals: comunicació, resolució de conflictes, escolta activa i presa de decisions.

Mentre que **Gordon i Maxey** (2000) destaquen com a temes de formació:

- Coneixement sobre el programa i les necessitats dels novells.
- Aprendre a establir una relació positiva amb el novell amb confiança i suport.
- Domini d'estratègies de gestió de l'aula, anàlisi d'estratègies utilitzades, teoria sobre planificació, motivació dels alumnes, estratègies d'aprenentatge...
- Estratègies d'aprenentatge adult.
- Estadis de desenvolupament professional i estratègies de mentoring adequades a cada estadi.
- Habilitats d'observació.
- Habilitats interpersonals.
- Habilitats de resolució de conflictes.
- Coneixement sobre les fases del coaching.
- Gestió i organització del temps.

Aquests temes s'han organitzat de manera diferent al voltant dels diversos programes d'inducció. Com a exemple, en primer lloc s'exposa el programa de formació docent dels mentors de **Barry** (2003). Aquest programa està pensat per aplicar-se en un període de tres dies i estableix els continguts que es treballen de manera concreta:

PRIMER DIA
Les necessitats del mestre novell
Has tingut un mentor? Quines eren les teves necessitats com un mestre principiant? Us vau conèixer?
La investigació sobre les necessitats dels mestres novells, la transició de principiant a educador expert.
El mentoring que dóna suport a la transició actual i les reformes en l'educació.

El context per a l'assessorament
<p>Els tres elements clau del Programa de mentors.</p> <p>Dos models d'assistència paritària: la "millor pràctica" o la col·laboració i el creixement?</p> <p>Les tres parts d'un programa de tutoria efectiu.</p> <p>L'impacte de la tutoria en les estructures de l'escola, la cultura i l'aprenentatge dels estudiants.</p>
L'ocupació del mentor, el protegit, el director i administradors del districte
<p>Les funcions, tasques i expectatives.</p> <p>L'autoavaluació del docent.</p> <p>Prioritats, llistes de verificació i suggeriments, la creació d'un pla de treball.</p>
SEGON DIA
La relació mentor-protegit
<p>L'impacte del tipus de treball i comunicació en el procés i els resultats.</p> <p>Una relació de desenvolupament que requereix l'adaptació dels mentors.</p> <p>Atributs crítics de la relació de tutoria.</p> <p>Característiques d'una relació d'èxit.</p> <p>L'autoavaluació del mentor.</p>
El procés de tutoria: com facilitar el desenvolupament professional
<p>Com poden els mentors promoure el desenvolupament dels protegits.</p> <p>Tendències naturals de lideratge i estil de tutoria.</p> <p>Àrees de creixement potencial per a la millora d'un mentor.</p> <p>Canviar els temes, el diagnòstic de la preparació i la facilitació de l'aprenentatge.</p> <p>Plans de creixement del mentor, la consolidació de les conclusions d'auto-avaluació, establiment de metes.</p> <p>El procés de tutoria: un model de treball.</p>
TERCER DIA
Peer coaching pels mentors i protegits
<p>Pràctica i l'anàlisi d'alguns casos.</p> <p>Definicions i una comparació amb l'avaluació de l'entrenament.</p> <p>Un model de procés de coaching.</p>

Pre i post conferències, directrius per a la comunicació i retroalimentació.
Dissenyar i utilitzar les eines d'observació.
Consells útils: foment de la confiança, la comunicació, la promoció del creixement...
Una lliçó de demostració i "coaching" grup.
Cerimònia de clausura

Taula 3-8. Programa de formació docent dels mentors. Barry (2003)

En segon lloc, a Califòrnia s'organitza un curs de formació pels mentors d'un districte escolar urbà de 30 hores que els introdueix al seu nou paper i els proporciona habilitats i estratègies. La formació parteix dels seus punts de vista sobre l'ensenyament i d'aprenentatge per ensenyar als procediments i tècniques específiques que es poden adaptar a cada novell. El programa el dissenyen els responsables del desenvolupament del districte que tenen clar que la tasca de tutoria es diferencia de la tasca d'ensenyament a l'aula i que els mentors requereixen competències noves i una preparació que els permeti ajudar als novells a gestionar els típics problemes i els doni eines per a descriure i demostrar principis bàsics de l'ensenyament i l'aprenentatge.

Els continguts de la formació corresponen a les sis seccions de la Guia de Líder (Little i Nelson, 1990): Orientació a la funció del mentor, Assistència als mestres principiants, Organització i gestió d'aula, Observació i coaching, El rol del mentor com a promotor del desenvolupament professional i Cooperació entre l'administrador i mentor. Cada secció es divideix en segments específics de formació amb activitats i instruccions sobre com aplicar-ho a l'escola.

Finalment, un altre exemple és el disseny formatiu dels tutors que proposa el Programa *Comencem Bé*, que s'aplica a l'educació pública de Catalunya i que és reconegut oficialment. Aquest model valora la participació activa dels assistents a partir de la reflexió de les pròpies experiències i de la possibilitat de posar-les en comú amb altres companys i companyes que estan en la mateixa situació i es basa en reflexions més teòriques que poden donar llum a les pròpies experiències compartides.

Està organitzat amb tres sessions de tres hores de durada repartides al llarg dels tres trimestres del curs escolar, que responen als objectius següents:

- Oferir al professorat tutor la informació necessària perquè estigui al corrent de l'estructura i dels principals objectius i continguts que es duen a terme en la formació del professorat interí.
- Ajudar el professorat tutor a desenvolupar la seva tasca de tutoria a partir de la presentació de temes rellevants, adients a la seva funció.
- Aclarir dubtes i inquietuds que es donin en la planificació i realització de la seva feina com a responsables del seguiment d'aquest professorat interí.
- Ajudar el professorat tutor a clarificar la seva tasca en l'àmbit de l'avaluació de la competència docent dels interins implicats en la formació.
- Permetre l'intercanvi d'experiències reeixides sobre la tutoria del professorat interí, recollint aquelles que hagin resultat més significatives i d'èxit i sintetitzant-ne els aspectes més rellevants que hagin permès que el procés resulti enriquidor.

El disseny de la formació també concreta els temes o continguts a treballar a cadascuna de les sessions. Al mes de novembre es fa una primera sessió amb el títol: L'acollida de mestres novells: característiques d'una bona acollida, la transmissió d'informació rellevant per al professorat que s'inicia, què se li demana i què se li ofereix des del centre, plans d'acollida per a professorat... Al voltant del mes de febrer una segona sessió de Seguiment i avaluació: fent incidència en el document lliurat als centres referent a l'avaluació de la competència docent i a tot el procés que caldrà seguir en la comissió d'avaluació. I al març o abril la darrera sessió relativa a un Intercanvi d'experiències reeixides, que girarà al voltant de la reflexió dels processos seguits al llarg del curs a partir de l'intercanvi d'experiències dels diversos centres i tutors.

Es pot observar com els tres models d'exemple, recullen la majoria de temes de les aportacions teòriques, donant importància al coneixement del mentoring o tutoria, oferint diverses estratègies que ajudin al mentor a desenvolupar les seves funcions, compartint experiències pràctiques a través de l'anàlisi de casos o de l'intercanvi entre col·legues i donant suport al coneixement del programa d'inducció de referència.

Tal com afirma Brooks (1997) els mentors han de ser conscients que són exemples de bones pràctiques i el seu desenvolupament ha d'anar molt més enllà de breus períodes de sessions introductòries sobre com observar, realitzar tutories i donar feedback, requerint temps i recursos per a l'educació contínua de qualitat, que li permeti esdevenir expert en anàlisi de la seva pròpia pràctica i dominar les habilitats d'anàlisi de la pràctica dels altres i en la negociació dels canvis i una comprensió de

les estratègies disponibles en el suport de mentors i aprenents en cada àrea de competència professional.

3.2.6 Funcions del mentor

La complexitat del rol del mentor, ha posat de manifest la necessitat de concretar les tasques, responsabilitats, funcions, activitats... que s'estructuren al voltant d'aquesta figura. A continuació es recullen les aportacions de diferents autors.

Alemann (1986) especifica que el mentor és una persona de gran experiència que ensenya, aconsella, guia i ajuda a desenvolupar-se a un novell. Fa una descripció analítica de nou categories d'acció a través de les quals el mentor compleix la seva funció tutorial: ofereix informació, proporciona informació política, estableix les tasques a afrontar, aconsella, ajuda al desenvolupament de la carrera professional, proporciona un clima de confiança, fa publicitat dels resultats assolits, protegeix i desenvolupa i estimula una relació personal.

Watkins (1992:99-100) pel seu costat, assenyala que el paper del tutor se centra en l'exercici de tres funcions bàsiques:

1. Suport al futur professor
El tutor intenta donar suport al procés personal de docència.
2. Supervisió
S'ha d'entendre en el sentit de suport i facilitació perquè el professor pugui ser més efectiu i es faci conscient de les seves necessitats. En aquesta supervisió s'ha d'incloure: el desenvolupament d'un clima de comunicació, la reflexió de les activitats, l'autoavaluació, la retroalimentació constructiva, la identificació i resolució dels problemes i l'ajuda per a generar desenvolupament professional.
3. Introducció seqüencial als temes vinculats a la problemàtica professional
Fa referència a l'ajuda per a reflexionar sobre temes professionals, com el desenvolupament professional, l'adquisició de nous recursos per a la millora professional, la introducció a la investigació a l'escola o el coneixement dels mecanismes de comunicació dels resultats professionals.

Hill, Jennings i Madgwick (1992) amplien el concepte i parlen de sis funcions dels mentors:

1. Establir una relació supervisora de suport amb el professor en formació,

- ajudant-lo i afavorint la reflexió personal i l'autoavaluació.
2. Donar consell i ajuda efectiva al tutelat, establint una relació de treball oberta i proporcionant la retroalimentació necessària i oportuna.
 3. Ajudar el professorat en formació a desenvolupar les competències associades amb l'ensenyament a través de la pràctica real a l'aula: desenvolupar un coneixement ampli del currículum, identificar els processos d'aprenentatge, fixar objectius per l'ensenyament i l'aprenentatge, analitzar i avaluar les pròpies competències, controlar i avaluar els progrés dels estudiants i saber buscar estratègies de gestió de l'aula apropiades.
 4. Mantenir el procés d'aprenentatge del professor en formació i verificar i valorar el treball de l'aula, demostrant competència en: identificar criteris per reconèixer els components de la pràctica efectiva de l'aula, habilitats de comunicació i negociació per a dissenyar el perfil del professor en formació i aplicar i interpretar criteris d'avaluació significatius al treball del professor en formació a l'aula.
 5. Informar, organitzar i rebre el suport de la resta dels professors de l'escola per ampliar i profunditzar l'experiència del professor en formació. Per això el tutor, hauria d'implicar la resta de professorat en la iniciativa i coordinar les aportacions dels altres professors.
 6. Identificar amb la resta de professorat, les possibles actuacions curriculars especialitzades en la pròpia escola i en altres. Per tant, el tutor hauria de dissenyar plans d'aportacions curriculars especialitzades i establir contactes amb altres escoles.

Mentre que **Brooks** (1997), basant-se en els mentors de l'Escola d'Educació de la Universitat Oxford, proposa les següents funcions:

- Avaluar per progressar. Sovint els mestre novells, independentment del seu nivell d'habilitat, es mostren insegurs davant la seva pràctica docents: no saben quins són els criteris d'èxit, no dominen les estratègies pedagògiques ... i necessiten saber com estant ensenyant. El mentor pot oferir una retroalimentació constructiva que els faciliti la reflexió sobre els dubtes i problemes que es troben a l'aula.
- Planificar. La planificació és una tasca que se centra en l'ensenyament i en aquest camp, els mentors poden aportar idees per presentar les lliçons, recursos de planificació efectiva, oferir-los materials didàctics, assessorar-los amb estratègies de gestió i organització de l'aula.

- Ensenyar. El mentor ha de participar en algunes classes del mestre novell, observant diferents aspectes de la docència, treballant en col·laboració, aplicant una activitat paral·lela amb una part del grup... per això ha d'esdevenir un model i ajudar al novell a millorar la seva pràctica.

Camacho i De Moya (2005) en la programació d'un projecte de pràcticum de mestres defineixen com a funcions que ha de dur a terme el mestre tutor:

- Informar sobre les característiques del centre i del context.
- Donar suport al novell.
- Ajudar-lo amb les programacions.
- Avaluar l'actuació i implicació del novell.
- Establir sessions de tutoria.
- Entrevistar-se amb altres mestres.

Un altre grup de teòrics, concreten la funció en tasques concretes que el mentor dur a terme durant la tutoria. **Shea** (1992) en detalla les següents:

- Plantejar altes expectatives d'actuació.
- Oferir idees atractives.
- Ajudar a configurar un alt nivell d'autoconfiança.
- Estimular l'actuació professional.
- Oferir la seva amistat.
- Afrontar la conducta i actituds negatives.
- Escoltar els problemes personals.
- Ensenyar amb l'exemple.
- Proporcionar experiències que possibilitin el progrés.
- Explicar com funciona l'organització.
- Formar tècnicament els tutoritzats.
- Oferir consells.
- Reforçar l'autoconeixement.
- Compartir les crítiques oportunes.

En canvi **Johnson i Ridley** (2004) després d'estudiar les habilitats del mentor, li assignen com a tasca:

- Conèixer el tutelat.
- Tenir bones expectatives i saber-les comunicar.

- Fer d'espònsor, considerant les oportunitats del tutelat i ajudant-lo a créixer professionalment.
- Ser un mestre i un coach: donar instruccions, descriure les habilitats professionals, ajudar-lo a entendre l'organització...
- Encoratjar-lo i donar-li suport: fer que se senti recolzat i animar-lo en la seva tasca.
- Oferir-li consell davant les dificultats: discutir els problemes, buscar alternatives i ajudar-lo a acceptar les limitacions.
- Protegir-lo, si ho necessita.
- Estimular el creixement professional fins arribar als objectius previstos i ajudar-lo a acceptar nous reptes.
- Promoure la seva visió sobre l'organització i la feina.
- Alimentar la creativitat davant els problemes, davant els projectes...
- Corregir les accions i/o actituds que no siguin adequades.
- Posar en comú la visió sobre el desenvolupament i el creixement el tutelat.
- Ser un model pel tutelat, fer-li veure la importància de l'autoreflexió...
- Crear un clima amigable, incentivar una relació social bona...
- Orientar-lo en la combinació de la part professional i altres facetes de la seva vida.
- Donar-li l'oportunitat d'observar altres models.
- Treballar de manera constant, donar un feedback periòdic, buscar un temps per a la relació...

Soler (2003) a partir de la idea que el mentor opera en un context ampli com a model, oient actiu, amic, conseller, guia... presenta els següents elements derivats de la tasca del mentor:

- Comunicar-se amb assertivitat, ja que així el mentor pot actuar eficaçment en qualsevol situació laboral i personal i ser capaç de transformar, explicar, sensibilitzar i constatar coneixements i sentiments amb una altra persona.
- Proporcionar feedback, per tal de facilitar la correcció immediata d'actuacions poc encertades i ajudar al tutelat a millorar la seva pràctica.
- Guiar al tutelat, explicant-li com funciona l'organització i ajudant-lo a establir els seus propis contactes i camins.
- Proporcionar informació i idees per ajudar al tutelat a assolir els seus objectius.
- Confrontació, ja que quan el tutelat té dubtes, problemes, opinions..., el mentor l'ha d'ajudar a confrontar les idees o a decidir la millor solució.

- Encoratjar i reforçar positivament al tutelat quan es troba en moments crítics o situacions difícils.

Cid i Ocampo (2005) en una investigació sobre les funcions tutorialis en el pràcticum de psicopedagogia, recullen les tasques que corresponen al professorat tutor:

- Establir una relació de treball oberta i de confiança.
- Crear un clima adequat.
- Conèixer el context.
- Ajudar i oferir suport.
- Afavorir la reflexió i autoavaluació.
- Realitzar retroalimentació.

Puig (2005) dóna forma al rol del tutor professional i li assigna com a tasca:

- Acompanyar, modelar i ser un referent pel novell.
- Fer un seguiment de la pràctica del novell formal o informal.
- Mostrar un estil de fer professional.
- Assessorar el principiant sobre la seva actuació.
- Ajudar-lo a organitzar i desenvolupar les tasques d'aprenentatge.
- Proporcionar-li feedback i suport permanent.

Serrats (2008) recull la regulació normativa del Programa *Comencem Bé* i agrupa les funcions dels tutors en cinc actuacions: informar respecte el funcionament organitzatiu i pedagògic del centre, donar estratègies per poder desenvolupar la tasca docent, facilitar la integració en la comunitat educativa, assessorar respecte de la planificació i programació docent i avaluar la competència docent dels professors novells.

Gordon i Maxey (2000) van més enllà dels llistats de categories i relacionen la tasca amb el moment en què es troba la tutoria, distingint entre les tasques que s'han de desenvolupar a l'inici del mentoring i les que s'han d'aplicar durant el procés.

Al principi, al mentor li correspon:

- Rebre el professor novell: donar-li la benvinguda d'una manera oficial.
- Establir una bona relació: el mentor ha de comunicar-se amb el novell i oferir-li una relació de confiança i suport.
- Orientar-lo: el mentor li ha de donar informació i orientació sobre la comunitat, el funcionament de l'escola, el currículum, el BTAP, els recursos de l'escola, les seves responsabilitats específiques...

- Donar-li oportunitats de relacionar-se amb els altres companys i companyes.
- Ajudar-lo en gran mesura durant la primera setmana.

I en canvi les estratègies per oferir el suport als novells durant tot el procés podrien ser:

- Donar suport moral: ser capaç d'escoltar-lo i de parlar-hi.
- Informar sobre el sistema: durant el curs se li ha d'anar donant la informació necessària.
- Ajudar-lo a socialitzar-se.
- Ajudar-lo en la planificació, organització i gestió de la feina.
- Ensenyar-li com i a on trobar materials i recursos.
- Proporcionar-li habilitats de gestió de l'aula, de relació amb els pares, d'ensenyament...
- Donar-li suport amb un procés de coaching. Es poden diferenciar les següents fases:
 - Reunió per a acordar els objectius, les activitats i l'avaluació i la temporització.
 - Observació de la classe.
 - Anàlisi de les anotacions de l'observació i es marquen estratègies de millora.
 - Reunió per revisar el procediment de millora.
- Programar observacions d'altres classes perquè el novell pugui veure exemples d'ensenyament efectiu.
- Treballar cooperativament.
- Revisar les filmacions de classes.
- Donar-li oportunitats per a reflexionar sobre la pròpia pràctica: diari, portfoli, estudi de casos, revisió d'incidents, estudi de grups...
- Iniciar conjuntament una recerca en l'acció.
- Ajudar-lo en l'avaluació dels estudiants: buscar objectius rellevants, establir sistemes de mesura, interpretar el progrés dels alumnes...
- Donar-li els recursos per adaptar-se a la cultura de l'escola i de l'entorn.
- Preparar-lo per a la interacció amb els pares.
- Oferir-li la oportunitat de participar en seminaris...
- Fer ús de les noves tecnologies per a comunicar-se...

Collison (1993 a Colin, 1998) parla de responsabilitats enlloc de tasques, posant èmfasi en la importància del rol del mentor i en el seu compromís amb el novell. A

partir del treball amb un grup de mentors va elaborar una relació completa de les seves idees sobre la participació dels professors en la formació dels novells i va proposar la següent llista de responsabilitats:

- Proporcionar un entorn segur i feliç per als mestres novells.
- Ajudar els estudiants a integrar-se a l'equip docent.
- Assegurar-se que els mestres novells actuen de manera eficient i eficaç com a mestres.
- Discutir el progrés i acompliment dels criteris d'avaluació amb els novells.
- Proporcionar orientació, suport, assessorament i entusiasme per la millora de l'ensenyament.
- Escoltar els problemes dels novells amb comprensió i suport donant-los eines per superar els problemes.
- Ser obert a noves idees, permetre als novells a experimentar i provar les estratègies i així aprendre de l'experiència.
- Ser flexible i obert per a absorbir noves estratègies.
- Avaluar la seva tasca docent.
- Establir una bona relació.

A partir de les coincidències que existeixen entre les aportacions dels diferents autors, s'estableixen cinc funcions principals: la d'informació, la d'assessorament, la d'acompanyament o suport, la d'acollida i integració i la d'avaluació. En el quadre següent es presenten aquestes funcions i els elements concrets que les configuren:

FUNCIONS DEL MENTOR	
INFORMACIÓ	Del context, de la política educativa, del currículum, del funcionament, organització i línia pedagògica de l'escola, de l'alumnat, de les famílies...
ASSESSORAMENT (suport)	Ajuda a definir i a organitzar les tasques, promou la millora d'habilitats docents, l'assessora en la planificació i programació i en la gestió d'aula, ofereix nous recursos, dóna idees per millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge, fomenta la reflexió sobre la pràctica, dóna pautes per aplicar el currículum a l'aula, facilita l'observació de diferents models...
ACOMPANYAMENT	Aconsella, ofereix ajut, dóna suport, comparteix, resol problemes, protegeix, exerceix de model, reforça l'autoconeixement, encoratja, ofereix reforç positiu, guia, cerca moments de tutoria...
ACOLLIDA (integració,	Estableix un clima de confiança, ofereix amistat, crea un vincle afectiu, vetlla pels mecanismes de comunicació, acull, estableix una relació personal, escolta els problemes, l'introdueix al claustre, dóna

socialització)	suport permanent, vetlla per la relació amb les altres persones...
AVALUACIÓ	Supervisa, proposa una retroalimentació constructiva, ajuda a reflexionar, fa el seguiment de la pràctica, promou l'autoavaluació, valora l'actuació i la implicació, avalua la competència docent.

Taula 3-9. Funcions del mentor.

Per poder exercir la tutoria amb seguretat i èxit, no n'hi ha prou amb tenir clares les funcions o tasques que s'han de desenvolupar i adquirir el compromís d'aplicar-les amb la màxima professionalitat i encert possible. El mentor ha de saber quines estratègies poden donar suport a cada funció i si és necessari formar-se o entrenar-se per poder-les aplicar i adaptar al context de la tutoria.

3.2.7 Estratègies de tutoria

Shea (1992) entén que els mentors han de facilitar els següents tipus d'assistència: ajudar a canviar el context mental de la persona, escoltar el novell quan té un problema, identificar els seus sentiments i verificar-los, confrontar les actituds o intencions negatives, proporcionar-li informació quan la necessita, delegar-li autoritat o donar-li permissivitat i encoratjar-lo a explorar les opcions.

No obstant, per fer-ho, el mentor es pot servir i formar sobre diferents estratègies que li permetin ajudar el seu tutelat a desenvolupar-se professionalment. Collinson (1996 a Colin, 1998) defineix com a estratègia de tutoria:

- Les converses.
- L'acció dins l'aula: relació alumnat, aprenentatge i dinàmica d'aula.
- Els seminaris: no espontanis, no relacionats amb pràctica immediata.
- El suport per a transmetre el coneixement de l'àrea i per programar.
- L'avaluació del procés.

Pel que fa a les converses, Kagan i Albertson (1987:53) analitzen les trobades entre mentor i novell i estableixen que els elements més comuns en el discurs són: problemes percebuts, allò que el novell fa bé o no, el domini dels continguts, la relació amb l'alumnat, la preparació de les classes, les qüestions internes i les característiques personals: veu, aparença...

Serrats (2008) detecta que els temes que ocupen les converses de les sessions de tutoria, entre els tutors i mestres novells catalans, de més a menys importància són: el funcionament de l'escola, la programació de curs, la gestió de l'aula, les anècdotes del dia a dia, els problemes del mestre novell, l'avaluació del mestre novell, la relació amb les famílies, l'organització de sortides i activitats i les qüestions personals.

Gordon i Maxey (2000) per la seva banda, defineixen quatre estratègies que poden guiar la tutoria d'una manera eficaç:

- La discussió informal: a través d'una escolta activa el mentor pot ajudar a resoldre els problemes i dubtes del novell, que pot donar-se en sessions de grup o de manera espontània.
- Les entrevistes: han d'estar dissenyades per l'equip de desenvolupament i permeten recollir una informació més sistemàtica.
- L'observació: és una bona tècnica per a determinar les necessitats del novell, sempre i quan es faci amb un procés sistemàtic de recollida de dades i anàlisi d'aquestes de manera conjunta.
- Els qüestionaris: es poden utilitzar per a recollir dades més concretes.

Una nova estratègia, que comença a aplicar-se a EEUU, és la tutoria d'equips, que es defineix com una xarxa de suports, persones i processos enfocada a assegurar que els principiants esdevinguin efectius en el seu treball. En les sis recomanacions de la National Commission on Teaching and America's future (2005) per a la millora de tutoria, la tutoria d'equip se situa al segon lloc.

S'entén la tutoria com una part del sistema d'inducció, en el qual els mentors i principiants treballen en equips. Els mentors són seleccionats per la seva habilitat en el contingut, la pedagogia i la capacitat per entrenar i treballar amb altres professors i se'ls ofereix una formació àmplia i contínua. Es té molt en compte el temps i incentius per als mentors (per exemple, beques, temps de planificació, crèdits docents...) i es valora que les expectatives siguin clares i que hi hagi una rendició de comptes dels mentors.

Els arguments i avantatges que justifiquen l'ús d'aquesta estratègia són:

- Com que la pràctica docent actual s'organitza en equips, tan a primària com a secundària, aquest model defensa que el mentoring en equip pot ajudar més al mestre novell.

- Dóna als mestres, múltiples punts de vista a les situacions, permetent que l'aprenent vegi les diferents opcions i seleccioni la que millor s'adapti al seu propi estil d'ensenyament.
- Permet al novell descobrir i aprofitar la millor capacitat de cada mentor i reunir-se amb ells només per un tema específic, estalviant-li temps de dedicació.
- Normalment un mentor sempre està disponible quan un mestre principiant necessita ajut.

Pel contrari, hi ha alguns condicionats que dificulten l'aplicació del mentoring en equip:

- De vegades, els mentors diferents ofereixen una varietat de mètodes de planificació, estratègies d'ensenyament i filosofies d'ensenyament, que podrien confondre o aclaparar a un mestre novell.
- Manca de responsabilitat clara: un mentor creu que els mentors d'altres estan donant suport quan potser cap dels mentors estan demanant el professor principi si té preocupacions o preguntes.

És evident que cadascuna de les estratègies presentades té avantatges i inconvenients, per això cada mentor hauria d'utilitzar l'estratègia que consideri més oportuna per a cada situació, en funció de les necessitats del novell, del seguiment del programa, de les seves habilitats professionals o dels recursos que tingui a la seva disposició.

3.2.8 Preocupacions del mentor

Tal com apunta Feixas (2009), el professor veterà es caracteritza per la seguretat, confiança i flexibilitat professional, per les ganes de provar noves idees i per afrontar el canvi de manera oberta. Se sent orgullós de la feina ben feta, té un gran repertori d'anècdotes i experiències que enriqueixen el discurs i és capaç d'equilibrar el desenvolupament de competències cognitives i afectives en els estudiants. Tot i així, existeixen elements que els obliguen a pensar i reflexionar sobre la manera de millorar la seva pràctica i de donar resposta als problemes.

Fuller (1970) afirma que amb l'adquisició d'experiència docent, les preocupacions passen de centrar-se en un mateix, a posar l'atenció en la tasca i l'alumnat. Així doncs, un docent amb maduresa pedagògica es preocupa:

- Per com aprenen els seus alumnes.

- Per les experiències i coneixements previs dels seus estudiants.
- Per coordinar-se amb els seus companys i compartir objectius més enllà de les diferències conceptuals.
- Per utilitzar un discurs instructiu que connecti amb el de l'àmplia majoria.
- Per establir una relació interpersonal i utilitzar-la com a recurs perquè aprenguin.
- Per planificar la seva docència a partir de les necessitats i interessos dels estudiants, sense deixar de banda el coneixement disciplinari.
- Per qüestionar constantment la seva docència.
- Per justificar de forma simple els seus arguments i idees utilitzant recursos lingüístics com metàfores, anècdotes...
- Per utilitzar amb els seus estudiants tècniques d'aprendre a aprendre.
- Per utilitzar avaluacions de tipus formatiu que permeten conèixer com es dona el procés d'aprenentatge, errors comesos, dificultats, estils d'aprenentatge...
- Pel seu desenvolupament professional com a docent, per la seva millora i formació.

La majoria d'elements estan vinculats a la tasca docent i a l'alumnat i es poden agrupar en els quatre darrers estadis del Concern-Based Adoption Model (Fuller, 1970): gestió, conseqüència, col·laboració i reenfocament.

Desenvolupar el rol de mentor, pot ampliar aquestes preocupacions a altres camps com la relació interpersonal amb el novell, el desenvolupament de les funcions assignades, la retroalimentació de l'observació de la pràctica o la gestió del temps per dedicar-se a la tutoria. És per aquest motiu, que alguns models introdueixen el paper de l'equip directiu al procés de mentoring, que vetlla perquè els mentors rebin la formació adequada, les reduccions necessàries en la càrrega docent, el suficient temps per complir amb les seves responsabilitats, el reconeixement de sou i els ofereix suport i assessorament.

3.3 Mestre novell

Al llarg del temps, s'ha anomenat el mestre novell de diferents maneres, però tots els termes indiquen que és un docent que inicia la carrera i que per tant necessita cert suport per fer front a la complexitat de la professió.

El canvi que s'ha produït en els darrers anys en les estructures socials i, en conseqüència, en les institucions educatives és tan considerable que ha desembocat en una complexitat de la funció docent que desarma el professorat i que provoca sovint situacions en les que tots els docents se senten novells.

Cal tenir en compte que aquest col·lectiu es pot ampliar amb persones que tot i tenir una trajectòria professional prèvia, s'incorporen a un centre nou, canvien d'etapa o lloc de treball i, tot i que ja han superat el període que els teòrics estableixen com a mitjana en aquesta fase, per circumstàncies diverses tenen uns problemes similars als novells.

3.3.1 Aproximació al concepte de docent novell

No existeix un únic terme per designar al mestre novell. Alguns dels sinònims que s'han utilitzat per referir-s'hi són: mestre principiant, mestre novici, mestre debutant, mestre que comença, mestre en període de prova, mestre en el darrer any de formació pràctica... termes que s'han utilitzat amb assiduitat però amb certa ambigüitat.

De manera general, es considera novell qualsevol aspirant a un lloc de treball que realitza un procés de formació inicial, que comença a exercir un ofici o activitat i que encara és inexpert en el desenvolupament d'aquest. En el terreny educatiu per tant, el professor o professora novell és aquell recent graduat que imparteix docència per primera vegada en una institució educativa i que per tant, es caracteritza per tenir poca o cap experiència prèvia docent.

El concepte de professorat novell el trobem abastament descrit per diversos autors.

Per **Vera** (1988:44), el professor principiant és una persona generalment jove, que es troba en un moment de transició entre els coneixements, habilitats, destreses i actituds apreses al llarg de tres anys d'estudis teòrico-pràctics i la posada en pràctica d'allò après en el marc real de la intervenció pedagògica.

Villar (1990) el descriu com un subjecte que no té experiència o que és recent ingressat a l'activitat professional

Huberman (1992), a partir del seu model teòric de carrera docent, defineix que el mestre novell és el docent que se situa a l'etapa inicial que va del primer al sisè any d'experiència i es perllonga fins a la fase d'estabilització professional.

González (1996), després de fer una revisió bibliogràfica, de manera més simple, considera que el mestre novell és el docent que exerceix la seva professió en el camp professional per primera vegada, durant el primer any d'experiència.

Es pot observar que la variable que s'utilitza com a denominador comú per a categoritzar un docent com a professor novell és la que es refereix als anys d'exercici de la professió. Els autors coincideixen a definir el desenvolupament professional com un continu, amb una fase inicial que, amb matisos, estandarditzen com la fase que comprèn els tres o els cinc primers anys de l'activitat docent i que té un recorregut personal i multidimensional influenciat, entre d'altres circumstàncies, pel procés dialèctic, crític i reflexiu que cada professor estableix amb el seu context, per la capacitat de treballar de forma col·laborativa i per la voluntat d'innovar en la pràctica.

3.3.2 Característiques del docent novell

Cada professor novell té unes característiques pròpies, però de la descripció de la fase inicial de les teories de la carrera docent, es pot deduir que en aquest període es produeix una ambivalència entre l'entusiasme i la preocupació, o en termes d'Huberman (1992) entre la supervivència i el descobriment.

Per un costat, tal com recull Feixas (2002) el professor principiant sol mostrar un gran entusiasme i dinamisme respecte la nova tasca, encara que li falta desenvolupar algunes competències per dur-la a terme de manera efectiva. Per tant, podem entendre que la majoria de novells estan il·lusionats per iniciar la professió, predisposats a aprendre i a conèixer, motivats en la seva tasca, oberts al canvi i que dediquen temps, ganes i esforç a desenvolupar la tasca assignada. Huberman (1992) defineix aquests trets en l'etapa de descobriment que es tradueix en l'entusiasme característic del començament, l'experimentació, l'orgull de tenir la pròpia classe i de formar part d'un cos professional.

Però per l'altre costat, el "xoc amb la realitat" que suposa iniciar-se en la vida de l'aula i de l'escola i superar les diferències entre els ideals i la realitat, genera actituds d'inseguretat, pessimisme, desesperació... que a vegades, transformen aquest docent enèrgic, en un professional preocupat, aïllat i insegur.

Burden (1982) afirma que el mestre novell es preocupa per mantenir control de la classe, ensenyar l'assignatura, millorar les seves destreses docents, conèixer el currículum i avaluar. També assenyala que la incertesa i confusió en molts aspectes

del treball provoca sentiments d' inadequació pel que fa al control de la situació de l'aula, l'ensenyament de la matèria i la millora de les destreses docents.

Barnes (1992) descriu alguns trets propis dels professors joves:

- Es mantenen fidels als judicis dels professors experts i les autoritats.
- Busquen la relació de les noves idees amb el seu treball a classe.
- Rebutgen idees inconsistentes amb la seva experiència.
- Insisteixen en presentacions ben organitzades (volen saber exactament què fer en classe i quan).
- Busquen exemples pràctics i anècdotes il·lustratives per als diferents temes.
- Aprofiten l'aplicació i la reflexió de noves idees.

Per tant, les característiques del docent poden variar en funció de com es visqui l'entrada a la professió. Els que ho veuen fàcil mantenen unes relacions positives amb els estudiants, un considerable domini de l'ensenyament i mantenen l'entusiasme inicial. Mentre que els que ho perceben com una situació negativa, ho associen a una càrrega docent excessiva, a angoixa, dificultat amb els estudiants, molta inversió de temps o a un sentiment d'aïllament.

3.3.3 Competències del docent novell

Quan el mestre docent s'incorpora al lloc de treball, sovint la seva experiència prèvia es redueix a les pràctiques que han desenvolupat durant la formació inicial o a alguna ocupació laboral relacionada amb l'educació. Per tant s'ha d'entendre que les competències docents que ha adquirit, són les que es proposaven com a meta final de la formació inicial, més alguna que hagi pogut desenvolupar amb la experiència individual.

Als països que, com Anglaterra, tenen una carrera docent definida i reconeixen un primer període d'inducció professional, s'han establert les competències que ha d'assolir el professorat novell per superar amb èxit l'avaluació que els permet passar al període següent. Però en la majoria de contextos, aquestes competències no estan explicitades.

En el cas de Catalunya, l'activitat formativa adreçada als interins de primer any i els criteris d'avaluació del procés de tutoria, que deriven del Programa *Comencem Bé*, apunten algunes de les competències que aquests docents han de desenvolupar.

El curs de formació té com a finalitat ajudar el professorat interí a fer millor la seva feina com a ensenyant: planificar i programar millor les classes i l'avaluació, gestionar amb eficàcia el grup classe i atendre la diversitat d'alumnes. També pretén donar a conèixer recursos i material TIC, ajudar a portar a terme les tasques de tutoria, fer veure la importància del treball en equip i donar recursos emocionals per afrontar la dinàmica de la vida professional docent. Per tant, són aspectes que el docent ha de treballar i millorar.

Quant als criteris d'avaluació, es valoren la capacitat d'elaborar una bona programació, el domini de l'activitat docent (desenvolupament de sessions didàctiques, ús de materials, seguiment de l'alumnat, adaptació de necessitats educatives especials..), la gestió de l'aula, les aptituds personals per a la docència i la implicació en les activitats de l'escola, elements que també es poden vincular a la competència docent.

A partir de les competències que ja s'han apuntat com a pròpies dels mestres novells en la primera part del capítol, es fa un breu resum agrupant-les al voltant de sis competències generals, que es concreten en altres d'específiques:

1. Dominar el contingut de la matèria o àrea que imparteix.

Que es concreta en: conèixer el currículum nacional, actualitzar i ampliar els coneixements sobre el tema i adaptar el contingut a les necessitats i edats de l'alumnat.

2. Planificar i dur a la pràctica la docència.

Que passar per: planificar i programar el procés d'ensenyament aprenentatge, estructurar les sessions, utilitzar estratègies d'ensenyament-aprenentatge adequades a l'alumnat, saber motivar l'alumnat i seleccionar els recursos i materials apropiats.

3. Gestionar l'aula de manera efectiva.

Que implica: crear un bon ambient d'aprenentatge, realitzar diferents agrupaments adequats al tipus d'activitat o al grup, establir les normes i el sistema de control, despertar l'interès de l'alumnat i gestionar els conflictes.

4. Avaluar el procés d'ensenyament- aprenentatge, els resultats de l'alumnat i la pròpia pràctica docent.

Que suposa: conèixer el punt de partida i les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat, registrar de manera acurada i constant els aprenentatges de l'alumnat, avaluar els resultats de l'alumnat, utilitzar diversitat estratègies d'avaluació, aplicar els criteris d'avaluació acordats, establir una relació de feedback a partir dels resultats de l'avaluació i autoavaluar i reflexionar sobre la pràctica.

5. Establir relacions positives amb l'alumnat, els companys i les famílies.

Que consisteix en: utilitzar sistemes de comunicació efectiva, interaccionar amb l'alumnat, treballar col·laborativament amb els companys, informar les famílies del procés d'ensenyament aprenentatge i col·laborar en la creació d'un clima positiu a l'escola.

6. Desenvolupar-se professionalment.

Que es redueix a: acceptar les responsabilitat professionals, complir les obligacions docents, actuar amb ètica professional, col·laborar en activitats i projectes d'escola, reconèixer que forma part d'un col·lectiu professional i vetllar per la seva formació contínua.

El docent novell pot desenvolupar aquestes competències a través de la pràctica o de suport teòric, que es poden estructurar en programes d'inducció professional, a partir dels quals avancen en el seu nivell professional i adquireixen experiència acompanyats de mestres experts.

En aquesta línia, els centres educatius són institucions adequades per potenciar el desenvolupament professional del professorat, ja que és el context on es presenta tota la riquesa de processos i experiències que intervenen en el fet educatiu i que possibilita que es puguin tractar de forma compartida, confrontant les destreses i els coneixements personals amb les dels altres col·legues, confrontant models conceptuals amb situacions reals. Marsick (1987) citat per Mingorance (2001:91), considera l'aprenentatge en el lloc de treball com un nou paradigma en el qual els individus i els grups adquireixen, interpreten, reorganitzen, assimilen o modifiquen informacions, habilitats i sentiments.

3.3.4 Procés d'inducció a la docència

Per entendre millor com el mestre novell inicia el seu procés d'inserció laboral, cal aprofundir en els trets característics i els elements que incideixen en la inducció que la

majoria de teòrics han recollit en les seves aportacions sobre la fase inicial de desenvolupament professional. Així doncs, els docents novells quan inicien la posada en pràctica de la professió conviuen entre tensions i aprenentatges constants, s'adapten a un context desconegut, van definint la seva identitat professional i realitzen diverses accions que els ajuden a crear un perfil professional.

Loureiro (1997:139), en el marc d'una investigació realitzada sobre el desenvolupament de la carrera professional amb un grup de professors de l'escola de Viseu, afirma que l'entrada a la carrera docent és un període crític i de gran transcendència pel futur professional. Marcelo (1999) descriu aquesta fase d'iniciació a l'ensenyament, en la qual el professorat realitza la transició d'estudiant a professor, com una etapa de tensions i aprenentatges intensius en contextos generalment desconeguts durant la qual els docents han d'adquirir coneixement professional a més d'aconseguir un cert equilibri personal. Altres autors (Huberman, 1989; Griffin, 1985; Feiman-Nemser i Remillard, 1996) corroboren que els cinc i set primers anys de carrera representen un període crític d'intens aprenentatge de la professió, període que suscita expectatives i sentiments forts i a vegades contradictoris en els nous professors.

Diverses investigacions citades per Imbernón (1994:45), assenyalen que a partir del moment de la incorporació al sistema educatiu el professorat inicia un període d'acomodació que cada mestre realitza al seu ritme i que es pot arribar a perllongar entre tres i cinc anys, depenent de diverses circumstàncies, en els quals el docent s'integra com a membre actiu i participant en el col·lectiu professional i va donant resposta a les dificultats i angoixes que se li presenten.

Seguint a Vera (1988), Imbernón (1994; 2004) indica que els primer anys de docència es poden dividir en dues fases: la primera fase d'avantsala que ocupa els primers sis mesos i una segona de maduresa i creixement dels set mesos als tres o cinc anys.

En aquest sentit, els investigadors interessats en la socialització professional estableixen dues fases en l'inici de la carrera docent (Gold, 1996; Zeichner i Gore, 1990):

1. **Fase d'exploració** (d'un a tres anys): en la que el professor tria provisionalment la seva professió, s'inicia mitjançant assaig i error, sent la necessitat de ser acceptat en el cercle professional, està més centrat en ell mateix que en l'alumnat i experimenta diferents rols. Aquesta fase varia segons els professors, pot ser més fàcil o difícil, entusiasta o decepcionant.

2. **Fase d'estabilització i consolidació** (de tres a sis anys): en la que el docent es dedica a la seva professió i els altres membres de la institució reconeixen la seva capacitat. Es caracteritza per una major confiança en ell mateix, pel domini dels diversos aspectes del treball sobretot els pedagògics i segons Wheer (1992), el professor mostra un major interès pels problemes de l'alumnat.

Per un altre costat Vonk (1995) concep aquesta fase de la carrera professional com una inducció, en la que distingeix dos moments claus: ambientació i progressió, emfatitzant que es tracta d'una etapa de socialització en la que el professor debutant ha d'ingressar com a membre actiu i participant del col·lectiu professional.

Moir (a Scherer, 1999) d'acord als resultats d'una investigació a Santa Cruz, Califòrnia, observa una sèrie de fases de desenvolupament i defensa que encara que no tots els mestres nous passen exactament a través d'aquesta seqüència, la comprensió aquestes fases és útil pels educadors que donen suport als nous mestres.

- **Fase d'anticipació.** La fase d'anticipació s'inicia durant l'etapa de magisteri. Com més a prop del fi de la carrera, més emocionats estan per incorporar-se al món laboral. Tendeixen a idealitzar el paper del mestre. Els nous mestres entren a les aules amb un enorme compromís però amb una visió una mica idealista de com dur a terme els seus objectius. Aquest sentiment d'excitació es dona durant les primeres setmanes a l'escola.
- **Fase de supervivència.** El primer mes de classes és aclaparadora pels nous professors, els bombardegen una gran varietat de problemes i situacions que no havien previst (sobretot relacionades amb la planificació de les classes), s'adonen que no tenen la formació suficient i que han d'aprendre moltes coses amb poc temps. Durant aquesta etapa la majoria dels docents lluiten per sobreviure a la rutina del dia a dia i tenen poc temps per aturar-se i reflexionar sobre la seva pràctica. Es mostren cansats i sorpresos per la quantitat de treball, però solen mantenir una enorme quantitat d'energia i el compromís amb l'esperança de superar la crisi.
- **Fase de desil·lusió.** Després de sis a vuit setmanes de treball continu i l'estrès, els nous mestres entren en una fase de desil·lusió, la intensitat i durada de la qual varia en funció de la persona. La dedicació de molt temps, la percepció que les coses probablement no van tan bé com els agradaria i la baixa moral contribueixen a aquest període de desencís, en el que els professors es

qüestionen el seu compromís i la seva competència. Molts professors fins i tot es posen malalts. Durant aquesta fase la gestió de l'aula amb freqüència es converteix en una important font d'angoixa, els nous professors expressen dubtes sobre sí mateixos, tenen baixa autoestima i qüestionen el seu compromís professional.

- **Fase de rejueniment.** La fase de rejueniment, que generalment comença al gener del curs escolar, es caracteritza per una millora en l'actitud del nou mestre cap a l'ensenyament. Les vacances els permeten reprendre una vida més normal, amb més descans, alimentació, exercici i temps per a la família i amics, els ofereixen l'oportunitat d'organitzar els materials i el currículum del pla i els donen temps per a la reflexió. Tornen a l'escola revitalitzats i tenen una millor comprensió del sistema i de la realitat, se senten més confiats i tenen la sensació que ja ha passat el pitjor. Durant aquesta fase, els nous professors se centren en el desenvolupament curricular i en la planificació d'estratègies d'ensenyament a llarg termini.

La fase de rejueniment tendeix a durar fins a la primavera, amb moltes pujades i baixes en el camí. Cap al final d'aquesta fase, els nous professors comencen a expressar les seves inquietuds sobre si poden aconseguir els objectius finals de l'any escolar.

- **Fase de reflexió.** La fase de reflexió comença durant les últimes sis setmanes de l'escola. Aquests últimes setmanes són un període particularment estimulants pels professors de primer any. Reflexionant durant tot l'any, els nous professors destaquen els esdeveniments bons i dolents i comencen a pensar en la gestió, programes d'estudis i estratègies d'ensenyament del curs següent.

Aquesta seqüència ajuda a entendre els diferents moments pels que passa un mestre novell durant el primer any de professió i alhora es converteix en una eina per orientar el tipus i estratègies de suport que aquest pot requerir a cada fase, oferint un període d'iniciació positiu.

Tal com s'ha apuntat en el segon capítol, l'acompanyament en l'inici de l'actuació docent pot ajudar a superar aquesta etapa amb èxit, tot i que cal tenir en compte que hi ha certs factors que poden condicionar aquest procés.

En primer lloc, les característiques del centre: el context on està ubicat, la tipologia d'alumnat que acull, la dimensió i organització del centre.... generen situacions molt diverses a les que s'ha d'enfrontar el docent novell. Per exemple, el fet de format part

d'un claustre molt nombrós pot dificultar la relació amb els col·legues ja que es fa difícil conèixer totes les persones i la seva integració en el col·lectiu es pot produir de manera més lenta. També es pot donar el cas que treballi en algun context social desafavorit on requerirà segurament estratègies específiques per tractar a l'alumnat i les famílies i haurà de copsar la funció social de l'educació. O bé, el context pot ser el d'una escola on es treballa sempre en equip i per tant, que li facilitarà compartir la pràctica diària, aprendre dels altres i sentir-se més acompanyat.

En segon lloc, la complexitat de la tasca que s'encarrega al mestre novell també condiona aquesta etapa inicial. Sovint, als mestres novells, se'ls assignen els grups més difícils o els que ningú vol, no ocupen places de la seva especialitat, tenen les condicions laborals més complexes... i aquests aspectes afegeixen més complicacions al desenvolupament de la seva feina.

En tercer lloc cal considerar l'experiència docent prèvia, ja que, tot i que a nivell administratiu formen un sol grup de docents de primer any, és possible que els novells tinguin experiències laborals anteriors o altres formacions, que els hagin permès adquirir coneixements que els facilitin la inserció.

En quart lloc, si s'ofereix un suport d'un mestre expert, és important la selecció i assignació d'aquest tutor/a pel primer curs. Es valora que siguin persones amb experiència, amb habilitats comunicatives i que a ser possible comparteixin cicle o especialitat amb el novell. Aquesta tutoria hauria d'oferir el màxim suport durant el primer trimestre i garantir un seguiment individualitzat la resta de curs escolar, anant més enllà de l'avaluació final (Iranzo, 2009).

I finalment, el protocol d'acollida del centre (persones implicades, clima i cultura de centre i les actuacions previstes), de gran tradició al nostre context, pot generar sensacions i expectatives inicials diferents. El primer contacte amb l'organització és de gran rellevància pel novell i per això durant els primers dies, el centre pot optar per planificar aquesta acollida (Teixidó, 2009). Algunes mesures valorades positivament són: una rebuda planificada, la presentació de totes les persones del centre, l'explicació sobre aspectes de funcionament pràctic com per exemple com va la màquina de cafè, l'assignació d'un company guia que els ajudi a situar-se, les reunions de contingut pedagògic... però sobretot l'oferta de suport i ajut.

Tal com s'ha vist, aquest procés d'inducció és una experiència individual, ja que cada docent en funció de les seves característiques, experiències, interessos, necessitats i context, el viu de manera diferent. Tot i així, a partir de les característiques que

defineixen les etapes inicials de la inducció docent, es corrobora que l'acompanyament en aquest període és de gran importància pel mestre novell i pel centre, però també pel seu desenvolupament professional posterior.

Hi ha autors que opinen que aquest suport s'hauria d'ampliar a tots els docents que s'incorporen a un nou lloc de treball. Malgrat que pugui tenir experiència en altres centres, cal acollir aquest professor de nova incorporació com a novell pel que fa a l'organització i acompanyar-lo en el coneixement de tot el ritual de costums, hàbits, rols implícits o explícits, dinàmiques, grups formals o informals i altres litúrgies que configuren la cultura pròpia del centre en el qual desenvoluparà la seva feina (Juárez, 2008).

En resum, en aquest període, el docent encara no ha emmagatzemat prou recursos educatius, fet que li provoca inseguretat i angoixa i, si el professor no troba l'acompanyament adequat, ho sol resoldre de manera solitària construint una pràctica pedagògica sovint impulsiva i irreflexiva, que no contribueix al desenvolupament de noves competències i que no pot fer front als elements que condicionen el procés. En canvi, en algunes ocasions la formació del docent novell podrà col·laborar a la millora de la pràctica i a la creació d'una sensació de seguretat i satisfacció per la tasca.

3.3.5 Formació del professorat novell

Vonk (1995) afirma que durant el primer any de treball, el professorat novell expressa percepcions de baix domini competencial que poden afectar la qualitat de desenvolupament de la funció docent i proposa la necessitat de formació durant aquest primer període. Tanmateix la recerca educativa no ha dedicat massa interès a la planificació i aplicació de la formació del professorat novell, ni a descobrir-ne les condicions d'èxit. Aquest apartat es basa en la descripció de models de formació per professorat novell que s'apliquen a diferents llocs de l'estat espanyol, per a establir els trets generals que haurien de definir un programa d'aquest tipus.

Hi ha diverses comunitats autònomes com Aragó, Andalusia, Astúries, Extremadura, Galícia i Catalunya que han dissenyat models de formació específics per professorat novell o de nova incorporació.

A **Aragó**, el curs 2011-2012 els centres de recursos de professorat ofereixen el "Curso de formación básica inicial para profesorado novel con apoyo de mentores", que s'adreça exclusivament al professorat interí d'Educació Secundària que treballi a la

província i compti amb tres o menys anys d'experiència. És un curs de 40 hores semipresencial que es compon de dues fases: la presencial, en la qual diversos professors en actiu faciliten l'adquisició dels continguts, estratègies i recursos bàsics per a l'exercici docent; i una segona fase en què cada alumne és acompanyat per un professor que facilita la seva incorporació a la docència.

La formació té com a objectius:

- Facilitar la inserció professional dels nous docents.
- Proporcionar estratègies i recursos didàctics bàsics.
- Donar a conèixer bones pràctiques docents.
- Crear un espai de reflexió conjunta entre professorat novell i l'experimentat.
- Presentar i analitzar diferents situacions d'interacció didàctica.
- Promoure el coneixement de diferents programes institucionals implantats en l'etapa.
- Dissenyar i experimentar un protocol de mentorització del professorat novell en l'etapa.

Que es treballen a partir dels següents continguts:

- El marc normatiu i social de l'educació secundària. L'escola com compromís social. Lleis, ordres i normativa de referència. Carta de drets i deures.
- L'organització d'un institut. Oferta educativa, organigrama, PEC, PCC, comissió de coordinació pedagògica, tutories, reglament de règim intern, programacions, PROA, PAB, PQPI, desdoblaments...
- Gestió de l'aula i metodologia. La programació de l'àrea. Planificació i desenvolupament de la classe. La dinàmica de l'aula.
- Gestió de l'aula. Anàlisi de situacions complexes en l'aula. Gestió dels conflictes. La tutoria.
- L'escola 2.0. Recursos Tic al servei de l'educació a secundària: equipament, programes, eines, plataformes, recursos, estratègies, tècniques i bones pràctiques.
- Desenvolupament emocional del docent. Estratègies i destreses per manejar l'estrès. Motivar.
- La carrera docent. Experiències de la vida professional d'un docent i les seves implicacions. Interinitat. Oposició. Destinacions. Canvis normatius.
- Formació permanent del professorat. Modalitats. Convocatòries. Avaluació del curs. Posada en comú del procés de mentorització.

El model d'**Andalusia** diferencia dos dissenys formatius en funció dels anys d'experiència docent: "Curso para el profesorado novel de más de 2 años de experiencia" i "Curso para el profesorado con menos de años de experiencia". Les dues propostes són cursos de 30 hores (25 presencials i 5 presencials) obligatoris pel professorat funcionari en pràctiques, que tenen com a objectius:

- Difondre i proposar models de bones pràctiques en l'organització i funcionament dels centres docents.
- Aprofundir i actualitzar els coneixements en relació amb els nous reptes i objectius educatius, fonamentalment aquells que estan directament vinculats amb els processos d'ensenyament i aprenentatge i la millora dels resultats escolars.
- Desenvolupar estratègies i recursos que faciliten al professorat l'adaptació dels continguts curriculars a l'aprenentatge efectiu de l'alumnat, facilitant el desenvolupament de competències bàsiques i, en conseqüència, la millora dels seus resultats educatius.
- Potenciar el treball col·laboratiu i l'intercanvi d'experiències com a procediments útils per a la millora i el desenvolupament de les competències professionals.
- Fomentar la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació, les eines de l'escola TIC 2.0 i els entorns virtuals col·laboratius com a instruments per a la formació i la pràctica docent.

Els continguts de la formació s'estructuren en tres mòduls:

Mòdul I. Organització educativa i formació permanent.

- Organització i funcionament dels centres docents. Actualització i formació permanent com a elements indispensables per millorar la competència professional: modalitats formatives prioritàries.
- Els Centres de Professorat.
- Prevenció de riscos laborals i accidents escolars. Protocols d'actuació.

Mòdul II. Desenvolupament i posada en pràctica del currículum.

- Elaboració de programacions didàctiques o propostes pedagògiques de l'etapa educativa que correspongui per a l'adquisició de competències bàsiques per part de l'alumnat: el treball per tasques i projectes.
- Models de bones pràctiques en els diferents contextos educatius.

- El projecte educatiu com a instrument de millora: elements, característiques i contribució del professorat a l'elaboració d'aquest.

Mòdul III. El procés d'ensenyament i aprenentatge.

- Ús didàctic de les tecnologies de la informació i comunicació per a facilitar el procés d'ensenyament i aprenentatge: materials i estratègies metodològiques per a la incorporació d'eines i recursos de l'Escola TIC 2.0 a la pràctica docent.
- Dinàmica d'aula: atenció a la diversitat i propostes per al desenvolupament d'un clima de convivència que faciliti el procés d'ensenyament i aprenentatge.
- Coordinació docent i treball col·laboratiu: recursos i tècniques per promoure la comunicació i el treball en equip en la comunitat educativa.
- L'acció tutorial i la relació amb les famílies.
- Avaluació de les competències de l'alumnat.

A **Astúries** s'aplica la "Formación para el profesorado de nueva incorporación" que consisteix en un curs de 20h adreçat al professorat novell d'infantil i primària, amb la finalitat de:

- Proporcionar informació sobre els aspectes formals del treball del professorat: funcionament i organització dels centres docents, de l'Administració Educativa.
- Situar el treball docent en el context educatiu actual establint relacions entre la seva funció docent i la contribució a la recerca de solucions als problemes més rellevants.
- Analitzar els aspectes organitzatius i curriculars específics més rellevants de cadascuna de les especialitats.
- Aprofundir en el coneixement de les tasques, responsabilitats i recursos d'aquells aspectes de la funció docent directament vinculats a l'orientació i la tutoria dels estudiants.
- Posar a disposició la formació i la innovació com a elements bàsics en el desenvolupament professional docent.
- Contribuir a la difusió d'aquells aspectes relacionats amb la millora de la seguretat i salut laboral.
- Millorar la competència professional del professorat mitjançant formació didàctica específica que ajudi a millorar les competències bàsiques de l'alumnat.

Els continguts que es treballen en les sessions del curs són:

- Presentació. La innovació en la Conselleria d'Educació del principat d'Astúries.
- Orientacions per a la memòria-informe.
- Règim jurídic del Funcionariat.
- Prevenció de Riscos laborals.
- L'atenció a la diversitat. la tutoria.
- Seminari d'Especialitat.

En el cas d'**Extremadura**, es proposa un curs de caràcter teòric-pràctic de 33 hores vinculat a la fase de pràctiques de les oposicions docents. Té com a objectiu:

- Dotar als funcionaris en pràctiques d'una formació inicial que suposi una millora de la seva competència professional.
- Formar sobre aspectes del sistema educatiu, necessaris per al bon desenvolupament de les seves funcions.
- Contribuir al desenvolupament de la cultura professional dels aspirants.

I com a continguts:

- Estructura de la Conselleria d'Educació i Cultura i Delegacions Provincials.
- Estructura i organització dels centres docents d'Educació Primària.
- Els projectes educatius i de planificació docent.
- La convivència escolar i la resolució de conflictes a l'aula.
- La tutoria i l'atenció a la diversitat.
- Les Tics com recurs docent en Educació Infantil i Primària.
- El docent de Primària com a funcionari públic.
- El docent de Primària com a funcionari de carrera.
- El model educatiu extremeny.
- Les competències bàsiques i la programació docent.
- La prevenció dels riscos laborals en centres docents.

A **Galícia**, els centres de recursos ofereixen un curs de 30 hores no presencials titulat "A función docente" per mestres que s'incorporen per primera vegada al sistema educatiu galleg de qualsevol especialitat i etapa. La formació es planteja:

- Conèixer el marc legislatiu i organitzatiu en el qual es desenvolupa l'ensenyament i proporcionar directrius per a l'acció a l'aula i a l'escola.

- Sensibilitzar els professors sobre la funció docent-guia i proporcionar directrius pel seu desenvolupament. Oferir informació sobre els mitjans, els recursos tècnics i l'atenció a la diversitat.
- Propiciar estructures de coneixement del Departament d'Educació i Planificació de Serveis d'Innovació i Orientació i els recursos oferts als mestres.

A través dels continguts següents:

- El sistema educatiu. Organització. Legislació. Estructura el Departament d'Educació i la Universitat. Plans i programes del Departament. Aspectes jurídics en l'educació.
- L' escola. Regulació, organització i funcionament. L'ensenyament-aprenentatge i la gestió de l'aula. Acció tutorial: funcions i pla d'acció.
- El pla d'estudis i el seu desenvolupament. Propostes organitzacionals, curriculars i metodològiques. L'atenció a la diversitat en una escola inclusiva. Necessitats específiques de suport educatiu. La transversalitat i l'educació en valors. L'avaluació com una eina en l'ensenyament-aprenentatge.
- Drets i deures dels professors i estudiants. Convivència als centres i la gestió de conflictes. Responsabilitats civils i penals i l'equitat de l'administració educativa.
- Els serveis de suport als professors: Formació del professorat i el Servei de Planificació, Innovació i Orientació.

En el cas de **Catalunya**, els mestres i professors novells, tal com especifica la regulació del Programa *Comencem Bé*, han de realitzar un curs de formació de caire obligatori. El curs de formació d'interins de primer any, és organitzat pels Instituts de Ciències de l'Educació de les Universitats Catalanes, d'acord amb les directrius donades per la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa. I és la Direcció General de Personal Docent la que estableix la llista del professorat interí que ha de seguir el curs d'iniciació a la tasca docent en centres públics.

L'activitat formativa que es proposa té com a finalitat ajudar el professorat interí a fer millor la seva feina com a ensenyant. Els objectius del curs són:

- Facilitar estratègies per a la gestió de l'aula i l'atenció a la diversitat.
- Promoure bones pràctiques mitjançant l'intercanvi d'experiències amb professors/es experimentats.
- Donar pautes per a l'elaboració del seguiment i la tutoria dels alumnes.

- Aprofundir en els models d'organització i funcionament d'un centre educatiu.
- Promoure el treball en equip i la participació en la vida del centre.
- Ajudar a l'autoestima i al creixement personal.
- Potenciar la reflexió personal i professional del professor/a interí respecte a la tasca docent.
- Ajudar a construir la identitat del professor/a.

I els continguts que se'n deriven:

- Preparació i programació de les classes.
- Estratègies per a la gestió de l'aula.
- Atenció a la diversitat i a la interculturalitat.
- Materials curriculars.
- Treball amb TIC.
- Avaluació d'alumnes.
- Tutoria.
- Treball en equip.
- Vida als centres.
- Educació emocional i desenvolupament professional.

Pel que fa a l'estructura, la durada dels cursos és de 45 hores (30 hores presencials i 15 de treball personal) i es duu a terme durant el primer quadrimestre del curs.

A més, el professorat novell pot servir-se de dos materials formatius: la guia *Comencem Bé* i un portal d'Internet.

La publicació *Comencem Bé. Guia per al professorat novell* és un document escrit, accessible a través de la xarxa o en format paper. Està elaborat per un equip format per professionals procedents de la inspecció, de l'àmbit docent i de la universitat: Jaume Casanovas Clotet, Antoni Domènech Bonet, Teresa Garrell Traveria, M. Isabel Nadal Farré i Montserrat Rovira Escofet.

El document té com a finalitat oferir al professorat novell una guia pràctica on trobar informació abundant i útil sobre el funcionament del sistema educatiu, dels centres, del currículum...; i també sobre serveis i recursos que poden ser d'especial interès. La publicació es va completant i millorant anualment i està adreçada especialment als que s'incorporen a la funció docent com a substituïts o com a interins o nous funcionaris, per primera vegada. La guia doncs, s'organitza en els següents descriptors:

- Presentació: reptes educatius actuals.
- Dret a l'educació: legislació.
- Administracions educatives: de nivell nacional al local.
- Centre educatiu: tipologia, característiques, projecte educatiu, gestió, documents, atenció a les necessitats educatives de l'alumnat, recursos organitzatius i metodològics, la convivència al centre, l'avaluació de centre.
- Serveis i recursos educatius: inspecció educativa, EAP, SSE, CREDA, LIC, PEE, serveis escolars.
- Organització del curs: horari, plans de centre, tasques docents.
- Currículum: nivells de concreció, material didàctic, avaluació alumnat...
- Escola i territori .
- Informació i recursos: aspectes laborals i referents normatius.

Per a cada descriptor s'estableixen quatre apartats: *definició*, on s'expliciten les característiques del contingut; *observacions*, que complementen la informació més actual del contingut; la *referència normativa*, que cita les lleis que regulen aquest contingut; i un altre apartat amb *sigles*, *bibliografia* i/o *enllaços*, si s'escau.

El portal d'Internet, <http://phobos.xtec.net/professoratnovell/index.php>, inclou bona part de la informació i recursos específics per a aquest col·lectiu. El portal doncs, conté els següents elements:

- Guia per al professorat: des d'on es pot descarregar la publicació *Comencem Bé* en format pdf.
- Normativa: on hi ha un resum de tots els tipus de normativa que afecten al professorat novell.
- Formació permanent: on hi ha una explicació sobre el concepte i una llista de links.
- Tutoria del professorat: on s'especifica la formació per a tutors i tutores d'interins.
- Un conjunt d'articles, experiències reeixides i referències bibliogràfiques sobre els següents temes: tutoria, vida als centres, valors i emocions, gestió d'aula i currículum .
- I altres continguts com: enllaços d'interès, treballs interessants, preguntes freqüents i un fòrum.

Iranzo i Negrillo (2009), en un estudi sobre la formació del professorat novell a Catalunya, constaten que entre un 75% i un 60% del professorat expressa una

autopercepció de baix domini competencial, sobretot en referència a la tutoria, l'atenció a la diversitat i la interculturalitat, la gestió d'aula i els materials curriculars, aspectes que aconsellen tenir en compte en la planificació de continguts en la formació de professorat novell.

Les autores proposen algunes consideracions al voltant del disseny dels cursos del professorat novell:

En relació als continguts
<p>Per adaptar-se a les necessitats reals manifestades pel professorat novell seria necessària una estructura flexible en la qual es prioritzin aquells continguts relacionats amb situacions problemàtiques properes dins d'un marc de referència general de continguts.</p> <p>Seria convenient, a més, afegir informació i entrenament en competències socioemocionals per gestionar estats inicials de malestar emocional.</p>
En relació a les estratègies metodològiques
<p>Per a la formació per a la inserció professional, és del tot convenient realitzar activitats guiades de reflexió sobre la pròpia pràctica, per exemple, com a estudi de casos, en què es pugui recollir tant la descripció d'escenaris i contextos, com les argumentacions sobre els motius i raons de actuació, els sentiments associats, aproximant-se, així, a l'autoconcepte professional "en construcció".</p> <p>És indubtable la potència del suport del grup d'iguals liderat per formadors que estableixin dinàmiques reflexives i col·laboratives.</p> <p>Cal subratllar la importància de generar moments d'atenció individual (tutories) per trobar respostes a problemes i situacions específiques de cada professor novell.</p> <p>Així mateix és essencial potenciar un clima d'intercanvi i acollida, una mena de "coixí emocional" que potenciï els valors i habilitats de cooperació com a estratègia de suport.</p> <p>Pel desenvolupament d'aspectes emocionals del programa és útil l'elaboració de diaris i autoinformes.</p>
En relació al perfil del formador/a
<p>Entre les característiques essencials detectades per ajudar, acompanyar o formar el professor interí novell caldria destacar un 'perfil' de persona:</p> <ul style="list-style-type: none">- Expert en temes de gestió d'aula, tutoria, atenció a la diversitat.- Hàbil en empatia i suport emocional.- Bon model de gestió emocional.

- Positiva davant la resolució de problemes.
- Amant de la seva professió.

Taula 3-10. Consideracions pel disseny de programes de formació per professorat novell. Iranzo i Negrillo (2009)

Una vegada analitzats els diversos models i a partir de les consideracions d'Iranzo i Negrillo (2009) es proposen els trets característics que haurien d'orientar un programa de formació adreçat al professorat novell.

El marc teòric del model es construeix a partir de l'aplicació dels principis de l'aprenentatge adult d'Imel (1998) al disseny del programa de formació.

Principis de l'aprenentatge adult	Programa de formació
Implicació de l'aprenent en la planificació i aplicació de les activitats d'aprenentatge.	El programa ha de tenir certa flexibilitat perquè els participants puguin decidir i planificar algunes activitats.
L'experiència de l'aprenent és el punt de partida.	El treball dels continguts parteix de la pràctica a l'aula, és a dir, de la seva experiència docent contextualitzada. Això enriqueix les perspectives i el coneixement de l'educació.
Autodirecció del procés	La responsabilitat de dirigir i avaluar el procés hauria de ser del mestre novell. Es poden utilitzar estratègies com l'autoavaluació, l'autoinforme, el diari, el portfoli...
Creació d'un clima que faciliti l'aprenentatge.	Les trobades s'han d'orientar a compartir idees, experiències i valors. L'aprenentatge es dona entre iguals i la figura del formador es redueix a dinamitzar aquest intercanvi i a aportar idees com un docent més. Les sessions han de ser dinàmiques i profitoses.
Foment de l'esperit de col·laboració	L'intercanvi i la reflexió són la base de les sessions i fomenten el treball en equip, el respecte per opinions diverses...
Ús de grups reduïts	El treball amb grups reduïts possibilita la participació de tothom i la reflexió conjunta. Seria ideal un grup al voltant de 15 persones, ja que garanteix experiències diverses però també assegura la relació i intercanvi entre tots els membres. Hi hauria la possibilitat de fer els grups per zones geogràfiques, per especialitats, per tipologia d'escola...

Taula 3-11. Marc teòric d'un programa de formació per a adults.

D'acord a aquests principis, es defineixen els elements que s'haurien de tenir en compte en el disseny d'un programa de formació adreçat al professorat novell:

CONTINGUT	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculat a la pràctica. Es treballa a partir d'experiències diverses relacionades amb el desenvolupament de la professió. - De naturalesa diversa. Els continguts poden tractar diferents aspectes de la professió: teoria del procés d'ensenyament-aprenentatge, gestió de l'aula, relacions amb la comunitat educativa, sentiments i emocions... - Flexible. D'acord a les necessitats i interessos dels novells, a l'actualitat educativa, a problemàtiques...
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> - Activa. El mestre novell és el protagonista de l'aprenentatge. Té un rol actiu, decideix què vol aprendre, s'autoavalua... - Treball col·laboratiu. Es treballa en petits grups, a partir de la pràctica reflexiva i l'intercanvi de vivències, experiències, opinions, sentiments... - Agrupaments variats. El criteri d'elaboració dels grups pot ser la proximitat geogràfica, l'especialitat o la tipologia d'escola. Es podria considerar la possibilitat de combinar diferents agrupacions de manera puntual. - Relacionat amb la tutoria. Seria de gran riquesa establir un vincle entre tutoria i formació i definir un sistema de comunicació entre el curs de formació i la participació del novell en el procés de mentoratge que es produeix en el centre escolar.
ORGANITZACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> - Durada adequada. Es proposa una formació de curta durada que els porti idees però que no esdevingui una càrrega, ja que la preparació de la docència ja els ocupa molt temps i a més els mestres novells vénen d'un període de formació inicial llarg. - Calendari ampli. És important que el novell pugui compartir diferents moments de la vida de l'escola: inici de curs, contacte amb famílies, període d'avaluació... i per això seria convenient realitzar trobades repartides al llarg de tot el curs escolar. Això a més possibilita el seguiment real de l'evolució personal i professional del novell durant tot el primer any de docència. - Lloc agradable. El punt de trobada hauria de ser un centre educatiu, la seu dels Serveis Educatius... per crear un ambient pedagògic i acollidor, que a més es pot convertir en un element més d'experimentació i aprenentatge.

Taula 3-12. Elements d'un programa de formació pel professorat novell.

Aquest model té la intenció de servir de guia per a l'elaboració de programes de formació del professorat novell, que ofereixin una possibilitat d'aprenentatge actiu i

funcional, que els doni suport en el seu procés d'inducció a la docència i els ajudi a superar les preocupacions i obstacles que sorgeixen.

3.3.6 Preocupacions del professorat novell

El mestre novell, tan al llarg de la seva jornada laboral com en altres moments, s'enfronta a un conjunt de problemes i conflictes derivats de la inexperiència professional o d'aspectes de caire contextual que, independentment de la seva naturalesa, afecten la seva tasca i el benestar professional.

L'anàlisi de les etapes de desenvolupament professional del docent, ha posat de manifest que la fase inicial va acompanyada de preocupacions, de la necessitat de sobreviure, d'inseguretat, de malestar... que fins i tot poden portar al mestre novell a abandonar la professió.

S'entén per problema tot allò que el professorat novell es veu a sobre, que li fa por, experiències negatives que viuen, preocupacions per actuacions sense solució (Vonk, 1983). Veenman (1987) defineix el concepte com la dificultat que el mestre novell troba en la realització de la seva tasca i que li obstaculitza l'assoliment dels objectius proposats. Mentre que González (1996) hi engloba qualsevol situació, obstacle, limitació, aspecte inesperat, impediment percebut pel novell com a tal, durant el desenvolupament de la seva acció pedagògica en situacions preactives, interactives i postactives, independentment de la situació problemàtica en el context escolar.

Els problemes i fonts de malestar dels mestres novells, han estat objecte d'estudi de diferents investigadors i a continuació s'apunten alguns dels resultats de la recerca en aquest àmbit.

L'anàlisi de les dificultats dels novells s'ha abordat des de meitats del segle XX i Ortiz (1995) recull els primers treballs:

- Wey (1951) senyala com a principals dificultats el control de la classe, la deficiència del material escolar i la motivació de l'alumnat.
- Travers et al. (1953) apunten que els dubtes del novell són respecte la relació de simpatia amb l'alumnat, el control de la classe i l'avaluació de la inspecció.

- Anderson (1960) ressaltava la capacitat per motivar l'aprenentatge, l'habilitat per mantenir el control de la classe, l'orientació del sistema escolar i la relació entre el professorat.
- Albering (1963) subratlla el problema de l'avaluació, la intranquil·litat de l'alumnat i el control de la classe.
- Coates i Thorensesn (1976:165) indiquen que les principals inquietuds del professorat principiant són: la capacitat per mantenir la disciplina a l'aula, el coneixement i preparació del temari, què fer en cas de quedar-se sense material o d'equivocar-se i com relacionar-se amb altres membres del sistema escolar.

Estudis posteriors han assenyalat problemes similars:

- Com mantenir la disciplina a l'aula i com desenvolupar les classe amb un mínim d'organització.
- Expectatives, preferències i acceptació de l'alumnat cap a les assignatures i al professorat.
- Por sobre si els alumnes s'adonaran del seu nivell de domini dels coneixements.
- Por davant la possibilitat de quedar-se sense material preparat, d'equivocar-se i com sortir d'aquestes situacions difícils.
- Inseguretats per planificar estratègies per aconseguir els objectius i organitzar qüestions curriculars.
- Com organitzar un ensenyament adequat a les diferències individuals de l'alumnat.
- Problemes relacionals amb altres membres del context laboral.

En el treball de **Veeman** (1988, a Ortiz, 1995), fruit d'una revisió de la bibliografia internacional sobre els problemes dels professors principiants, s'enumeren els 24 problemes més destacats.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. La disciplina a l'aula.2. La motivació de l'alumnat.3. L'adaptació de l'ensenyament a les diferències individuals.4. L'avaluació dels alumnes.5. Les relacions amb els pares.6. L'organització del treball a l'aula.7. El material insuficient.8. Els problemes amb alumnes en concret. |
|---|

9. La sobrecàrrega de treball.
10. Les relacions amb la resta de professorat.
11. La falta de temps per preparar les classes.
12. La programació diària.
13. El domini dels diferents mètodes d'ensenyament.
14. La vigilància de les normes de l'escola.
15. La determinació del nivell d'aprenentatge dels alumnes.
16. El domini de les matèries.
17. El treball burocràtic.
18. Les relacions amb els directius.
19. El tractament d'alumnat amb aprenentatge lent.
20. El tractament de la interculturalitat.
21. El domini dels llibres de text i les guies curriculars.
22. La falta de temps lliure.
23. La falta de suport i d'orientació.
24. El nombre d'alumnes per aula.

Taula 3-13. Problemes del professorat novell. Veenman (1988)

Vera (1988, a Ortiz, 1995:69) va realitzar un estudi empíric sobre les dificultats dels primers anys de treball en l'ensenyament, que es va basar en una enquesta un 22% dels mestres de la província de Màlaga amb menys de 6 anys d'antiguitat.

Els resultats obtinguts a partir dels qüestionaris, grups de debats i diaris, situen les principals fonts de malestar docent al voltant del treball didàctic. La classificació que en van fer els mestres novells va ser :

- Carència o mala qualitat del material disponible per a les classes, en un 66'8%.
- Formació rebuda per fer front a la pràctica real a l'aula, en un 60'9%.
- Nombre d'alumnat, ja que suposa més quantitat de treball i dificultat per atendre les necessitats individuals, en un 57'5%.
- Qualitat dels locals escolars, en un 56%.
- Excessiva quantitat de continguts a desenvolupar d'acord als programes oficials, en un 44'9%.
- Aspectes metodològics que s'han d'adaptar a la dinàmica del centre sovint allunyada de les pròpies conviccions, en un 39'2%.
- Preparació del treball escolar: programar activitats, avaluar els aprenentatges, fer material, omplir documents oficials..., en un 22'8%.

Ben-Peretz i Kremer-Hayon (1990) en un estudi sobre la transició d'alumne a professor de 1986, apunten alguns dels principals motius de la frustració dels principiants: problemes de disciplina, aïllament i aspectes burocràtics de la tasca.

Marcelo (1991 a González Sanmamed, 1999) amb una mostra de 107 professors de primària i secundària conclou que les seves principals preocupacions són la manca d'infraestructures i material, així com l'excessiu nombre d'hores de classe i d'alumnes a l'aula, però també es queixen sovint de la seva situació professional que els aboca a una excessiva mobilitat.

Valli (1992) planteja que els problemes que més amenacen els principiants són la imitació acrítica de conductes observades en altres professors, l'aïllament dels seus companys, la dificultat per transferir el coneixement adquirit en l'etapa de formació i el desenvolupament d'una concepció tècnica de l'ensenyança.

Mayoral (1992), en la seva investigació, detecta algunes problemàtiques específiques del col·lectiu d'interins que són: inestabilitat laboral, desplaçaments o trasllats de residència, problemes econòmics, canvi en els companys, discriminació en el tracte, manca de suport dels companys, poca consideració de l'especialitat, accés a la funció docent, impossibilitat d'un projecte propi, poca integració al centre, angoixa per les oposicions, no observar l'evolució de l'alumnat, sentiment d'apatia, falta d'orientació i manca de mitjans.

L'autora conclou que el professorat interí, en ser un professorat més jove (amb una edat mitjana de 28 anys), en general encara no té consolidat un estil docent i per això en la seva actuació apareixen contradiccions, així com un menor nombre de casos d'inhibició o de falta d'implicació personal i d'equilibri en l'exercici de l'ensenyament. Això pot portar progressivament a l'acompliment del seu treball amb grans dosis d'ansietat. És evident que el sistema presenta deficiències que no hi ajuden com: la manca de temps lliure per estudiar i aprofundir en les matèries, ja que el col·lectiu es veu desbordat pel compliment de moltes funcions que ni tan sols són didàctiques; la manca de dotacions i material que pot impedir la posada en pràctica de projectes i activitats; el nombre d'alumnes per classe que és molt elevat; la manca de suport que s'ofereix; el poc reconeixement social i econòmic... Destaca la manca de formació, assessorament i suport amb què compten, que expressen a través de la seva preocupació en qüestions com: el manteniment de la disciplina a classe, les adaptacions curriculars a les diferències individuals, la programació diària i la preparació de les classes. Per això Mayoral (1992) fa la proposta de contemplar la possibilitat que en cada centre hi hagués un pedagog que actués com a conseller en els aspectes didàctics i d'organització.

En les conclusions de la investigació Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza, coordinada per **Marcelo** el 1995, s'enumeren algunes de les dificultats i preocupacions dels mestres principiants:

- Les màximes preocupacions dels principiants se situen a l'alumnat i a la rebuda d'informació, mentre que es preocupen poc per la renovació, la col·laboració i els aspectes personals.
- Els principiants també s'interessen per aclarir els dubtes pel que fa a metodologia, gestió de l'aula, motivació de l'alumnat, el suport individual...

En paraules de **Burden** (1997) els professors novells presenten problemes de supervivència que consisteixen en adaptar-se a l'entorn i afrontar les responsabilitats professionals: dominar el contingut, fer-se respectar, aprendre què i com ensenyar...

En un treball més recent fet a l'estat espanyol, **Rodríguez Chamizo** (2003) destaca que les preocupacions derivades de la manca de material o de l'organització de la feina queden en un segon terme. Aquesta autora, en un estudi fet amb professorat novell de matemàtiques, redueix a tres els problemes fonamentals: convivència i disciplina a l'aula, atenció de la diversitat i motivació dels alumnes.

Azcárate i Cuesta (2005) també insisteixen en les preocupacions del professorat novell, en aquest cas, de les àrees de ciències. Segons les dues autores, aquest professorat que segueix mantenint en la seva pràctica docent una estructura tradicional dominada per la lliçó magistral i els exercicis d'aplicació de la teoria, estan preocupats per la manca de motivació dels seus alumnes, la disciplina, els problemes de comunicació amb l'alumnat i l'atenció a la diversitat.

Fruit de la revisió bibliogràfica, es pot concloure que una gran part dels estudis coincideixen amb què els novells necessiten ajuda per:

- Gestionar l'aula.
- Adquirir informació sobre el sistema educatiu.
- Obtenir recursos i materials didàctics.
- Planificar, organitzar, gestionar l'ensenyament i altres responsabilitats professionals.
- Assistir els alumnes i avaluar els seus progressos.
- Motivar l'alumnat.
- Utilitzar mètodes d'ensenyament eficaços.
- Conèixer les necessitats, interessos, habilitats i problemes dels seus alumnes.

- Comunicar-se amb els companys, supervisors o altres professionals.
- Comunicar-se amb les famílies.
- Ajustar-se a l'entorn i al seu rol.
- Rebre suport emocional.

Malgrat als estudis es mostra una recurrència notable d'alguns aspectes, la classificació d'aquests ha estat complexa.

Alguns autors com Vonk (1983 a Vera 1988) segueixen un criteri temporal per tal de donar una visió seqüenciada de l'evolució seguida pels professors en el seu període d'adaptació del rol professional. Altres, els agrupen segons criteris de delimitació de continguts i la naturalesa específica de cada dificultat, com Breuse (1984 a Vera 1988) que distingeix entre condicions laborals, aspectes relacionals, factors que afecten el desenvolupament personal...

Segons Vera (1988) les dificultats estan relacionades com a mínim a tres factors rellevants: el programa de formació inicial, la personalitat i les condicions de treball i els trets contextuals del centre en les el novell va tenir les seves primeres experiències.

Així defineix com a àrees problemàtiques significatives:

ÀREES PROBLEMÀTIQUES SIGNIFICATIVES	
Relacions amb l'alumnat , ja que encara que no totes les competències de l'educador estan relacionades directament amb l'alumnat la interacció diària amb aquest ocupa la major part del temps de dedicació al centre.	
Investigacions al respecte	Breuse al 1984: va destacar com a dificultats les qüestions relacionades amb la disciplina, la motivació i l'adaptació a les necessitats afectives i intel·lectuals de l'alumnat. Afegeix també que una altra font de tensió és deguda al caràcter itinerant de certs mestres novells que canvien d'escola freqüentment i s'han d'adaptar constantment a noves situacions i alumnat.
	En la revisió de Veenman (1984) es troben 77 investigacions que mencionen la disciplina a l'aula com un dels problemes més rellevants. A més a més, als principiants els costa explicar els continguts ja que no tenen clar què han fet els alumnes anteriorment i els és difícil donar resposta a les diferències individuals

	<p>Vonk (1983) argumenta que aquesta problemàtica és deguda a la manca d'estratègies que tenen els debutants per establir normes per realitzar les activitats, per enfrontar-se als problemes i per escollir les conseqüències adequades.</p>
<p>Relacions amb els col·legues, ja que és possible constatar que la relació amb els col·legues i amb altres persones de la comunitat educativa poden afectar a la inserció en l'ambient professional.</p>	
<p>Investigacions al respecte</p>	<p>Veenman (1984) detecta en 24 estudis tres aspectes que són focus de preocupacions: la manca d'un procés d'acollida, la manca de suport d'altres col·legues i la poca consideració que el novell té dins el centre, ja que sovint se situa en un estatus inferior.</p> <p>Les relacions amb els superiors també generen dificultats, ja que els novells perceben majoritàriament que el rol d'orientador de la direcció i la inspecció és inexistent i que les direccions estan més interessades en tasques administratives i de control de la disciplina.</p>
<p>Relacions amb les famílies, perquè el contacte amb les famílies tampoc és fàcil. Els novells es queixen de la manca de preparació per relacionar-se amb les famílies, de la seva inseguretat per donar consells pedagògics i del poc contacte amb algunes famílies.</p>	
<p>Les condicions de treball, ja que les condicions materials en les quals el debutant desenvolupa la seva feina sovint no són les més adequades per aconseguir l'èxit. Solen tenir un mal horari, els alumnes més difícils, les matèries que ningú vol fer... i a vegades els fan prendre decisions de responsabilitat per les quals no estan preparats.</p> <p>Aquí també hi entren la insuficient dotació de material, la no adequació dels espais i la sobrecàrrega de treball.</p>	
<p>El desenvolupament personal</p> <p>La literatura sobre el tema sembla posar de manifest que els docents novells viuen amb frustració les seves primeres experiències i per tant, és un període de reconciliació entre la pròpia identitat professional i l'autoimatge. Tot i les dificultats, en els estudis es troben alts percentatges de satisfacció i a les condicions de treball.</p>	
<p>La formació inicial</p> <p>Breuse i Vonk senyalen que generalment els principiants tenen mala opinió de la formació inicial, especialment en els aspectes pràctics.</p>	

Taula 3-14. Àrees problemàtiques significatives del professorat novell. Vera (1988)

A partir d'aquí, l'autor elabora la seva pròpia classificació per àrees dels problemes dels debutants:

FONTS DE MALESTAR DEL PROFESSOR DEBUTANT	
Les relacions amb l'alumnat	
Problemes de disciplina	<p>La disciplina a l'aula.</p> <p>El tractament de problemes relacionats amb determinats alumnes.</p> <p>La vigilància de les normes de l'escola.</p>
Problemes d'adaptació de l'ensenyament a les característiques dels estudiants	<p>L'adequació de l'ensenyament a les diferències individuals.</p> <p>El treball docent amb grups heterogenis.</p> <p>L'ensenyament d'alumnat amb ritme d'aprenentatge lent.</p> <p>L'adequació de l'ensenyament a alumnes provinents d'orígens culturals diversos.</p> <p>L'ensenyament d'alumnat provinent d'entorns desfavorits.</p>
Problemes relacionats amb la falta de motivació de l'alumnat	<p>La dificultat en despertar l'interès de l'alumnat.</p> <p>La falta d'autonomia i participació de l'alumnat.</p>
Problemes referits a l'avaluació de l'alumnat	<p>La determinació del nivell d'aprenentatge de l'alumnat.</p> <p>L'avaluació del treball dels alumnes.</p>
Les relacions amb els companys	
Les relacions amb supervisors i superiors	
Les relacions amb les famílies de l'alumnat	
Les condicions del treball	
Problemes derivats de la dotació, material i infraestructura	<p>Els locals escolars.</p> <p>Insuficiència de material i dotacions.</p>
Problemes deguts a la sobrecàrrega de treball	<p>El nombre d'alumnes per aula.</p> <p>Temps insuficient de preparació.</p> <p>Les activitats fora d'horari escolar.</p> <p>L'organització del treball a classe i la programació de l'activitat a l'aula.</p> <p>El rol de debutant en l'organització de l'escola.</p>
El desenvolupament personal	

Burocratització del treball. Falta de temps lliure. Falta de suport i orientació. Sensació de fracàs i estrés.
La formació inicial
Falta de familiaritat amb l'estructuració dels continguts curriculars. Domini de la matèria. Domini de diferents mètodes d'ensenyament. Dificultat en la seqüenciació d'activitats.

Taula 3-15. Fonts de malestar del professor debutant. (Vera, 1988)

Un altre autor que ha intentat agrupar els nuclis del malestar docent és Ortiz (1995, 67), que els classifica en:

- Problemes de tipus administratiu
 - Inestabilitat del lloc de treball. El canvi de centre suposa noves programacions, relacions, alumnat ... i s'afegeixen aquests problemes d'adaptació.
 - No adjudicació per especialitats. No sempre desenvolupen la matèria per a la que s'han format.

- Problemes d'actuació didàctica, derivats del procés d'ensenyament i aprenentatge, tals com:
 - Programació d'objectius.
 - Distribució de continguts i activitats.
 - Falta de domini dels continguts.
 - Motivació i avaluació de l'alumnat.
 - Mètodes i recursos a l'aula.

- Dificultats relacionals
 - Interacció amb els alumnes.
 - Comunicació amb els companys.
 - Por a l'autoritat.
 - Relació amb les famílies.

Gordon i Maxey (2000) afegeixen una dimensió contextual, demostrant que la majoria de les dificultats que troben els novells són ambientals. Aquests autors en plantegen sis:

- Dificultat amb les tasques assignades. Sovint els novells comencen amb més responsabilitats i se'ls demana que actuïn i resolguin els dubtes amb el mateix domini i experiència professional que els veterans. A més, se'ls assigna els cursos més difícils que els altres no volen, a més d'altres tasques com menjador, transport, coordinació d'activitats...
- Expectatives poc clares. Un altre problema és la manca de claredat de les normes i les formes de procedir de l'escola. A més de les expectatives formals, hi ha altres rutines o costums que costen d'aprendre i sovint els novells no saben què s'espera d'ells.
- Recursos inadequats. Sovint tenen pocs recursos i materials de l'escola, ja que passen de classe a classe dels veterans, en un moment en el que el novell necessita més recursos.
- Aïllament. Els professors novells sovint pateixen aïllament social o professional, o bé perquè no saben demanar ajuda o perquè la resta de professionals no els ofereixen suport per a no interferir o perquè creuen que no el necessiten.
- conflicte de rols. El mestre novell ha de compaginar el rol de la seva nova professió amb l'organització d'una vida adulta i sovint aquest intent de complementarietat pot portar-li certs sentiments de culpa o d'infelicitat.
- Shock davant la realitat. La realitat de l'escola sovint no s'adiu a la visió idealitzada que en tenen els professors novells i a més sorgeixen incongruències entre la seva formació i les tasques que se'ls demanen a l'escola.

La suma de les diferents taxonomies, posa de manifest l'existència d'una dimensió contextual derivada de les condicions de treball i de l'entorn en el que es desenvolupa la docència, d'una dimensió professional vinculada al procés d'ensenyament aprenentatge i a l'alumnat i finalment, d'una dimensió personal que engloba la part més emocional i individual.

En aquesta línia, s'exposa un resum de les problemàtiques del professorat novell en funció de la seva naturalesa (Serrats, 2008):

Derivades del context (companys, organització, entorn, reconeixement social de la professió...)	Derivades de les implicacions de la docència (alumnat, recursos, estratègies...)	Derivades d'aspectes personals (formació, trets de personalitat, expectatives, estat emocional,...)
Càrrega d'aspectes burocràtics.	Dificultat per mantenir la disciplina a l'aula.	Conflicte en la combinació de la vida adulta i la professió.
Aïllament social i/o professional.	Manca de recursos o disposició de recursos inadequats.	Shock davant la visió idealitzada de la feina.
Assignació de tasques difícils.	Dificultats en la gestió de l'aula.	Dificultat en les relacions interpersonals i la comunicació.
Expectatives poc clares. Poc coneixement de l'objectiu a assolir.	Dificultat per motivar l'alumnat.	Inseguretat personal.
Manca d'informació sobre el sistema educatiu.	Dificultat en l'avaluació.	
Manca de suport emocional.		

Taula 3-16. Problemàtiques del professorat novell. Serrats (2008)

Com s'ha mostrat, l'inici de la carrera docent és un període complex, en el que els dubtes, obstacles, conflictes i problemes, conviuen amb la il·lusió de "fer de mestre". Per suplir les mancances, reduir les preocupacions i resoldre els conflictes, el suport d'un mestre amb més experiència representa una bona oportunitat pel novell. Tal com constaten Thies-Sprinthall (1990) els mestre novells expressen com a necessitat:

- L'ajuda en el desenvolupament com a persona.
- Un tracte amb el mentor basat en habilitats comunicatives.
- L'oportunitat de treballar amb el mentor desenvolupant noves estratègies i de compartir l'experiència amb altres mestres novells.
- Una orientació i integració a l'escola.
- La possibilitat de participar en classes reals i diferents.
- L'aprenentatge de la importància del context en el procés educatiu.

Stephenson (1997) afirma que, tot i l'acceptació del mentoring com a estratègia de formació professional i desenvolupament, els estudis han revelat que la seva eficàcia depèn en gran mesura la qualitat de la relació de tutoria i també de la naturalesa de

l'entorn en què es desenvolupa. Així doncs, davant el malestar que viuen els professors novells en els seus primers anys d'exercici, és necessari que la inducció posi èmfasi en models que proporcionin orientació i suport i que vetlli pel desenvolupament del sentit de seguretat, pertinença i identitat del novell.

3.4 Síntesi del capítol

Quan el docent s'incorpora per primera vegada a la feina en un centre escolar, ho fa amb la il·lusió i preocupació lògiques d'un principiant, generalment jove, que ha tingut poques oportunitats d'aprendre els sabers més pràctics de l'ofici i de mobilitzar els sabers teòrics i les metodologies apreses, així com generar coneixement a partir de la reflexió sobre la pràctica.

Tal com demostra la comparació entre el perfil del mentor i el del docent novell, els mestres experts tenen esquemes cognitius més elaborats, complexos i interconnectats i són capaços de reflexionar sobre la pràctica, assumint la seva tasca amb més flexibilitat, mentre que els novells presenten esquemes de pensament simples i indiferenciats, que giren al voltant d'una preocupació principal: el domini dels continguts.

Un docent expert per tant, és aquell que coneix i regula els seus propis processos de construcció del coneixement, tan des del punt de vista cognitiu com emocional i que pot fer un ús estratègic d'aquests ajustant-los a les circumstàncies específiques del problema o situació (Vélaz de Medrano, 2009). Aquestes competències i l'expertesa professional, entesa com la capacitat de resoldre les situacions amb l'experiència d'actuacions passades, els dona la possibilitat de compartir el seu coneixement amb altres docents com els novells. En algunes ocasions, l'experiència no és suficient per desenvolupar les funcions de mentor (informació, assessorament, acompanyament, acollida i avaluació) i per això s'apliquen dissenys formatius per orientar-los en temes com l'observació, les habilitats interpersonals, el coneixement del mentoring i les diverses estratègies de tutoria.

En contraposició, el docent novell, tot i que sol mostrar un gran entusiasme i dinamisme respecte la nova tasca, encara li falta desenvolupar algunes competències per dur-la a terme de manera efectiva i resoldre les seves preocupacions. El primer any d'inducció, en molts països, té com a objectiu final el desenvolupament de competències docents bàsiques com són el domini del contingut, la gestió de l'aula, la planificació i execució de la docència, l'avaluació de l'alumnat, la relació amb tots els membres de la comunitat educativa i l'interès en el propi desenvolupament professional. L'adquisició d'aquestes, es pot realitzar a través de diferents estratègies de formació, però degut a què la majoria d'assumptes de la professió s'aprenen amb la

pràctica i per experiència (Tardif, 1994), és important que es desenvolupin dins el mateix centre educatiu.

Tenint en compte, tan la vinculació de la formació a la pràctica quotidiana com l'existència de docents experts que poden orientar el desenvolupament professionals dels propis companys, és evident que els centres educatius són institucions adequades en les quals es pot promoure l'evolució professional.

Davant la constatació de l'existència de diferències significatives entre mestres amb i sense experiència, Borko i Livingston (1988) insistien que durant la formació, s'ha d'oferir als principiants la possibilitat de treballar i desenvolupar destreses, habilitats i coneixements que posseeixen els experts i en aquesta línia, els programes d'inducció docent esdevenen una eina potent pel desenvolupament professional docent.

IDEES CLAU

- ✓ Existeixen diferències significatives a nivell cognitiu, d'experiència, de competències i de formació entre els mestres novells i experts, que situen al novell en un estadi de desenvolupament professional inferior.
- ✓ La definició de les competències del mentor, la planificació de la seva formació i un procés de selecció i assignació d'acord a criteris pedagògics, són elements indispensables pel bon funcionament de la relació de mentoria.
- ✓ Les problemàtiques que generen preocupació en els docents novells poden derivar-se de la docència com la dificultat de mantenir la disciplina a l'aula, d'aspectes personals com la inseguretat; o d'aspectes contextuais com l'aïllament social o la manca d'informació sobre el sistema.
- ✓ L'aplicació del mentoring en la inducció a la docència pot reduir el malestar del novell, reconèixer l'experiència i competència professional a l'expert i promoure el desenvolupament professional de tots dos.

4. PROGRAMES D'INDUCCIÓ DOCENT

Si bé el desenvolupament docent es produeix al llarg de tota la vida professional, hi ha fites o moments destacats. Un d'ells, és el primer any d'acompliment professional, considerat com un dels més difícils en la vida professional d'un docent, ja que la transició d'estudiant a docent es produeix de manera molt ràpida: " un és estudiant al juny i professor amb plenes responsabilitats al setembre " (Lortie, 1975:59).

Aquesta transició del paper d'estudiant al de professor ha estat definida com el procés d'iniciació a l'ensenyament. Es planteja com un espai de treball per establir continuïtat entre la formació inicial i la formació contínua en la direcció d'un enfocament de la formació al llarg de la vida per possibilitar que incorpori el coneixement considerat essencial pel professorat novell (Darling-Hammond i Bransford, 2005).

Amb la idea de facilitar l'inici al professorat novell s'han dissenyat estratègies diverses, vinculades per un costat a l'administració educativa i per l'altre a les institucions que assumeixen la formació permanent; però la que ens ocupa en aquest capítol, per la seva rellevància i proliferació, són els programes d'inducció docent.

Aquests programes, emmarcats en el que Sprinthall, Reiman i Thies-Sprinthall (1996) denominen models interactius de desenvolupament professional, pretenen millorar l'aprenentatge de l'ensenyament per part dels futurs professors, introduir i retenir els docents novells i revitalitzar als mestres experimentats mitjançant el desenvolupament de nous rols com a professors mentors; en definitiva millorar l'eficàcia professional dels docents i la seva autoestima.

La investigació sobre la inducció mostra l'interès creixent en el valor i l'impacte del desenvolupament professional dels nous mestres i constata que els programes d'inserció construïts i gestionats amb cura, és a dir, dissenyats a partir dels objectius dels participants i amb el seguiment del progrés per assolir aquests objectius, són vàlids i útils per promoure el creixement professional.

El capítol aporta una revisió bibliogràfica del concepte general d'inducció docent i s'endinsa en el coneixement i anàlisi dels programes dissenyats en diferents contextos per acompanyar i formar al professorat novell durant el seu primer any d'exercici.

S'ha optat per presentar models de programes de diversos països i analitzar amb més profunditat els programes dels Estats Units i Regne Unit, ja que són els dos països que

més tradició tenen en aquest àmbit i que han orientat l'extensió d'aquests programes en el context educatiu mundial. Encara que els programes varien pel que fa a les necessitats del país, els objectius, la durada, les activitats i el suport financer, comparteixen un tret central: proporcionar l'assistència de professors experimentats als novells.

En el context espanyol, després d'aportar informació sobre la situació actual de la inducció, es posa atenció al model català. A partir de les indicacions normatives que el primer curs d'exercici de la docència es desenvolupi sota la tutoria de professors experts, s'ha creat un programa d'inducció docent, anomenat *Comencem Bé*, que s'adreça als interins de primer any d'educació infantil, primària i secundària. El programa s'exposa amb detall en la darrera part del capítol, perquè constitueix l'objecte d'estudi del marc pràctic.

Les preguntes a les quals s'intenta donar resposta són: Què s'entén per inducció docent? Com es configura un programa d'inducció? Quins objectius persegueix? Quines estratègies engloba? Quins beneficis pot aportar al novell? Quins condicionats s'han de tenir en compte? En quins contextos s'apliquen? En quin model de desenvolupament s'emmarquen?

Aquest darrer capítol recull els temes que es presenten en la següent representació gràfica:

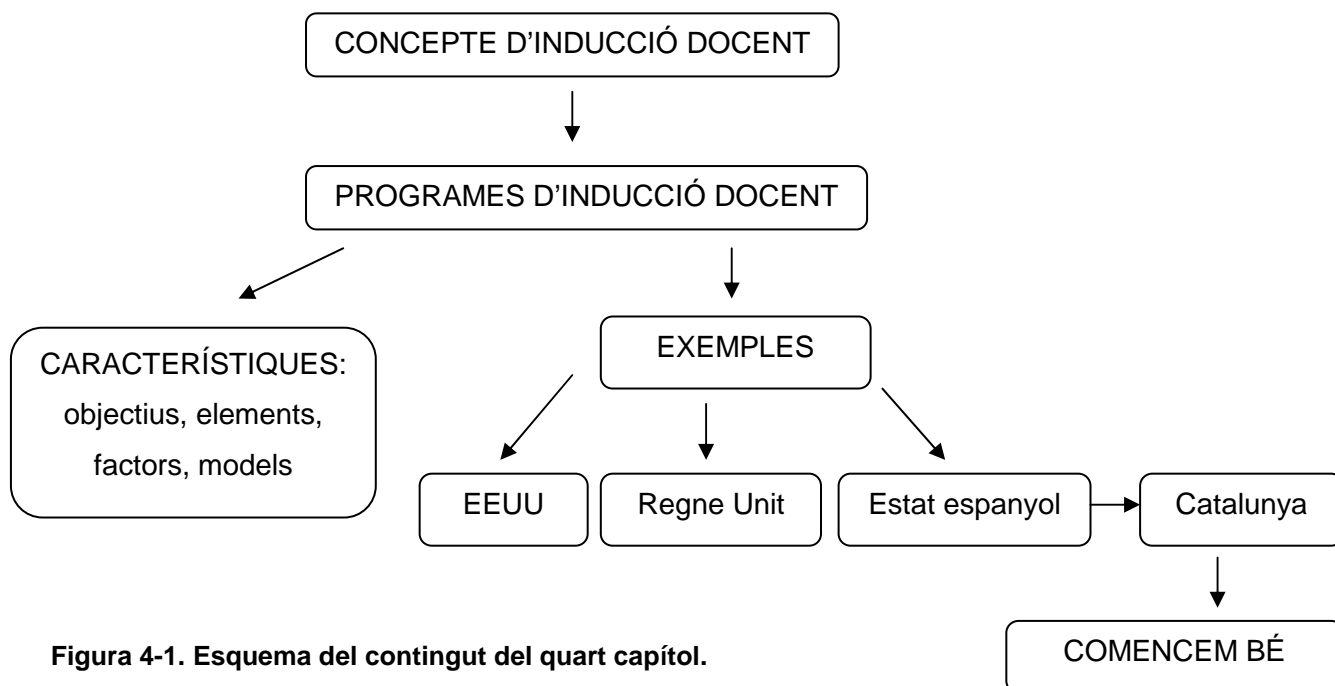


Figura 4-1. Esquema del contingut del quart capítol.

4.1 Aproximació al concepte de programa d'inducció docent

La iniciació a la docència és l'etapa de transició en què els docents passen d'estudiants a professionals de l'educació. És un període d'aprenentatge intensiu durant el qual, els professors principiants han de situar-se a un nivell professional semblant al de la resta de companys. És una etapa de la vida professional que marca i condiona moltes conductes futures, ja que la manera com es produeix l'ingrés i els primers contactes dels professors novells amb el seu treball i els col·legues, influeix accelerant o retardant el període d'integració al grup i l'adaptació a l'organització.

Aquest període d'inserció d'un docent ha estat definit de manera diferent pels teòrics. Per alguns, aquest període correspon als primers anys de docència comptant a partir de l'any de prova que s'exigeix als professors principiants abans d'obtenir la certificació. Però per altres i, tal com s'entén en el treball, només emmarca el primer any de docència una vegada ja s'han acreditat, tal com recull Zeichner (1979). Per l'autor, és un programa planificat que pretén proporcionar algun tipus de suport sistemàtic als professors principiants durant almenys un any escolar i que s'adreça als professors que han completat la seva formació inicial, que han rebut la seva certificació i que han accedit a ensenyar a una escola.

En opinió d'Huling- Austin (1990), els programes d'iniciació s'han d'entendre com a extensions lògiques del programa de formació inicial i com a peces d'entrada en un programa més ampli de carrera docent. Consideren que "els professors principiants fa poc que han acabat el seu període de formació i que encara necessiten supervisió i suport similar al que van rebre en la seva fase d'estudiants" (1990:535). Els programes d'iniciació es configuren, per tant, com el punt d'enllaç imprescindible entre la formació inicial i el desenvolupament professional al llarg de la carrera docent. Un programa d'aquestes característiques permet dirigir el procés d'aculturació i aclimatació del nou professor al centre i a l'entorn i facilitar la seva contextualització i integració amb plenes garanties.

L'autor argumenta que l'ús dels programes d'iniciació a la docència pot donar resposta a la dificultat que tenen els mestres novells per accedir al consell dels professors experimentats i prendre decisions conjuntes, poden suplir la manca d'experiència que els suposa aprendre sempre per assaig-error, poden ajudar als professors novells a assumir les responsabilitats que són les mateixes que les dels professors

experimentats i poden evitar que la docència es nodreixi de les rutines observades com a alumnes.

Feixas (2000), entre els suggeriments que fa sobre la formació inicial, proposa l'aplicació d'un programa d'inducció entenent-lo com a un programa planificat en funció de les etapes de desenvolupament de l'orientació pedagògica per tal de donar resposta a les necessitats docents, que desenvoluparia continguts didàctics, estratègies d'indagació a partir de la pràctica i prevenció de situacions de desequilibri emocional en l'exercici de la docència.

Totterdell, Bubba, Woodroffe i Hanrahan (2004), autors anglesos que han desenvolupat i avaluat la implantació de programes dirigits a professors principiants a Anglaterra, defineixen el procés d'inserció com un accés amb suport a la professió docent. Segons els autors, els programes d'inserció inclouen la reducció de càrrega docent pels professors, suport per part de professors amb experiència, activitats de formació contínua per donar resposta a les necessitats dels nous professors i per a l'avaluació en relació als estàndards d'actuació.

Segons Sanmamed (1999), tot programa d'iniciació ha de comptar amb un disseny planificat (objectius, estructura, població a qui va dirigit, etc.), amb formadors amb experiència que sàpiguen respondre a les preocupacions dels novells, diluir les preconcepcions negatives i crear expectatives positives vers la professió, amb oportunitats de reflexió i discussió sobre la pràctica i de participació real per posar en pràctica i provar els nous aprenentatges amb suport institucional.

Però tal com adverteix Veenman (1988), no es pot pretendre que els programes d'iniciació resolguin tots els problemes dels principiants, però sí que puguin contribuir a millorar l'actuació en l'ensenyament de principiants que tenen capacitat, incrementar la retenció de nous professors prometedors durant els anys d'iniciació, promoure el seu benestar personal i professional, orientar-los en els seus llocs de treball i augmentar la seva autoestima.

És important reconèixer que hi ha diversos objectius per a la inducció en funció de com es concep. La inducció pot anar més enllà del suport immediat a la supervivència per ajudar als nouvinguts a aprendre més sobre com: avaluar els alumnes, dissenyar una lliçó, desenvolupar un repertori de pràctiques d'ensenyament, obtenir un coneixement més ampli i conscient de la matèria, el treball amb els pares... Segons Darder (1995) es pot distingir entre la inducció limitada i la inducció exhaustiva:

Elements del programa	Limitada	Exhaustiva
Objectius	Centrats en l'orientació del docent, suport, socialització i retenció.	També promou l'aprenentatge en la carrera i millora de la qualitat docent.
Polítiques	Proporciona la participació opcional i poc temps, en general no remunerat.	Requereix participació, proporciona temps i remunera la tasca.
Disseny general del programa	Dóna feina a un nombre limitat de professionals i les activitats.	El sistema d'inducció contempla un conjunt de professionals i activitats complementàries.
Inducció com a fase de transició	Concep la inducció com una fase aïllada sense contemplar el desenvolupament futur.	Considera la influència de la preparació docent i el desenvolupament professional.
Condicions inicials	Posa poc atenció en les condicions inicials.	Té en compte els cursos, alumnat, els deures del novell.
Nivell d'esforç	Centra l'esforç limitat a pocs professionals i activitats.	Ofereix un esforç general a tot el programa.
Recursos	No dóna recursos suficients per assolir els objectius.	Proveeix el programa de recursos suficients.
Durada	Un any o menys.	Més d'un any.
Recursos de suport	Únicament un mentor.	Utilitza professionals múltiples i complementaris.
Condicions dels novells i professionals	Té en compte les condicions d'aprenentatge dels novells.	També ofereix bones condicions i formació pels altres professionals.
Activitats	Utilitza poc tipus d'activitats d'inducció.	Utilitza un gran nombre d'activitats variades i estructurades.

Taula 4-1. Tipus d'inducció. Darder (1995)

En el nostre context, les institucions educatives, a fi de facilitar la integració del nou personal, de fer que la seva adaptació al nou entorn sigui més curta i de promoure que el professional arribi al màxim d'autonomia en el seu lloc de treball com més aviat possible, s'han dissenyat plans d'acollida i integració, però hi ha poques experiències de programes d'iniciació professional a la docència en l'etapa d'educació obligatòria.

L'acollida té com a objectiu no deixar a l'atzar la interiorització de valors, cultura i objectius de l'organització i planificar la presa de contacte i el seguiment de la interacció de la institució amb els seus nous membres, però s'ha de diferenciar dels programes d'iniciació. Un pla d'acollida respon més a la idea d'organitzar un conjunt de

sessions per presentar el centre, el personal, la normativa, recursos, les línies d'actuació, etc. mentre que un programa d'iniciació a la docència té com a objectiu promoure el desenvolupament professional del professor jove i permet als professors principiants situar-se ràpidament en un context real i en una professió complexa.

La idea que els professors principiants requereixen d'un sistema estructurat d'entrada a la professió ha anat canviant, des de ser considerat com un element accessori a entendre's com un element central en el procés de retenció del professorat principiant i de millora de la qualitat del seu ensenyament. La circular 2192 (DES, 1992) va establir la importància i aquest canvi en el concepte d'inducció: la inducció ha de ser una ampliació prevista de la formació inicial del professorat, ha de permetre perfeccionar les habilitats i aprofitar els coneixements dels professors nous que han obtingut en la capacitació prèvia al servei.

Un informe de l'Institut d'Educació d'Anglaterra (Jones, Bubba, Totterdell i Heilbronn, 2002) demostra que hi ha acord entre els directors d'escola i els mentors en relació a què els programes d'inserció ajuden els professors principiants a ser millors docents i que la introducció del període d'inserció ha millorat els estàndards de qualitat del professorat principiant, tot i que encara no s'ha assegurat la reducció del 10% de càrrega docent.

Malgrat l'evidència de la potencialitat d'aquests programes, en alguns contextos no es proveeix als professors joves d'un programa d'acollida o d'iniciació a la docència i les manifestacions més habituals dels professors novells respecte a l'acolliment són la falta d'atenció, indiferència i el distanciament en les relacions interpersonals (Antúnez, 1994).

4.2 Programes d'inducció docent al sistema educatiu

Tal com destaca Cullingford (2006) és important tenir en compte que la inducció a la docència i la tutoria han esdevingut un fenomen mundial (Korchan i Pascarelli, 2003; Moskowitz i Stephens, 1997; Tang i Choi, 2005; Tisher, 1984; Wang, 2001; Wong, Britton i Ganser, 2005). L'extensió d'aquests programes es posa de manifest amb l'organització d'esdeveniments com: la Conferència Europea del Mentoring i el Coaching, la dotzena edició de la qual es va celebrar el 2005 i la Conferència Anual de l'Associació de Mentoring Internacional que el 2006 va arribar a la dinovena edició.

Tanmateix, tal com Britton, Paine, Pimm i Raizen (2003) assenyalen, els intents de plasmar un programa eficaç d'un lloc a un altre només són aconsellables si es fan els ajustaments apropiats.

Des dels anys 80 han proliferat els estudis al voltant de la inducció dels docents i de l'aprendre a ensenyar, que s'han centrat en les dificultats i necessitats dels docents principiants, en els programes d'assistència i d'avaluació de professors novells, en el rol i funcions dels mentors, en l'anàlisi dels components d'un programa d'inducció, en el procés d'adquisició de l'experiència... L'oferta d'oportunitats d'inducció en diferents sistemes educatius està ben documentada (Moskowitz and Stephens 1996; Britton, Paine et al. 2003; Howe 2006; Marcelo 2006).

Avalos (2009) després d'una extensa revisió bibliogràfica extreu les següents conclusions sobre l'estat actual dels programes d'inducció docent:

- Els diferents components (mentoria, observació, tallers etc.) de la inducció no influeixen de manera independent sobre l'aprenentatge docent dels nous professors sinó que estan relacionats als contextos socials i organitzacionals dels centres escolars en què treballen.
- S'observa una continuïtat entre allò après a la formació inicial i l'aprenentatge que es produeix durant els processos d'inducció.
- Hi ha suficient evidència com per sostenir que l'absència d'oportunitats d'acompanyament o inducció tenen un efecte en la rotació de nous professors i la decisió de mantenir o abandonar la docència.

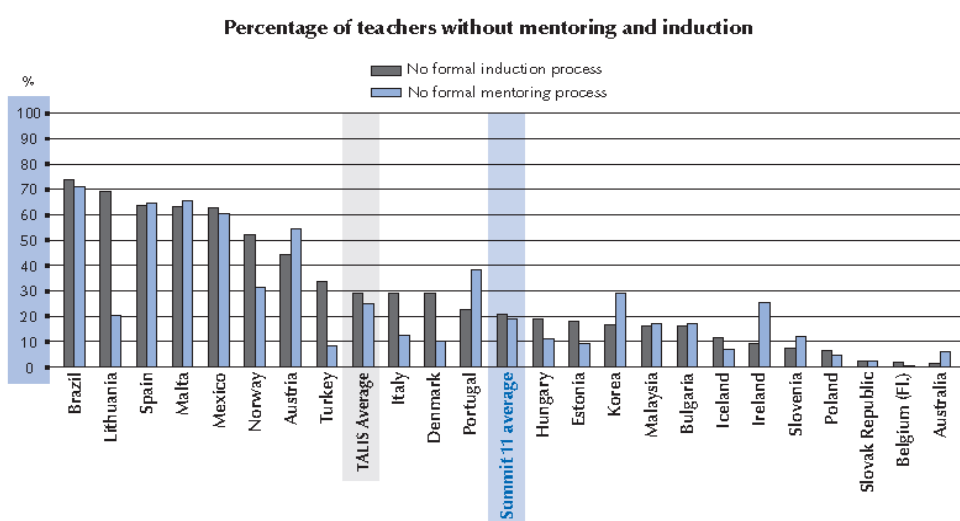
Més enllà de la teoria, es pot comprovar que els programes d'inducció docent són una estratègia formativa freqüent en els primers anys de docència. Un estudi d'Eurydice (2005) assenyala que després de la formació inicial a quasi el 50% dels països el nou professorat rep mesures de suport davant de les dificultats i necessitats que puguin emergir, amb la finalitat de reduir l'abandonament de la tasca docent. Els països que tenen planificat el suport dels mestres novells, ofereixen una formació específica i l'orientació d'un professor expert, a partir de trobades, seminaris i grups de discussió i observació de les classes.

El recursos que utilitza cada país són diferents en funció sobretot de les línies estratègiques de l'administració educativa. Tot seguit s'aporten alguns exemples:

RECURSOS PEL PERÍODE LLINDAR		
País	Recurs	Observacions
Alemanya	Projecte de suport al directors.	
Espanya	1r en pràctiques i tutoria.	Depèn de les autonomies.
Irlanda	El suport varia segons els centres.	
Regne Unit (Anglaterra)	Programa de tres anys (Early Professional Development).	També hi ha seminaris/tallers/grups.
Noruega (2003/2004)	Projecte Nacional d'ajut al professorat.	
Grècia	Han de participar en programes d'un o dos anys.	
Itàlia	Han de participar en programes d'un o dos anys.	

Taula 4-2. Recursos pel període de llindar. Eurydice (2005)

L'informe "Teachers Matter" de l'ODCE (2005) va revisar l'existència de programes d'inducció a vint-i-cinc països. En deu països existien programes obligatoris (alguns estats d' Austràlia, Regne Unit, França, Grècia, Israel, Itàlia, Japó, Corea, Irlanda del Nord i Suïssa), en sis països les escoles podien escollir si el volien aplicar, en el cas d'Escòcia podien triar els docents, en canvi en 8 països no n'hi havia.



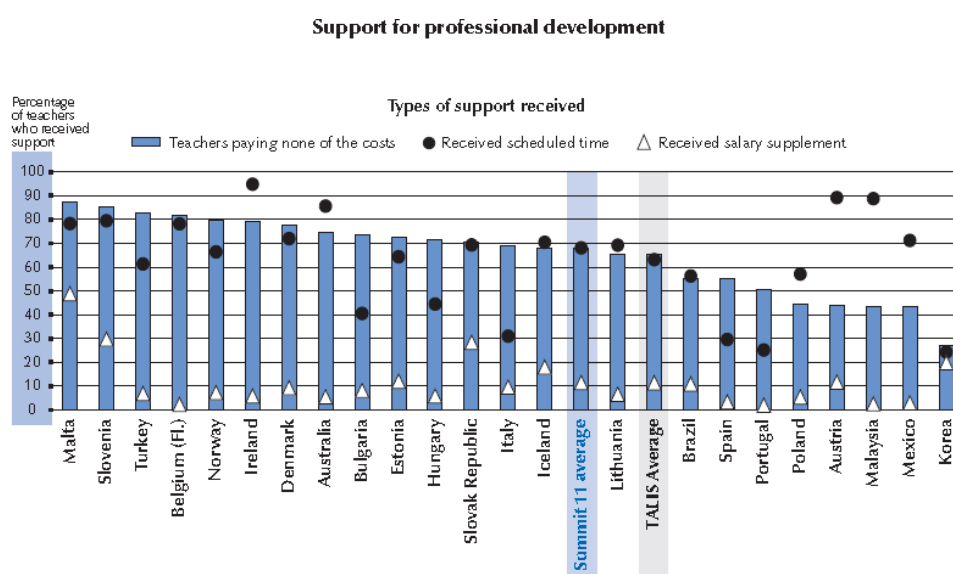
Gràfic 4-1. Percentatge de professorat que no participa en un procés de mentoring. (OCDE, 2009).

La revisió internacional (Britton et al., 2000; Wang et al., 2008; OCDE, 2011) mostra la diversitat de programes tan pel que fa a la durada, com a l'agent promotor, a les activitats que engloba, al grau de formalitat...

Pel que fa a la durada del programa, pot variar de sis mesos com és el cas de Corea a dos anys com es fa al Québec o a Suïssa, fet que depèn no només dels recursos que s'hi destinen sinó també de la concepció de docent novell.

A Israel, Japó, Irlanda del Nord i Suïssa, el programa d'inducció es realitza amb la col·laboració de les institucions responsables de la formació inicial i l'escola, en canvi en altres països, a partir dels elements establerts pel govern nacional cada escola es responsabilitza del disseny i aplicació.

Les activitats també divergeixen en funció del context. En general els programes d'inducció faciliten la transició de la formació inicial a la pràctica docent a través de cursos de formació, d'activitats de mentoring i de la reducció docent, però la inducció es focalitza en elements diferents. La formació es produeix bàsicament en el context de l'aula i l'escola, encara que a França, Nova Zelanda, Suïssa i Japó s'extrapola la pràctica a nous contextos. El mentoring és present a la majoria de països sota la forma del un per un, tot i que varia la denominació del mentor d'acord a les funcions que li corresponen. En el cas de Singapur, Canadà, Israel i Suïssa s'ofereix també el treball en grup, i a França i Suïssa es posa èmfasi en la reflexió en la pràctica. I pel que fa a la reducció docent, per exemple a Anglaterra i Singapur la càrrega docent es limita a no més del 90 i 80% respectivament, a Japó es resten 90 dies de classe i a França fan mitja jornada al centre i la resta la dediquen a la formació.



Gràfic 4-2. Tipus de suport pel desenvolupament professional. OCDE (2009)

També cal considerar la dedicació del mentors, i per això alguns països, entenent que aquesta col·laboració requereix temps, es proporciona als professors un temps programat o complements salarials per fomentar la participació en aquest procés de cooperació. Per exemple al Québec, els professors experts que fan de mentors reben una paga addicional a més d'una reducció de les responsabilitats docents per guiar, assessorar i formar als seus mentorats.

Quant al grau de formalitat, alguns països han establert programes formals per a tots els novells, com els programa d'Anglaterra i Gal·les, França, Grècia, Israel, Itàlia, Japó, Corea, Irlanda del Nord i Suïssa. En canvi a altres països, els programes d'inducció es deixen a la discreció de cada Estat, administració local o escoles.

En nombrosos països la inducció es concep com un procés formal de prova combinat amb un sistema de suport al docent, que permet tan al docent com a l'administració assegurar-se que la docència és la millor carrera per ell. En alguns llocs, la superació d'aquest període és considerat un dels passos més importants de la carrera docent. Com a mínim 26 països tenen un període obligat de prova que normalment té una durada d'un any, encara que a Grècia i Luxemburg és de dos i a Alemanya es pot allargar als tres.

Aquesta actuació va lligada a la carrera docent establerta com passa a Austràlia, al Regne Unit i a Irlanda.

A Austràlia, els professors solen tenir accés a una estructura de carrera que consta de dues a quatre etapes, amb increments anuals de sous dins de cada etapa. Les etapes són: mestre, professor amb experiència, mestre expert amb responsabilitat, sotsdirector, director i càrrec en l'oficina regional. A mesura que ascendeixen en l'escala, els professors han de tenir més nivell de coneixement, demostrar un ensenyament més sofisticat i eficaç, assumir la responsabilitat d'aspectes curriculars del centre, ajudar els col·legues i així successivament.

A Anglaterra i Gal·les, el grau "Advanced Skills Teacher (AST)" introduït el 1998, està dissenyat per proporcionar una ruta alternativa de desenvolupament professional als mestres que vulguin continuar a l'aula. El seu rol és proporcionar lideratge pedagògic en les seves pròpies escoles i en altres. Normalment dediquen 20% del seu temps de treball a donar suport al desenvolupament professional d'altres docents. Han de presentar un portfoli en el que mostren el compliment dels requisits i que és avaluat per un assessor extern.

Irlanda en canvi, ha introduït quatre categories de promoció: “Principal”, “Deputy Principal”, “Assistant Principal” i “Special Duties Teacher”, amb un salari i requisits específics. Els docents de les dues darreres categories poden ser escollits per tenir una responsabilitat específica en el funcionament pedagògic i organitzatiu del centre.

Aquesta existència generalitzada dels programes ve condicionada per la manca d'experiència i pràctica de la formació inicial. Aquest període no permet adquirir les competències bàsiques de l'ofici, ja que aquest s'ha d'aprendre al llarg dels diferents moments de la vida professional. Cal recordar que els coneixements que aprenem en la formació inicial tenen data de caducitat (Marcelo, 2002) i que la professió docent té lloc en un context, per tant se centra en un coneixement situat que no es pot adquirir només a la universitat.

La formació i inserció dels docents no es pot plantejar al marge de les característiques del centre en el que arriba el nou professor (rural / urbà, públic / privat, gran o petit, amb un projecte educatiu propi i consolidat o no, etc.), de l'etapa (infantil, primària, secundària, etc.), de l'alumnat al seu càrrec (més o menys divers) i de les relacions amb les famílies i els companys, que modelen les demandes que rep el professor novell i en conseqüència, les seves respostes i dubtes.

Les primeres experiències en la professió marquen en gran mesura el desenvolupament futur i per això s'ha optat per l'aplicació de procediments per acompanyar la iniciació a la docència, una professió de gran complexitat i responsabilitat social, que no es pot aprendre només en el context acadèmic ni per assaig i error. Per aquest motiu, existeixen polítiques educatives i experiències de programes que han apostat per aquesta estratègia de desenvolupament professional.

4.3 Objectius d'un programa d'inducció docent

Com s'ha apuntat a l'apartat anterior, els programes d'inducció docent han esdevingut eines per a l'acollida, integració, formació i desenvolupament professional dels docents novells. Tot i que cada sistema educatiu ha donat forma a un programa propi, tots persegueixen un objectiu comú: facilitar l'etapa d'iniciació a la docència.

Huling-Austin (1990) assenyala cinc objectius generals dels programes d'iniciació de professors principiants:

- Millorar l'actuació docent.
- Augmentar les possibilitats de permanència dels professors principiants durant els anys d'iniciació.
- Promoure el benestar personal i professional dels professors principiants.
- Satisfer els requisits formals relacionats amb la iniciació i la certificació.
- Transmetre la cultura del sistema als professors principiants.

Tal com recull, Vélaz de Medrano (2009), la majoria dels autors, inclosa la proposta anterior, coincideixen en què els objectius que orienten un programa d'inducció docent són:

- Proporcionar informació i suport en els períodes de transició de la formació inicial a la feina.
- Facilitar als principiants la seva incorporació a la professió en general i en un context professional en particular.
- Servir d'alternativa real i propera a les necessitats del mentorat.
- Desenvolupar processos eficaços d'aprenentatge per a l'adquisició de competències que puguin ser transferides als diferents àmbits del desenvolupament (personal, social i professional).
- Proporcionar orientació, assessorament i reforç centrats en el desenvolupament de les competències bàsiques pel desenvolupament professional.
- Ajudar al principiant a superar les exigències o demandes de l'exercici de la professió en un context concret.
- Facilitar el seu desenvolupament personal i social: millorar l'autoestima, promoure les relacions interpersonals i la participació.
- Desenvolupar una major implicació, compromís i col·laboració entre els membres d'una institució o organització.

Per tant, els programes d'inducció docent estan dissenyats per acompanyar el mestre novell a la seva iniciació a la docència, per donar resposta als elements que li generen malestar i per promoure el seu desenvolupament personal i professional.

Sánchez (2008) va més enllà dels objectius generals del programa per concretar aquelles fites concretes vinculades al desenvolupament del docent. Així estableix les competències que haurien de ser l'objectiu de les activitats i programes de suport a professors principiants, entre les que destaca:

- Demostrar coneixement dels propòsits, amplitud i estructura del currículum.
- Assegurar la continuïtat i progressió dins del treball de la pròpia classe i de les classes següents.
- Explotar totes les oportunitats per desenvolupar en els alumnes l'adquisició de les competències bàsiques.
- Demostrar coneixements rellevants sobre el currículum.
- Planificar lliçons, ensenyar i avaluar els alumnes sobre els continguts curriculars.
- Avaluar i registrar sistemàticament el progrés individual de l'alumnat.
- Jutjar el progrés de cada alumne en funció de criteris adequats.
- Establir normes de conducta clares dels alumnes i assegurar la disciplina a classe.
- Crear i mantenir un ambient d'aprenentatge adequat i ordenat.
- Mantenir l'interès i la motivació de l'alumnat.
- Presentar les tasques d'aprenentatge d'una forma clara i motivadora.
- Ensenyar a la classe completa, grups i individus.
- Utilitzar una àmplia varietat de tècniques docents i jutjar quan i com utilitzar-les.
- Comunicar-se amb els alumnes de forma clara i efectiva, a través de preguntes, instruccions, explicacions, retroacció.
- Gestionar eficaç i econòmicament el temps propi i el dels alumnes.
- Seleccionar i utilitzar una varietat de recursos per l'aprenentatge incloent les noves tecnologies.

Per desenvolupar aquests objectius, cada programa d'inducció docent té un disseny propi: engloba diferents elements, proposa l'ús d'estratègies diverses, ofereix un tipus de recurs o un altre..., encara que la majoria es configuren amb elements similars.

4.4 Elements d'un programa d'inducció docent

Seguint la proposta de Vonk (a Marcelo, 1999), aquest programes d'iniciació professional o d'inducció haurien de tenir en compte per un costat, les dimensions personal, relacional, contextual i del coneixements i per l'altre, les destreses necessàries per aconseguir un desenvolupament professional adequat a l'entorn, centrat en la qualitat educativa i que tingui en compte al docent com a persona. Per

tant, l'autor considera que un programa d'inducció docent ha d'integrar quatre dimensions:

- La **dimensió personal**, ja que en els primers moments d'experiència professional docent la persona sofreix un canvi gradual per adequar l'autoimatge i per fer la transició del rol d'alumne al de professor, per la qual requereix estratègies de control del clima d'aula i la superació i mediació de situacions conflictives.
- La **dimensió relacional** implica que el currículum de la formació inclogui aspectes relacionats amb l'autoconeixement, les estratègies de mediació i de creixements d'intel·ligències intrapersonals i interpersonals, és a dir, el desenvolupament d'habilitats socials per a la superació del conflicte a través de la negociació i la consolidació de la pertinença al grup promovent vincles en el nou context social.
- La **dimensió contextual** està referida a la integració del professorat novell en la cultura de les institucions educatives i les seves organitzacions verticals, horitzontal i adhoc, així com al coneixement del currículum ocult que gestiona les micropolítiques internes de cada centre. Per això li calen recursos i estratègies d'autogestió i de participació en els diferents àmbits de gestió d'un centre educatiu: curricular, administrativa, de la comunicació, interrelacions i participació activa.
- La **dimensió del coneixement i les destreses** està relacionada amb la gestió dels aspectes psicopedagògics i didàctics del treball docent. És el moment de la implementació dels coneixements apresos en la formació inicial i del coneixement previ de la seva experiència d'alumne.

Considerant aquestes dimensions, els programes d'inserció generalment tenen tres nivells d'assistència: preparació, orientació i pràctica. El nivell de preparació inclou una presentació general de l'escola i proporciona materials sobre el seu funcionament; l'orientació implica formació en el currículum i la pràctica d'ensenyament eficient, oportunitats d'observar classes i assignació d'un mentor; i el nivell de pràctica inclou la continuació d'intercanvi amb el mentor, reducció de càrrega docent, participació en programes de desenvolupament professional així com l'avaluació.

En el nostre context, la recerca educativa ha definit el nivell de preparació amb el concepte d'acollida. Teixidó (2006) afirma que l'acollida a més d'una dimensió pragmàtica de facilitació del funcionament institucional, constitueix una qüestió cultural,

ja que en el procés d'aclimatació a la nova organització la persona nouvinguda procura formar-se una idea del clima per tal d'adequar-hi el seu comportament.

El mateix autor assenyala que els objectius d'aquesta fase es poden agrupar en tres àmbits: ajudar a la persona, garantir el funcionament organitzatiu i introduir la línia de l'escola, de manera que el procés d'acollida afavoreix tan al nouvingut com a la institució acollidora.

Segons Antúnez (2000) en l'acollida poden establir-se un conjunt d'actuacions que en, ésser ordenades temporalment, donen lloc a una seqüència. Teixidó (2006) assenyala com a actuacions de la dimensió tècnica de l'acollida: primers contactes, coneixement del centre, coneixença dels companys, visita a les instal·lacions, caracterització de la feina i acte institucional de benvinguda, que es poden concretar en un pla d'acollida.

En els següents nivells, l'orientació i la pràctica es relacionen amb les estratègies formatives d'inducció docent que es basen en un treball col·laboratiu entre el novell i un mestre expert. Scherer (1999) concreta i justifica aquests nivells d'assistència, en els elements propis d'un programa d'inducció americà:

SUPPORT
Suposa una resposta als problemes, necessitats i preocupacions dels mestres novells i justifica l'existència de mestres mentors que donen aquest suport.
Els reptes que sorgeixen durant el primer any de carrera, requereixen d'un suport evident al professorat, que tenen la mateixa responsabilitat que els seus col·legues més experimentats però en canvi desconeixen la majoria dels aspectes que intervenen en la docència: els estudiants, el currículum, la comunitat i les polítiques i procediments. La complexitat de l'ensenyament els genera dilemes quotidians i sovint se'ls assignen les classes o tasques més difícils.
Engloba els materials, recursos i assessorament, que els mentors ofereixen als nous docents.
Aportacions teòriques
Els estudis mostren que sense suport, els professors nous tenen més probabilitats d'abandonar l'ensenyament, fet que passa amb més força en les escoles urbanes (Darling-Hammond, 1997).
També hi ha proves que amb el suport, els professors nous superen més ràpidament les preocupacions sobre la gestió i el control i es poden centrar en les preocupacions per a la instrucció (Odell, 1986).

En una revisió de la literatura sobre la inducció dels mestres novells, Gold (1996) identifica dues categories de suport:

1. Suport vinculat a la instrucció que inclou ajudar els novells amb els coneixements, habilitats i estratègies necessàries per tenir èxit a l'aula i a l'escola. Aquesta categoria se centra en la matèria del coneixement i en l'ensenyament i l'aprenentatge de temes específics.
2. Suport psicològic destinat a construir la identitat professional i la capacitat per manejar l'estrès.

DESENVOLUPAMENT

Els mestres principiants han realitzar dues tasques: han d'ensenyar i han d'aprendre a ensenyar. Els programes d'inducció haurien d'ajudar-los a desenvolupar millors pràctiques i convertir-se en estudiants a través dels seu ensenyament.

Cal ajustar les tasques a expectatives per a l'èxit i l'eficàcia aconseguint la satisfacció en aquesta etapa de la carrera i organitzar les seves tasques de manera que hi hagi temps per a l'observació, coplanning, resolució conjunta de problemes i la reflexió.

ENSENYAMENT DE QUALITAT

La tasca central del mestre és l'ensenyament, de manera que és imprescindible que els mestres coneguin en profunditat la matèria i la seva didàctica i que tinguin estratègies per promoure el pensament crític i l'aprenentatge actiu.

Els professors per tant, necessiten un desenvolupament professional connectat a la tasca diària dels estudiants, relacionat amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la matèria, organitzat al voltant dels problemes reals de la pràctica i sostingut en el temps de conversa i d'entrenament.

AVALUACIÓ

Molts teòrics en el moviment d'inducció creuen que l'assistència i l'avaluació són incompatibles i que per tant, les dues funcions no s'haurien de dur a terme en el mateix programa (Huling-Austin, 1990). Argumenten que els nous professors, desitjosos de donar una bona impressió, es mostrarien reticents a compartir els problemes i demanar ajuda si s'haguessin de preocupar de ser avaluats.

Aquesta posició ha estat qüestionada pels que consideren l'avaluació formativa com a una part integrant del desenvolupament del professorat i per altres que consideren que els programes d'inducció poden exercir les dues funcions (Sweeney, 1998).

La integració de l'assistència i l'avaluació s'ha produït de manera diversa en els diferents

programes. Les orientacions de la política ofereixen diverses possibilitats als programes d'inducció: identificar objectius, donar informació, marcar una base i nivell d'esforç... però cal que es faci sempre d'una manera responsable.

Taula 4-3. Nivells d'assistència d'un programa d'inducció. Scherer (1999)

D'acord amb la seva experiència i la revisió bibliogràfica dels programes d'inducció docent a EEUU, l'autora concreta el disseny d'un programa de suport ideat per satisfer les necessitats d'una escola en particular.

PAS 1: Donar suport administratiu i de direcció.

El primer pas consisteix en presentar les persones clau pels nous mestres i explicar-los el tipus de suport positiu que els pot oferir cadascuna, ja que pels novells és molt important saber on han d'anar a demanar ajuda.

En aquest moment inicial es crea la figura de director de desenvolupament professional que té la responsabilitat primordial de donar suport i guiar els nous mestres, coordinar els programes i oferir assistència individual als nous docents, actuant com a assessor i guia. A més, manté un contacte freqüent amb els mestres nous, realitza l'observació formal i el procés d'avaluació, els ajuda a establir metes assolibles, garanteix que rebin el suport necessari i estableix un calendari de reunions de seguiment.

PAS 2: Benvinguda als nous mestres.

Els mestres principiants arriben al centre amb una barreja d'emoció i d'aprensió. Per tant el primer contacte és fonamental. S'aconsella donar formalment la benvinguda als nous docents, presentar-los a la comunitat, explicar-los amb claredat qui és qui i qui fa què i fer que se sentin com a casa.

Per tant, algunes actuacions relacionades amb l'acollida poden ser:

- Reunions d'inici de curs.
- Visita a les instal·lacions.
- Donar les claus de les seves aules.
- Breus sessions sobre les característiques principals de l'escola de la seva història, filosofia, activitats estudiantils... sense aclaparar amb massa informació.
- Un dinar amb caps de departament, administradors i professors de segon any.

PAS 3: Mantenir un contacte freqüent.

El contacte es manté a través de reunions regulars. Durant la primera setmana de classes es fan dues reunions per assegurar que els nous professors se senten còmodes i es respon a les seves preguntes o problemes; a la segona setmana se'n fa una i a partir d'aquí, les reunions es produeixen com a mínim un cop al mes amb temes de conversa amplis: les funcions i responsabilitats en el pròxims esdeveniments, els procediments d'assistència, el calendari escolar, la planificació diària, el sistema informàtic de l'escola, les situacions amb els estudiants i els procediments per obtenir els materials necessaris. A més, el director del departament de desenvolupament professional fa observacions informals a l'aula i dona un feedback immediat.

PAS 4: Crear espais pel desenvolupament professional i les relacions professionals.

Els nous mestres han de comprendre la cultura de l'escola i les relacions professionals, per això s'han de crear oportunitats perquè els nous professors puguin discutir qüestions professionals amb els veterans i els administradors. A més s'ha d'animar als grups amb interessos comuns a treballar en equip.

Una estratègia d'aplicació és la realització de seminaris mensuals en què els nous mestres aprofundeixen en diverses qüestions com la gestió d'aula, l'avaluació, els rols i relacions professionals, els recursos tecnològics de l'escola i el manteniment de la salut personal. En aquests seminaris en petits grups, els mestres parlen de les seves experiències i preocupacions.

PAS 5: Realitzar una autoavaluació.

Després de cada seminari mensual, es demana al novell una avaluació de la discussió. Durant les reunions amb grups i individus, es procura que expressin les necessitats i preguntes que tinguin.

Aquest model seqüencial, pot esdevenir un referent pel disseny dels programes d'inducció docent, ja que respon als objectius d'un programa d'aquest tipus i a més engloba els elements rellevants: suport, desenvolupament personal i professional, formació i avaluació.

De manera general, Horn, Sterling i Subh (2002) concreten nou elements que apareixen a la majoria de programes d'inducció:

1. Orientació: és una activitat introductòria que es porta a terme abans que comenci el curs perquè els nous professors se situïn a l'escola, al currículum i a la comunitat.
2. Mentor: el mestre expert que desenvolupa aquest rol és un dels factors més importants.
3. Ajustar les condicions de treball: generalment es redueix el nombre d'alumnes de classes dels professors principiants, es redueixen les activitats extracurriculars, se'ls proporcionen materials i recursos i se'ls proporcionen activitats de formació.
4. Reducció de temps: per permetre que els professors principiants puguin realitzar activitats de formació.
5. Desenvolupament professional: es realitzen activitats de formació que tenen a veure amb l'ensenyament, gestió de classe i disciplina i les relacions amb les famílies.
6. Col·laboració amb companys: aquesta col·laboració és important perquè redueix la sensació d'aïllament i pot ser amb grups de professors que planifiquen o analitzen l'ensenyament.
7. Valoració del professor: cada cert temps els professors principiants són observats per detectar les seves fortaleeses i debilitats i poder orientar-se cap a la millora.

A més d'aquests elements comuns, Sánchez (2008) explica que els programes d'iniciació per a professors principiants es diferencien en quant a la seva durada i contingut. N'hi ha que duren poc més d'una setmana, fins a altres que tenen una extensió d'un o dos cursos escolars. La quantitat i qualitat d'experiències i activitats en les quals s'impliquen els principiants és el criteri que permet classificar i valorar els diferents programes d'iniciació. A partir d'aquí defineix algunes de les activitats que configuren aquests programes:

Proporcionar informació.	Aquesta activitat consisteix a proporcionar coneixement escrit als professors principiants sobre disposicions legals, mitjans, facilitats, aspectes administratius, etc., que pot necessitar el professor en el seu primer any. A Bèlgica per exemple s'ha publicat "Le petit guide du jeune
--------------------------	---

	enseignant” que aporta informació sobre l'accés a l'escola, els documents del centre, la gestió de l'aprenentatge, de l'aula i de les relacions, la formació i aspectes pràctics.
Visita prèvia.	És una visita de curta durada a l'escola amb l'objectiu de conèixer i poder familiaritzar-se amb l'ambient del centre, la seva filosofia, l'espai del centre, els professors, etc.
Reducció de la càrrega docent.	En països com Austràlia, Japó, Nova Zelanda o Anglaterra, els professors principiants tenen una reducció en la seva càrrega lectiva d'entre el 5 i el 10%. Durant aquest temps assisteixen a cursets, es reuneixen amb el tutor o mentor i realitzen tasques formatives.
Seminaris de discussió sobre currículum i ensenyament eficaç.	Apareixen com una estratègia per a facilitar el suport personal i emocional als professors principiants sobre la base de la discussió i l'anàlisi de problemes concrets. S'organitzen en determinats dies al trimestre on la jornada lectiva es redueix per ser completada amb activitat formativa del professorat.
Sessions d'entrenament per professors mentors i altre personal de suport.	
Observacions per supervisors, companys o grups i / o gravació en vídeo dels professors principiants a les classes.	
Entrevistes de seguiment amb observadors.	
Consultes a professors amb experiència.	
Suport i assessorament per professors mentors.	<p>Alguns programes d'iniciació inclouen l'assessorament dels professors principiants per mitjà d'altres professors, que poden ser companys o bé mentors. La revisió de la literatura mostra que en molts casos els mentors són professors d'universitat, supervisors, directors d'escola, però en molt pocs casos companys dels professors principiants. Aquesta última opció és la més desitjable, ja que és la més propera a la situació que està vivint el professor novell.</p> <p>La figura del mentor és l'element més important dels programes d'iniciació i ha de comptar amb les característiques següents: professor permanent, amb experiència docent, amb habilitat en la gestió de classe, disciplina, comunicació amb els companys, amb coneixement del contingut, amb iniciativa per planificar i organitzar, amb qualitats personals (flexibilitat,</p>

	<p>paciència, sensibilitat), etc.</p> <p>La tasca que s'assigna al mentor és la d'assessorar a nivell didàctic i personalment al professor principiant.</p>
Oportunitat per observar a altres professors (en viu o en gravació).	
Reunions en grup de professors principiants.	
Creació de situacions d'ensenyament en equip.	
Cursos específics per a professors principiants a la universitat.	
Publicacions per a professors principiants.	
Posar en connexió a professors principiants per mitjà del correu electrònic.	Els resultats d'aquesta experiència indiquen que el contacte entre professors per ordinador propicia el suport personal, emocional i tècnic entre professors principiants.

Taula 4-4. Activitats de programes de formació del professorat principiant. Sánchez (2008)

La majoria de programes d'iniciació a la docència inclouen algunes de les activitats proposades. En el cas de Catalunya, els continguts del programa d'inducció docent *Comencem Bé* engloben: el suport i assessorament de professors mentors, que es fa a través d'un procés de tutoria de sis mesos en el que un mestre expert ajuda, assessora, informa, guia i avalua al mestre novell; un curs específic de formació pels principiants i sessions formatives pels mentors; i la supervisió per part de la inspecció educativa i del tutor/a del centre. Tot i que algun centre pot afegir alguna altra activitat com les reunions en grup, l'observació d'altres docents, etc.

4.5 Factors que condicionen els programes d'inducció docent

Els programes es desenvolupen en un context concret i sovint, tot i la planificació prèvia, existeixen aspectes que poden condicionar l'èxit o fracàs de la seva aplicació pràctica. Segons Zeballos (2008) els factors que influeixen són:

- Factors relatius a l'actuació docent: habilitats i estratègies per realitzar el treball, expectatives i realitats, metes i actituds cap a la feina.

- Factors relatius a la construcció d'un ambient favorable de treball: respecte als alumnes (disciplina, motivació), respecte als companys (ajuda, cooperació, entusiasme) i factors relatius als processos d'acompanyament (grau de suport, disponibilitat de l'escola).
- Factors relatius a la millora de la interacció: interaccions amb els alumnes, amb els col·legues i amb l'ambient escolar.

Vélaz de Medrano (2009) opina que els factors que poden influir més en els programes estan relacionats amb:

- L'espai professional.
- La formació inicial i permanent.
- El mode d'accés a la professió.
- Les funcions i tasques assignades (prescrites en les normes, demandades, desitjades pel professional, etc.).
- La promoció.
- El pensament del subjecte sobre la seva tasca professional.
- Les condicions laborals (salari, recursos).
- L'organització professional (pertinença a associacions i col·legis professionals).
- La generació i difusió del coneixement professional (investigar, innovar i publicar).
- L'espai social, és a dir, la consideració social d'una professió i la forma en què els altres actors del sistema es representen el rol d'uns o altres professionals.

Feixas (2009) en canvi, considera que els elements que influeixen en el desenvolupament dels programes són:

- La satisfacció de les necessitats psicològiques dels professors o l'oferiment de suport emocional i personal.

El suport personal de tipus emocional que poden oferir mentors, experts o altres professionals de la institució és molt important per a una bona integració i socialització al nou context escolar. Independentment de la preparació tècnica, si als docents els falta seguretat personal, confiança en sí mateixos, o tenen la sensació de no tenir control sobre ells mateixos o sobre l'entorn, el seu èxit és poc probable.

- La qualitat i tipus d'educació rebuda.

La preparació a la universitat, els models docents i les experiències viscudes durant els estudis tenen relació directa amb l'interès a continuar una carrera docent.

- El compromís inicial dels professors novells cap a l'ensenyament.

Les primeres actituds i experiències laborals i les circumstàncies on es desenvolupen poden ser referents per entendre les seves futures decisions.. Les actituds de suport per tant, han d'anar acompanyades de les actituds de predisposició a la tasca en qualsevol context per part dels principiants.

- Els programes de desenvolupament professional disponibles.

Aquests programes abasten des de les primeres experiències docents, com a responsable d'un grup d'alumnes, substitucions, fins al tipus de formació que es desenvolupa al centre. Els professors perceben diferències entre la idea preconcebuda del que és ensenyar i el que realment esdevé.

- La integració professional i social en la docència.

La qualitat de vida professional dels principiants pot tenir un impacte a llarg termini en el seu desenvolupament professional i es pot veure afectada per la qualitat del clima i el tipus de cultura de la institució promoguts per la direcció.

A més de detectar els factors, també és important fer el buidatge de condicionants d'èxit, és a dir d'aquelles pràctiques que han funcionat, que estan ben valorades i que poden servir per orientar el disseny de nous programes d'inducció docent.

Hawley i Valli (1999) han revisat la literatura d'investigació sobre l'eficàcia dels programes de formació del professorat, arribant a sistematitzar una sèrie de vuit principis que haurien de dirigir la pràctica del desenvolupament professional. Són els següents:

- Aprenentatge dels alumnes: la formació hauria d'estar orientada per una detallada anàlisi de les necessitats d'aprenentatge dels alumnes.
- Implicació del professorat: cal implicar els professors en la identificació de les seves necessitats de formació, ja que aquest fet incrementa la motivació i el compromís del professorat pel que aprèn.
- Centrada en l'escola: s'ha de centrar en l'organització educativa i en el reconeixement i solució de problemes autèntics i immediats.

- Resolució de problemes de forma col·laborativa: hauria de proporcionar oportunitats d'aprenentatge que relacionin les necessitats individuals amb les col·lectives de manera que els professors s'enfrontin a la resolució de problemes comuns de forma col·laborativa.
- Continuitat i suport: la formació ha de ser contínua i evolutiva, implicant seguiment i suport que permeti que els professors continuïn aprenent.
- Riquesa d'informació: hauria d'incorporar l'avaluació de múltiples fonts d'informació tant dels propis professors com dels estudiants.
- Fonamentació teòrica: cal que proporcioni oportunitats per a una major fonamentació teòrica sobre el coneixement i habilitats a adquirir. Aquestes oportunitats haurien d'ajudar als professors a considerar les seves creences i pràctica habituals.
- Part d'un procés de canvi més comprensiu: hauria integrar-se dins d'un procés de canvi més ampli que millori l'aprenentatge dels alumnes.

Arends i Rigazio-DiGilio (2000) a partir dels resultats de recerques, ofereixen la següent síntesi:

- La investigació sobre les preocupacions dels professors principiants indica que els programes d'inserció haurien de dirigir-se a abordar la gestió de classe, l'ensenyament, l'estrès i càrrega de treball, la gestió del temps, les relacions amb els alumnes, pares, col·legues i directius.
- La qualitat d'un mentor eficaç té a veure amb la seva habilitat per proporcionar suport emocional, ensenyar sobre el currículum i proporcionar informació interna sobre les normes i procediments a l'escola.
- La formació dels mentors repercuteix en una major eficàcia en el seu treball com a mentors.
- El contingut dels programes de formació de mentors hauria d'incloure temes relacionats amb el desenvolupament i aprenentatge adult, destreses de supervisió, habilitats de relació i comunicació.
- És fonamental la reducció de temps o de càrrega docent per mentors i principiants.
- Una regulació formal de les reunions entre professors principiants i mentors es relaciona amb l'èxit del programa.
- Les tasques dels professors principiants haurien de ser més fàcils que les dels professors amb més experiència.

- Els professors principiants valoren i es beneficien de la discussió amb companys principiants, amb professors de l'escola i amb professors de la universitat.
- És fonamental una implicació i suport actiu del director.
- Els programes d'inserció milloren l'eficàcia dels professors principiants com a docents i generen satisfacció.
- No hi ha evidències que els programes d'inserció millorin la proporció de retenció a llarg termini dels professors principiants.

Wong (2004), fruit del seu anàlisi, mostra les característiques del programes d'inserció eficients:

- Metes clarament articulades.
- Recursos financers per donar suport a les activitats d'inserció.
- Suport del director de l'escola.
- Mentoratge a través de mentors experimentats.
- Formació de professors mentors.
- Reducció de temps o de càrrega docent per a professors principiants i mentors.
- Reunions regulars i sistematitzades entre els professors principiants i els seus mentors.
- Temps perquè els professors principiants observin als professors més experimentats.
- Promouen una constant interacció entre professors principiants i experimentats.
- Tallers per als professors principiants abans i durant l'any.
- Orientació que inclou cursos sobre temes d'interès.
- Durada del programa com a mínim d'un o dos anys.
- Menor èmfasi en l'avaluació i més en l'assessorament i el suport.

En revisar les característiques dels programes d'inserció professional que poden catalogar-se com a reeixits, autors com Darling- Hammond, Hammerness, Grossman, Rust i Shulman (2005) critiquen el fet que els programes dirigits als professors principiants en el passat s'han caracteritzat per ser molt teòrics, amb poca connexió amb la pràctica, oferint cursos fragmentats i incoherents i sense una clara concepció de l'ensenyament entre el professorat. Encara que la major part de la investigació s'ha centrat en el procés d'aprendre a ensenyar, les evidències suggereixen que el que els professors aprenen no importa tant com la forma en què ho aprenen. Així, destaquen que els resultats de la recerca sobre els programes de formació de professors principiants indiquen que és important:

- Una visió compartida sobre l'ensenyament que és consistent al llarg de els diferents cursos i treballs pràctics.
- Uns estàndards de pràctica i actuació ben definits que s'utilitzen per guiar el disseny i avaluació dels cursos.
- Un currículum comú basat en coneixement sobre el desenvolupament, l'aprenentatge i el coneixement didàctic del contingut i del context.
- Pràctiques d'ensenyament extenses (com a mínim 30 setmanes).
- Forta relació entre la universitat i les escoles.
- Utilització d'estudis de cas, investigació acció, portfoli... per relacionar l'aprenentatge del professor amb la pràctica de classe.

Ingvarson, Meier i Beavis (2005) es van plantejar quins elements de la formació tenien un major impacte en la millora de la docència i després de l'anàlisi de quatre programes de formació d' Austràlia, han arribat a la conclusió que els programes que tenen èxit són els que:

- Ofereixen als professors oportunitats per centrar-se en el contingut que els alumnes han d'aprendre i es basen en com enfrontar-se a les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat.
- Inclouen oportunitats perquè els professors de manera col·laborativa puguin analitzar el treball dels alumnes.
- Busquen que els professors reflexionin activament sobre les seves pràctiques i les comparin amb estàndards adequats de pràctica professional.
- Impliquen als professors perquè identifiquin el que necessiten aprendre i planifiquin experiències d'aprenentatge que els permetin cobrir aquestes necessitats.
- Proporcionen temps als professors per provar nous mètodes d'ensenyament i rebre suport i assessorament en les seves classes.
- Inclouen activitats que animen els professors a fer menys privades les seves pràctiques de manera que puguin rebre retroacció dels seus companys.

En termes d'estàndards de qualitat, l'Association for Teacher Education (Odell, 2006) ha plantejat sis dimensions importants en relació a la qualitat dels programes de mentoratge:

- Propòsit i justificació del programa: els programes poden variar molt en relació amb les seves metes. Els programes poden ajudar els nous a conèixer la

- cultura de l'escola i els procediments que s'hi desenvolupen, poden retenir els principiants o derivar en un compromís amb els estàndards d'ensenyament
- Selecció de mentors i l'aparellament amb principiants: les característiques dels mentors apareixen com un element important en l'èxit d'un programa d'inducció. La selecció s'ha d'assegurar que són professors que coneguin i superin els estàndards de bon ensenyament, que analitzin i desenvolupin la seva pròpia pràctica d'aula, que siguin capaços de treballar amb adults, que tinguin un compromís ètic amb la pràctica i que siguin sensibles als punts de vista dels altres. L'aparellament dels mentors amb novells també és un punt important: la matèria que s'ensenyava, el nivell, la proximitat física, són aspectes a considerar.
 - Formació dels mentors: els professors que actuen com a mentors han de rebre formació pel desenvolupament de la seva pràctica. Aspectes com l'anàlisi de la ensenyament, comunicació amb els principiants, suport als novells, retroacció constructiva, desenvolupament d'estratègies pel mentoring, rols i responsabilitats de mentors, avaluació de l'ensenyament, etc.
 - Rols i pràctiques dels mentors: es posa èmfasi en la necessitat que els mentors es perceben a sí mateixos com a formadors de professors, com a models pels principiants. En relació amb les pràctiques, aquestes haurien d'incloure: interacció regular amb els principiants, observació dels principiants i retroacció, ajudar a reduir l'estrès dels principiants, etc.
 - Administració, desenvolupament i avaluació del programa: els programes de mentoring han d'estar coordinats, gestionats adequadament, de manera que es pugui avaluar-ne els resultats.
 - Cultures i responsabilitats d'escola, districte i universitat: resulta de gran importància que hi hagi una forta relació entre les universitats i les escoles de cara o establir estàndards de pràctica que resultin coherents al professor novell.

La literatura revisada mostra que, avui en dia, existeix un considerable coneixement en relació amb els programes d'inserció i les característiques de seus components.

En resum, l'existència de factors que poden condicionar el desenvolupament i resultat dels programes d'inducció docent, posa de manifest la necessitat de detectar bones pràctiques que aportin coneixement sobre els factors d'èxit d'aquests programes i que puguin servir, per un costat, per orientar el disseny de programes futurs i per l'altre, per millorar els existents.

4.6 Models de programes d'inducció docent

Abans d'aprofundir en el context americà, anglès i espanyol, s'aporten models de programes d'inducció docent de diversos països que recullen els objectius i elements exposats anteriorment i posen de manifest l'existència de factors que condicionen el seu funcionament i èxit.

Cada país d'acord al seu concepte d'inducció, referents, organització, recursos, polítiques educatives... ha establert un model de programa propi que faciliti el pas de la formació inicial a la professió docent. A continuació es presenta una selecció de programes de diferents països que per un costat manifesten la diversitat existent i per l'altre orienten les línies de treball conjuntes, que poden configurar elements d'èxit per nous programes d'inducció docent.

La selecció s'ha fet en base a les dades dels informes de la recerca "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers" liderada per l'OCDE del 2002 al 2005 i recull experiències asiàtiques, europees i australianes, descrivint l'origen, característiques i actuacions del programa.

PROGRAMA D'INDUCCIÓ DE SHANGAI

Descripció	<p>Programa d'inducció pels mestres novells.</p> <p>S'adreça als mestres novells i es basa en el mentoring i formació a nivell de districte i de centre educatiu durant un any.</p>
Origen	<p>Abans que es definís una política municipal d'inducció, ja existien plans formals d'inducció a les escoles de primària i secundària que consistien en un programa individualitzat pels primers 3 anys de docència, basat en el mentoring, un grup de treball dels novells i una competició de novells (demostració de com ensenyaven).</p> <p>Al 1985 l'administració va començar a oferir cursos de prova pels novells, amb la intenció d'ajudar-los a familiaritzar-se amb el currículum, els materials, amb el rol docent i amb les dificultats inicials. A més donava oportunitats per observar mestres experts.</p> <p>Al 1998 es va establir el sistema d'inducció formal per part de The Teacher and Staff Training Section of Shangai Municipal Education Comission, que concretava un any de prova.</p>
Característiques	<p>- El districte ofereix formació (ètica, normativa, teoria de l'educació, habilitats docents) al novell d'un mínim de 30 hores. Els novells estan</p>

	<p>obligats a realitzar una formació durant el primer any centrat en l'orientació en la pràctica, a través de lectures, tasques... que organitzen els "Colleges of Education" de cada districte.</p> <p>Conjuntament amb les escoles s'ofereixen altres activitats com: observació del mentor i novell d'altres docents de la mateixa escola o altres centres, discussió de classes públiques, projectes de recerca...</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'escola proporciona el mentor que treballa conjuntament amb el novell com a mínim un any dedicant mínim 2h cada setmana. Tenen un mentor per assessorar-los sobre la didàctica de la seva àrea i un mentor diferent pel treball amb l'alumnat. El mentor i el novell tenen un manual (únic a cada districte) amb els temes que han de treballar. Anoten les activitats i desenvolupament del novell. Setmanalment s'han de realitzar observacions d'una o dues classes durant tot el curs, que engloben l'observació del novell o del mentor i d'una tercera persona. - Els mentors són escollits per l'escola. Normalment són docents considerats potents, amb l'habilitat d'articular la reflexió en la pràctica i que comparteixen els principis del centre. Reben una compensació econòmica minsa, però troben reconeixement i orgull en la tasca. A més els serveix per adquirir la categoria de sènior.
<p>Actuacions</p>	<p>Escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mentoring sobre la matèria i la gestió de l'alumnat i l'aula. - Acollida dels novells. - Contracte o agraïment formal dels objectius i tasca del novell i mentor. - Aparellament dels nous i experts. - Orientació durant l'estiu per tractar temes rellevants. <p>Districte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curs de formació. - Competició de nous mestres. - Mentoring. - Contacte de suport. - Premis pels novells i mentors destacats. <p>Escola i districte en coordinació:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peer observation, del mentor/novell o de mestres de l'escola o d'altres centres. - Classes obertes en les que els novells poden discutir el seu desenvolupament. - Classes informatives, dinamitzades pel novell que després rep el feedback. - Classes explicatives, en les que un docent comenta la classe i justifica el seu desenvolupament. - Projectes de recerca col·laborativa. - Manual o guia per novells i mentors.

Taula 4-5. Característiques generals del programa d'inducció docent de Shangai.

PROGRAMA D'INDUCCIÓ DE JAPÓ

Descripció	<p>Programa d'inducció pels mestres novells.</p> <p>S'ofereix suport de formació i mentoring als principiants durant un curs.</p>
Origen	<p>El 1988, el Ministeri d'Educació Nacional, Ciència, Esports i Cultura (Monbushō) va introduir un nou programa d'inducció a la docència pels mestres de primer any.</p>
Característiques	<p>La inducció és una primera fase de desenvolupament professional, però al llarg de la carrera els mestres japonesos han de participar en programes establerts als 5, 10 i 20 anys.</p>
Actuacions	<p>A l'escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els docents novells tenen una reducció de càrrega docent i se'ls assigna un professor guia durant com a mínim 60 dies (en general dos dies a la setmana). - Tots els principiants fan dues o més classes de demostració durant el primer any, davant membres de l'administració o direcció del centre i altres mestres del centre. És una classe pública, després de la qual, els col·legues valoren la sessió, no l'actuació docent. - Se'ls ofereixen oportunitats d'observar companys, el professor guia i altres mestres de l'escola i d'altres escoles. - Es procura que no se sentin sols, ubicant el seu espai de treball en una sala gran amb diferents escriptoris pel professorat, de manera que poden rebre ajuda dels docents experimentats. - A més se'ls demana un projecte de recerca d'acció basat en un tema que els interessi investigar, que ocupar unes 40 pàgines i s'ha de lliurar a l'oficina central d'educació. <p>Fora de l'escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - La resta d'actuacions es duen a terme a nivell de ciutat, on s'ofereix un espai de treball amb recursos pel professorat. Han de realitzar una formació de 30h (un dia cada setmana) i se'ls ofereix visitar altres centres del país.

Taula 4-6. Característiques generals del programa d'inducció docent de Japó.

PROGRAMA D'INDUCCIÓ DE KOREA

Descripció	<p>Programa d'inducció pels mestres novells.</p> <p>S'ofereix suport de formació i orientació al lloc de treball durant sis mesos.</p>
Origen	<p>En el passat, els programes organitzats per cada oficina metropolitana o provincial de l'educació duraven dues setmanes. Actualment, aquesta</p>

	formació s'ha vist reforçada i el seu període s'ha prolongat i els programes es gestionen d'una manera més sistemàtica.
Característiques	- El superintendent és l'encarregat d'establir i coordinar els programes a nivell regional.
Actuacions	<ul style="list-style-type: none"> - S'ofereix un curs de formació de dues setmanes previ a la contractació que se centra en: gestió de l'aula, tasques docents, relació amb l'alumnat... a través de la utilització d'estudis de casos i activitats pràctiques. En general es realitza als instituts metropolitans i provincials de formació educativa. - La formació durant l'ocupació té una durada de sis mesos. Liderada pel directors i els professors assessors, la formació engloba l'orientació per a l'ensenyament i l'avaluació, la supervisió de classes, l'especialitat de l'estudiant, la supervisió del treball d'oficina i està dissenyada per millorar la capacitat d'adaptació dels nous mestres a les característiques de l'escola. - Finalment es recull el treball en un procés de resum i conclusió de les dues setmanes d'entrenament, a partir de la presentació d'històries de casos, discussions en grups petits i la presentació d'un informe escrit. Està dissenyat per induir la participació activa dels alumnes i l'intercanvi d'informació entre els participants i els formadors.

Taula 4-7. Característiques generals del programa d'inducció docent de Korea.

PROGRAMA D'INDUCCIÓ DE NOVA ZELANDA

Descripció	<p>Programa d'inducció pels mestres novells.</p> <p>La fase d'inducció es coneix com the Advice and Guidance (AG) program, que es concep com la primera etapa del desenvolupament professional continu i té una durada de dos anys.</p>
Origen	The National Schools Council el 1989 va recollir en un document la importància de l'entrada i la inducció a la docència per proporcionar un bon començament per treballar dins de l'escola en particular i del sistema i a la vegada una base sòlida per a la posterior carrera docent.
Característiques	<ul style="list-style-type: none"> - Els mestres principiants participen al programa durant dos anys al final del qual obtenen un certificat permanent. - Cada docent novell és alliberat del 20% de la càrrega docent per participar-hi. - L'escola ha d'aplicar un programa d'AG, per tant els mestres i administradors a nivell d'escola inverteixen esforços per donar suport als professors principiants. - L'observació a l'aula és una activitat clau que es realitza de manera

	diferent, a més del suport entre iguals.
Actuacions	<ul style="list-style-type: none"> - El Ministeri d'Educació Nacional ofereix recursos de suport a l'inici a la professió. Per un costat organitza trobades regionals de mestres novells on intercanvien les experiències d'inducció. Per l'altre, existeix un manual nacional que assenyalava els objectius del programa, tot i que llavors l'extensió, naturalesa i qualitat de cada programa és molt diferent. - A l'escola un membre del personal docent coordina el programa, en el que intervenen, a més dels mestres principiants caps de departament, mestres experimentats o personal d'altres escoles. El coordinador convoca al novell cada dues setmanes durant tot l'any.

Taula 4-8. Característiques generals del programa d'inducció docent de Nova Zelanda.

PROGRAMA D'INDUCCIÓ DE FRANÇA

Descripció	Programa d'inducció pels mestres "stagiaires" que estan en procés de formació durant un any.
Origen	La normativa "Arrêté du 9 mai 2007 relatif aux conditions de délivrance du diplôme professionnel de professeur des écoles" estableix el període d'inducció d'un any que culmina amb l'avaluació docent. El "Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche n°1 du 4-1-2007" descriu les actuacions específiques.
Característiques	<ul style="list-style-type: none"> - L'inspector regional escull un conseller pedagògic per tots els mestres principiants. Li poden demanar consell però se'ls anima a que resolguin els dubtes per ells mateixos. - Observen classes d'altres mestres en nombroses ocasions. - El novell ha d'assistir varis dies a la setmana a l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) més proper, una institució creada el 1991 per millorar la competència i professionalitat dels docents. Els novells treballen en grup amb un formador, mestre experimentat que treballa mitja jornada a l'escola i mitja a l'IUFM. - Han d'elaborar una memòria professional de manera individual o en parella, escrita amb l'assessorament d'un tutor, que és un informe sobre un tema acadèmic o de la seva pràctica. - En funció de les institucions, algunes actuacions són obligatòries i altres no. - Ofereix una gran varietat de persones que els donen suport amb diversos rols i responsabilitats, i el grup de l'IUFM els dona seguretat i experiència positiva.
Actuacions	<p>Les actuacions en les que participa el novell són:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparar classes, fer classes i corregir deures de l'alumnat. - Tutoritzar un petit grup d'alumnat.

	<ul style="list-style-type: none"> - Observar el conseller pedagògic fer classe i discutir-la. - Observar, participar i discutir classes d'altres mestres de la ciutat. - Treballar aspectes de l'educació a l'IUFM.
Observacions	<p>La Circulaire n° 2011-073 du 31-3-2011, estableix el dispositiu d'acollida, suport i formació dels futurs professors de personal de l'educació primària i secundària, un procediment d'inducció adreçat als funcionaris en pràctiques en l'educació pública durant un any, que té com a objectiu facilitar l'entrada a la professió i garantir que els professionals tenen les condicions favorables per desenvolupar-la.</p> <p>A aquest col·lectiu se'ls oferirà una formació, entesa com un procés d'entrenament i capacitació, que tindrà una durada d'un terç de les exigències reglamentàries del servei (SRO) del cos al qual pertany l'aprenent.</p> <p>En la provisió de llocs de treball es tindrà en compte evitar les escoles més difícils i especialitzades i l'assignació de les classes més difícils, i en educació secundària se'ls assignaran màxim dos nivells per tal que puguin preparar-ho bé.</p> <p>S'estructura en 4 actuacions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acollida <ul style="list-style-type: none"> - Es realitzarà de manera voluntària durant un termini de cinc dies de l'última setmana d'agost i que consta de quatre etapes successives: <ul style="list-style-type: none"> - Una rebuda institucional, pels líders acadèmics per presentar els principis de l'organització i assignar-los les tasques. Un document resum pot facilitar la tramesa d'informació. - Una trobada amb tots els novells del centre, la inspecció, la direcció i els tutors, per detectar les necessitats del novell i personalitzar la formació. - Preparació de les classes a casa. - Benvinguda al centre i presentació a la comunitat educativa. - Acompanyament <ul style="list-style-type: none"> - Consisteix en un període de tutoria i formació al llarg de l'any. - L'elecció dels tutors la realitza el centre. Han de ser experimentats que puguin complir durant tot l'any de pràctiques, i s'assignen d'acord al nivell i especialitat. El nomenament ha de comptar amb el suport de la inspecció. - Cal reunir inicialment els tutors per explicar-los les funcions i tasques, a més d'oferir-lo formació. - Formació <ul style="list-style-type: none"> - S'adapta a la trajectòria de cada alumne i es desenvolupa durant el curs, procurant que l'inici se situï a les primeres setmanes. - Els objectius són: <ul style="list-style-type: none"> - Millorar la pràctica docent a partir d'una anàlisi de les situacions que es poden experimentar a l'aula (seqüències de control i gestió de l'aula, la preparació del curs, els estudiants amb necessitats especials, l'avaluació d'èxits dels estudiants, etc). - Ampliar els coneixements en les àrees no controlades (plans d'estudi, orientació als estudiants, la reforma del primer grau, l'escola secundària i el suport professional, personal o assistència, les contribucions de les investigacions recents en les ciències cognitives, etc). - Respondre a les necessitats específiques expressades per l'estudiant (aprofundiment disciplinari i didàctica l'ús de les TIC, etc).

	<ul style="list-style-type: none"> - Promoure l'intercanvi de pràctiques professionals i el treball col·lectiu dels equips. - Avaluació - Els docents novells han de superar un procés d'avaluació durant el primer any, que està regulat pel Decret de 19 d'octubre 2010.
--	---

Taula 4-9. Característiques generals del programa d'inducció docent de França.

PROGRAMA D'INDUCCIÓ DE GRÈCIA

Descripció	Programa d'inducció pels mestres novells centrat en la formació.
Origen	El 1999 s'aprova un decret presidencial sobre la formació inicial del professorat.
Característiques	<ul style="list-style-type: none"> - Aquesta formació en servei es porta a terme als Centres Regionals de Formació (PEK) i és conegut com "eisagogiki epimorforsi". - Es compon de tres cursos amb una durada total de 100 hores. El curs 2003-2004 es treballaven el següents temes: <ul style="list-style-type: none"> - Metodologies didàctiques per a l'Educació, Administració organització, les pràctiques d'ensenyament, - Mètodes d'avaluació (60 hores en el primer mes de l'any acadèmic) - Exercicis pràctics d'ensenyament del model (30 hores) - Avaluació dels processos de planificació (10 hores)

Taula 4-10. Característiques generals del programa d'inducció docent de Grècia.

PROGRAMA D'INDUCCIÓ DE SUÏSSA

Descripció	<p>Programa d'inducció pels mestres novells.</p> <p>Té una durada de dos anys i és un component necessari per la certificació.</p>
Origen	<p>La idea d'un període d'"iniciació a la professió" va ser plantejada públicament per primera vegada a Suïssa a l'informe "Lemo", que va ser publicat el 1975.</p> <p>El 1996, la "Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education" va publicar un informe on establia una base teòrica sòlida i oferia tipus ideals de models d'iniciació a la pràctica docent.</p>
Característiques	<ul style="list-style-type: none"> - La inducció s'inicia durant la formació inicial amb el treball en xarxa d'equips de tres estudiants. Continua amb els professors principiants en la pràctica amb grups de sis docents i en un tercer nivell estableix les observacions a l'aula de mestres novells i experimentats. Així, la inducció es dona des de la formació inicial a la fase inicial de docència. - S'ofereix suport a tres nivells: la relació entre mentor i aprenent,

	<p>cursos de formació per a nous mestres (alguns obligatoris) i consultes voluntàries al departament d'educació de l'àrea si volen parlar amb algú extern a l'escola. Els mestres nous tenen l'opció d'una càrrega de treball del 50%, 80% o 100% i els salaris depenen del percentatge.</p>
Actuacions	<p>La filosofia suïssa rebutja un simple model d'inducció, que suposi que els novells no tenen formació i competència i que per tant necessiten mentors. Va més enllà, oferint un conjunt acurat d'experiències pels novells, que inclouen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els grups de pràctica: una estructura en xarxa, que ofereix la possibilitat als novells de compartir experiències i resoldre problemes de la pràctica amb mestres d'altres escoles. <p>Hi ha un equip de professionals que lidera el conjunt d'activitats d'inducció i coordina els líders dels grups de pràctiques. Els líders dels grups, que són mestres en actiu, esdevenen la clau de la qualitat dels grups de pràctica i altres components de la inducció com les visites a l'aula i l'assessorament individual.</p> <p>Aquests individus assumeixen menys tasques docents per poder dedicar temps a les responsabilitats com a líders dels grups i reben un pagament addicional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Standortbestimmung. Pràctica que finalitza amb l'autovaloració del primer any de l'ensenyament. - Assessorament. S'ofereix en general a tot el professorat, però un nombre de mestres principiants hi participen. Pot anar més enllà de la pràctica de grup i es dona en forma de mentoring, de tutoria a l'aula. En alguns cantons, és obligatori pels principiants. - Cursos. Existeix una àmplia oferta de cursos obligatoris o voluntaris. També ofereixen cursos de preparació pels líders del grup de pràctiques, consellers i mentors.

Taula 4-11. Característiques generals del programa d'inducció docent de Suïssa.

PROGRAMA D'INDUCCIÓ DE NORUEGA

Descripció	<p>Programa d'inducció pels mestres novells.</p> <p>Durant un curs s'ofereix formació i un procés de tutoria i socialització al centre educatiu.</p>
Origen	<p>L'any 2000, el Parlament va demanar a la MER el suport local dels nous mestres a totes les escoles.</p>
Característiques	<ul style="list-style-type: none"> - L'organitzen institucions locals de suport conjuntament amb les escoles, d'acord al finançament establert. - Els directores de les escoles assignen un dels membres del personal,

	<p>experimentat i en condicions d'orientar als professors nous.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La institució de formació docent proporciona formació a aquests mestres mentors sobre com orientar els professors nous i també participa en l'assessorament a l'escola. - Els directors de totes les escoles participants assisteixen a una sèrie de reunions convocades per la institució d'educació. - Els nous professors han de participar tan en les sessions de suport local com en les reunions amb els altres professors nous de les escoles involucrades, administrats i supervisats per la institució d'educació.
--	---

Taula 4-12. Característiques generals del programa d'inducció docent de Noruega.

PROGRAMA D'INDUCCIÓ D'ESLOVÀQUIA

Descripció	<p>Programa "Introduction of Starting Educational Staff into Practice" pels mestres novells.</p> <p>Té com a objectiu ajudar els mestres novells a superar les dificultats de l'aplicació de la teoria en la pràctica.</p>
Origen	El Ministeri d'Educació ofereix un model d'exemple de programa (2003).
Característiques	<ul style="list-style-type: none"> - L'organitza el centre educatiu en col·laboració amb el centre metodològic i pedagògic de referència o ŠPÚ (National Institute for Education) i altres organismes centrals. - S'aplica durant el primer curs de treball després de la universitat. - Contempla la pràctica de mentoring i es nomena un professor tutor que ha de ser una persona amb experiència que pugui assessorar al novell a l'inici de la carrera. El mentor el convida a observar classes i l'aconsella. - Compta amb una avaluació final que realitza un comitè de tres membres nomenats pel director d'una escola. En el cas que no se superi s'ofereix un segon any de pràctica.

Taula 4-13. Característiques generals del programa d'inducció docent d'Eslovàquia.

Tot seguit s'aprofundeix amb la situació i exemplificació de programes d'EEUU i del Regne Unit, països de llarga tradició en la inducció docent.

4.7 Programes d'inducció docent a EEUU

Estats Units ha estat un país pioner en la implantació de programes d'acompanyament que faciliten al professor la seva inserció professional. El seu resultat de millora en la qualitat d'ensenyament ha provocat que la majoria dels estats del país apliquin programes d'inserció pels professors que comencen. En la revisió de programes d'iniciació per a professors principiants, realitzada per Furtwengler (1995) als Estats Units, es mostra que entre 1984 i 1992 van ser 34 els estats que van implantar programes d'aquestes característiques.

Els informes recents indiquen que la majoria dels estats recomanen programes d'inducció pels mestres principiants (Fideler i Haselkorn, 1999; Hall, 2005). No obstant, no tots els programes exigeixen la figura del mentor i no tots els estats financen aquests programes (Darling-Hammond, 2003). Un informe publicat pel Centre Nacional d'Estadístiques de l'Educació (2001 a Cullingford 2006), basat en una enquesta de més de 5.000 professor, va revelar que el 26% dels enquestats havia fet de mentor d'un altre mestre en una relació formal i que el 44% d'ells ho havia fet com a mínim setmanalment. El 23% dels enquestats va indicar que havia participat en un procés de mentoratge.

Els programes d'inducció van sorgir fa més de 30 anys (Darling-Hammond i Sclan, 1996), però durant aquest temps han adoptat varietat de formes organitzatives. Alguns han rebut la col·laboració de les universitats que proporcionen la capacitat de mentors, faciliten les reunions sobre temes d'interès o ajuden en l'avaluació del programa (Ganser, 2002), dels sindicats i dels col·lectius educatius.

Cullingford (2006) fa un buidatge de la investigació sobre el disseny i aplicació de programes de tutoria pels novells. Apunta que aquesta informació, es pot trobar en informes online (per exemple, Boliche, 2001; Simmons, 2000; Stansbury i Zimmerman, 2000), en llibres publicats des de l'any 2000 centrats en diferents aspectes de la inducció per exemple, el disseny (Breux i Wong, 2003; Odell i Huling, 2000; Portner, 2001, 2005; Sweeny, 2001; Udelhofen i Larson, 2003; Villani, 2002), els coneixements i habilitats del mentor (per exemple, Boreen, Johnson, Niday i Potts, 2000; Gordon i Maxey, 2000; Johnson, 2002; Portner, 2003; Zachary, 2000) i les directrius pel professorat novell (Portner, 2002).

Els programes de mentoring són un component destacat del desenvolupament personal i professional dels professors principiants als Estats Units i probablement ho

seguiran sent, ja que l'aplicació d'aquests programes al llarg del temps, garanteix la seva raó de ser i facilita un marc útil per a la creació de nous programes.

4.7.1 Característiques generals

Destinatari

Hi ha proves evidents que les diferències entre els mestres novells són considerables en funció de les seves característiques personals, la seva preparació per a l'ensenyament i la seva trajectòria professional en l'ensenyament, a més, dels trets particulars del centre educatiu i el camp de l'ensenyament on desenvolupa la seva tasca.

Per això, l'informe de 2000 del National Center for Education Statistics distingeix entre quatre vies d'inserció a la docència dels mestres novells:

- "Newly Prepared Teachers": docents de primer any que vénen directament de la formació inicial de la universitat.
- "Delayed Entrants": mestres també de primer any, però que han participat en altres activitats entre la graduació universitària i l'inici de la professió.
- "Transfers": docents que es traslladen d'una escola a altre.
- "Reentrants": professors que havien ensenyat en el passat i que es tornen a incorporar a la carrera docent després d'una pausa.

Objectius

Els objectius generals que guien els programes a EEUU són:

- **Superar la certificació.** La normativa dels programes d'inducció ha augmentat i en molts estats, els professors es veuen obligats a obtenir una llicència (Hall, 2005).

Per exemple, els districtes escolars de Wisconsin estan obligats a proporcionar a tots els mestres principiants (així com els principis directors d'escola i personal de suport als estudiants) els serveis d'un mentor qualificat almenys durant un any (Wisconsin Departament d'Instrucció Pública, 2000). En aquest sistema de llicències es demana als mentors (almenys de manera informal) que elaborin, apliquin i supervisin un "Pla de Desenvolupament Professional"

conjuntament amb un altre mestre, un administrador de l'escola i un representant de l'educació superior .

Altres estats, com Ohio, vinculen la concessió de llicències pels mestres novells amb l'acompliment dels requisits de l'instrument d'avaluació: Educational Testing Service's Praxis III.

- **Retenir els professors novells a la professió.** La manca de continuïtat al sistema dels professors novells és costosa en molts aspectes, incloent-hi la inversió financera en la contractació de nous professors i la inversió en la prestació de serveis de desenvolupament personal. En aquest sentit, recentment s'ha plantejat un nou objectiu pels programes de mentoring (Strong, 2005): considerar un programa de tutoria com un dispositiu de contractació. Els candidats a llocs docents en el moment de decidir si l'accepten o no, tenen en compte la qualitat del programa de mentoring (Ganser, 2005).
- **Promoure el desenvolupament personal i professional.** Forma part d'aquest objectiu, la tasca d'oferir orientació i suport emocional als mestres principiants i d'ajudar-los a construir la pròpia identitat professional (Gold, 1996). Actualment, aquest objectiu és molt important, ja que els mestres principiants no estan preparats per a desenvolupar totes les tasques de l'ensenyament (Ingersoll, 1999; Jerald, 2002).
- **Transmetre la cultura del sistema als mestres principiants.** Entesa no només com a manteniment de l'"status quo" sinó amb la innovació, implica un enfocament del mentoring vinculat al context de l'organització educativa. Aquest objectiu rau en les dimensions pràctiques de l'ensenyament. El tutor esdevé un guia i company de l'educació del nou mestre per ajudar-lo a comprendre el pla d'estudis, els recursos disponibles i la cultura de l'ensenyament de l'escola (Feiman-Nemser i Parker, 1992). Els mentors se senten còmodes actuant com a guies dins del context més proper de la seva escola i districte escolar.
- **Millorar el rendiment docent.** Centrant-se en l'acompliment dels docents (i, per extensió, en l'aprenentatge dels estudiants) l'assessorament s'amplia a diferents àmbits: donar suport emocional, ajudar amb les polítiques i procediments i facilitar la comprensió de la cultura escolar local. La tutoria ha de garantir que els nous professors es converteixin en els mestres que volen

ser (Feiman-Nemser, 2000), però per aconseguir-ho, s'ha d'entendre la inducció com un procés de desenvolupament.

Feiman-Nemser, Schwille, Carver i Yusko (1999) observen que els polítics tendeixen a considerar la inducció com un programa en lloc d'un procés i assenyalen que aquest terme, també es refereix a una fase única en el desenvolupament del professorat i un moment de transició quan els mestres estan passant de la preparació a la pràctica.

Mentors: procés de selecció

En les primeres experiències dels programes de tutoria, la selecció, la formació i l'ús del mentor era simple; ja que el criteri de selecció principal era la voluntat de fer de mentor amb una reducció en les responsabilitats de l'ensenyament i en alguns casos amb pocs incentius extrínsecs.

Els mentors tenien poques oportunitats de formar-se i les que s'aplicaven, es limitaven als principis generals de l'ensenyament i es feien a l'inici del procés, basant-se en la creença que un mentor eficaç ha de tenir els mateixos coneixements, habilitats i disposicions que un mestre eficaç. Per tant no es veia necessària la planificació de la selecció i formació dels experts.

Avui en dia el procés de selecció dels mentors ha anat adquirint complexitat: inclou criteris més enllà de la voluntat personal, pot requerir aportar proves de la qualitat i experiència en la docència, la creació de comissions de selecció.... Aquests canvis exigeixen una formació i suport continu als mentors, que es pot aconseguir amb estratègies molt diverses: el debat i intercanvi d'experiències, l'ús de les noves tecnologies...

Tot i la definició de criteris del procés de selecció, aquest està condicionat també per la disponibilitat de mestres experts. La jubilació d'un gran nombre de professors o la pressió dels mestres veterans per desenvolupar altres papers de lideratge a l'escola o districte, són factors que han portat a una situació en la que professors, amb relativament pocs anys d'experiència en l'ensenyament o bé mestres jubilats, també desenvolupin el rol de mentors.

Huling-Austin (1990) va observar que el suport d'inducció que reben els mestres novells, només és un dels tres components de l'èxit dels professors principiants, ja que també influeixen els coneixements i habilitats que tenen abans que comencin l'ensenyament i les condicions de treball que es troben. La seva anàlisi suggereix que la tutoria és un dels factors que facilita la inserció a la professió, però no el més

important. Com Fulton, Yoon i Lee (2005) destaquen que la tutoria, quan es fa bé, pot proporcionar un important component de la inducció, però és només una peça del que hauria de ser un sistema d'inducció.

Actuacions

La majoria d'aquests programes tenen una durada d'un any i adopten una varietat d'estratègies formatives dirigides a retenir els professors principiants a l'ensenyament.

Aquestes estratègies inclouen, en primer lloc, els Grups de Suport per a professors principiants, integrats per professors amb experiència que assessoren els nous iniciats. Com a part d'aquests equips hi ha la figura del mentor, que observa les classes dels principiants proporcionant retroacció i assessorament. I en segon lloc, cursos de formació per als professors principiants i els mentors.

Pel que fa al procés de mentoring, als Estats Units la tutoria s'ha estès com una pràctica comuna en les organitzacions i els governs locals, ja que permet el canvi i desenvolupament a través de l'oportunitat de discutir noves formes de pensar, entendre i interpretar problemes; col·labora en la professionalització docent molt necessària davant els canvis i exigències de la societat; i pot contribuir al desenvolupament personal. Tot i així, un o dos anys d'experiència tutoritzada, difícilment ofereixen al professor novell tots els recursos necessaris per exercir el seu treball amb èxit.

Els programes d'inducció dins els quals es desenvolupa la relació entre expert i novell han de tenir en compte:

- Establir un marc temporal i pressupostari.
- Reduir la càrrega docent per mentors i principiants.
- Fixar els objectius clars.
- Establir mecanismes d'avaluació sobre l'execució, a partir tant de paràmetres contextualitzats, com d'estàndards i certificacions nacionals.

Quant als cursos de formació, n'hi ha d'específics per a cada col·lectiu, però són diferents a cada estat.

4.7.2 Alguns exemples de programes

PROGRAMA D'INDUCCIÓ DE MINNEAPOLIS

<p>Descripció</p>	<p>Programa d'inducció pels mestres novells.</p> <p>S'ha dissenyat un procés de tutoria que prepara els mestres des del punt de vista social, emocional i acadèmic per l'any escolar.</p>
<p>Característiques</p>	<p>Abans del curs escolar.</p> <p>El procés de tutoria s'inicia a l'estiu amb una sèrie de cinc reunions voluntàries:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reunió inicial: presentació del programa i la visita a l'escola. - Reunions posteriors: se centren en la professionalitat docent, les polítiques i procediments escolars, la gestió de l'aula, la tecnologia, els estàndards de l'estat i les estratègies d'instrucció i avaluació. <p>Aquestes reunions es duen a terme amb dos mesos d'antelació, per crear un ambient acollidor que ajuda als nous docents a desenvolupar relacions entre ells, els prepara pel proper any escolar i els ensenya les responsabilitats bàsiques d'un mestre. Durant aquest temps, els nous professors coneixen els seus mentors, que ofereixen voluntàriament el seu temps, energia i experiència.</p> <p>Durant l'any escolar.</p> <p>Els mestres nous tenen dues reunions al mes, una en gran grup amb el coordinador de mentors i una amb petits grups amb el mentor assignat, en les quals es respon directament a preguntes i inquietuds derivades directament de la pràctica.</p> <p>A més es fan altres reunions sobre temes específics com les entrevistes amb famílies, informació de serveis especials, més estratègies de gestió d'aula, estratègies d'instrucció de la qual tots els estudiants es poden beneficiar i de gestió del temps.</p>
<p>Factors d'èxit</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El temps dedicat a la coneixença que ajuda a crear vincles personals i professionals i a sentir-se acollit. - La discussió sobre la gestió d'aula, que permet pensar i discutir les diferents polítiques abans d'elaborar i aplicar-les al propi compte. - La explicació sobre l'avaluació, que els ajuda a familiaritzar-se amb el procés i ajuda a què se sentin menys intimidats.

Taula 4-14. Característiques generals del programa d'inducció docent de Minneapolis.

PROGRAMA D'INDUCCIÓ A GEORGIA

Descripció	<p>Programa d'inducció docent (TIP)</p> <p>Engloba els tres primers anys com a període d'inducció i estableix com a mesura l'assignació d'un mentor per donar suport i ajudar als novells durant aquest temps. A més se'ls ofereix formació a través de seminaris de desenvolupament personal.</p>
Origen	<p>El 1991, el govern reconeix la inducció com els tres primers anys de docència i s'inicia un programa d'inducció docent (TIP) amb la col·laboració de les institucions d'educació superior: Armstrong Atlantic State University, Savannah State University i Georgia Coastal Community College.</p>
Característiques	<ul style="list-style-type: none"> - Hi ha un coordinador del programa. El director TIP serveix d'enllaç entre les escoles en les quals els professors són contractats i la universitat. Durant tres anys ofereix assistència personal als novells que inclou reunions individuals amb els mestres per discutir les seves preocupacions i oferir suggeriments, mostra els recursos disponibles i realitza l'observació directa de l'ensenyament a l'aula amb un posterior feedback. - El coordinador i els experts de la professió porten a terme tallers i sessions de desenvolupament sobre temes específics: problemes de la pràctica, debats sobre temes educatius, planificació del currículum, l'educació especial i la inclusió i altres aspectes de l'escola com els equips de lideratge, els procediments de menjador...

Taula 4-15. Característiques generals del programa d'inducció docent de Georgia.

PROGRAMA D'INDUCCIÓ A INDIANA

Descripció	<p>Programa d'inducció docent adreçat als mestres de primer any.</p> <p>S'articula a través del mentoratge d'un mestre expert que acompanya el docent en la seva formació docent.</p>
Origen	<p>El Departament d'Educació d'Indiana a partir del 2002 va exigir el l'assignació d'un mentor a tots els mestres de primer any.</p> <p>No obstant el suport financer amb fons estatals per a aquests mentors va ser derogada el 2005.</p>
Característiques	<ul style="list-style-type: none"> - Els mentors no tenen compensació per la responsabilitat que adquireixen, per manca de finançament.

Taula 4-16. Característiques generals del programa d'inducció docent d'Indiana.

PROGRAMA D'INDUCCIÓ A TEXAS

Descripció	<p>Programa d'inducció docent adreçat als mestres de primer any.</p> <p>S'articula a través del mentoring d'un mestre expert, d'un seminari de mestres novells i d'un procés d'avaluació.</p>
Origen	<p>El programa sorgeix el 1994 d'un treball conjunt entre les universitats i els districtes escolars associats, sense que es disposi de recursos addicionals. La universitat contracta els estudiants de primer any i el districte aporta els professors experts que desenvolupen el rol de mentors.</p>
Característiques	<ul style="list-style-type: none"> - Els mentors proporcionen diversos tipus de suport, com ara informació sobre les modalitats del districte, sobre les normes que s'utilitzaran en el desenvolupament de certes tasques, sobre materials i altres recursos, sobre estratègies d'ensenyament i avaluació, sobre els mètodes d'organització de l'aula i la gestió i sobre el treball amb la família i membres de la comunitat. - El programa ofereix oportunitats als mestres novells de participar en una xarxa externa, un seminari de formació i la col·laboració regular amb altres professors de la seva matèria. - Al novell se li assigna un treball on posa en pràctica les estratègies basades en la investigació i analitza les pràctiques educatives mitjançant l'anàlisi de les lliçons gravades en vídeo, en escriure sobre els conflictes i èxits... - S'estableix un programa d'uns quinze mesos.

Taula 4-17. Característiques generals del programa d'inducció docent de Texas.

4.8 Programes d'inducció al Regne Unit

En l'àmbit europeu i espanyol, Marcelo (1999, 2002) recull tres perspectives teòriques sobre com el professorat novell aprèn a ensenyar, que signifiquen a la vegada, les línies de recerca actuals sobre la formació del professorat novell:

- Preocupacions, necessitats i problemes de l'etapa d'inserció professional.
- Procés cognitiu de construcció de coneixement docent.
- Procés sociocultural que inclouria la construcció de la identitat docent i les característiques de la socialització professional.

Aquestes línies de recerca han donat suport a la necessitat d'acompanyar el docent en la seva primera etapa d'inserció professional, per ajudar-lo tan a enriquir el coneixement docent, com a construir la seva identitat. Una de les estratègies per guiar

aquest procés és l'aplicació de programes d'inducció docent, que han proliferat extensament a Anglaterra.

Els documents del Department for Education and Skills expliciten que les escoles han d'establir un programa de seguiment, orientació i suport que s'adapti a les necessitats individuals i que ajudi al novell a assolir els resultats satisfactoris de la inducció. Per això des de 1999, s'ha desenvolupat el procés d'inducció de professors recent titulats vinculada a la tutoria, però tot i l'orientació general i la formació impartides, la pràctica continua sent variable.

La tutoria pot ser percebuda tan com un procés d'ajuda (Caruso, 1990), com un procés d'ensenyament-aprenentatge (Arderly, 1990), o com un procés intencionat i estructurat, entès com un desenvolupament al llarg de les etapes. Robert (2000:162) pel seu costat, la descriu com: "un procés formalitzat pel qual una persona amb més coneixements i experiència realitza un paper de suport, de supervisió i de foment de la reflexió i l'aprenentatge a una persona amb menor experiència i coneixements, a fi de facilitar el desenvolupament personal i de la carrera".

En l'educació, el concepte de tutoria es va fer popular en la dècada de 1980, d'acord amb la voluntat de millorar la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge i durant els darrers vint anys, hi ha hagut una tendència cap a la professionalització de la funció reflectida en la formació sistemàtica, l'augment de la regulació i l'acreditació.

Els educadors es van adonar de la necessitat d'oferir suport a la feina i assessorament als mestres que s'introduïen a la professió (Little, 1990) i va sorgir la idea que els professors experimentats actuessin com a mentors i models pels seus col·legues més joves, ajudant-los a aprendre.

A Gran Bretanya s'ha desenvolupat una normativa per a la inducció i, tot i que a cada lloc, s'ha fet de manera diferent, a arreu es considera com un incentiu en la carrera docent. La política d'inducció anglesa ha ajudat a normalitzar el suport que els mestres nous reben a través i dins de les escoles; tot i que té dos punts febles. Per un costat, encara hi ha massa mestres novells (20%) que no reben la reducció del 10% de la docència necessària, durant el període d'iniciació, per participar en l'observació d'altres col·legues, planificar i reunir-se amb el tutor/a (Totterdell et al., 2002). Per l'altre costat, falla el sistema de valoració dels estàndards que és diferent en funció del centre i evidentment la valoració dels tutors i directores d'inducció pot ser massa subjectiva.

Per tant, malgrat les disposicions reglamentàries, encara hi ha una gran variabilitat entre experiències dels nous mestres que s'incorporen a la professió.

4.8.1 Característiques generals

Destinatari

Els destinataris dels programes d'inducció són tota la gamma de persones que formen part de la categoria "Newly Qualified Teachers" (NQTs).

Els drets dels mestres novells arreu del país són els següents:

- Realitzen només un 90% de les hores de docència.
- Tenen un lloc de treball raonable.
- Realitzen reunions amb un tutor de l'escola on s'inclouen els comentaris del progrés.
- Tenen un programa individualitzat de suport.
- Formulen objectius de plans d'acció, a partir dels punts forts i de les àrees de desenvolupament identificades a l'entrada de carrera i al perfil de desenvolupament, per ajudar-los a complir les normes d'inducció.
- Es fa almenys una observació del seu ensenyament amb un feedback oral i per escrit cada mig trimestre.
- Se'ls informa dels procediments per plantejar les seves queixes a l'escola i nivell de les autoritats locals. Aquest dret va sorgir per oferir protecció als NQTs i minimitzar les experiències negatives que altres es podrien trobar durant el seu primer any.

Aquests drets, van acompanyats d'una rigorosa avaluació i seguiment del sistema. Això és vist per alguns NQTs com a beneficiós, ja que els agrada que els diguin que estan fent bé, però per altres és una amenaça. Al final de cada trimestre s'escriuen informes oficials d'avaluació i al final els novells són avaluats d'acord a uns estàndards exigits.

Si no els assoleixen o no compleixen les normes, no se'ls permet repetir la inducció i per tant, no poden fer classes en una escola pública; mantenen la categoria de QTS (Qualified Teacher Status) però només poden fer classes a una escola independent, com un tutor privat o a l'estranger.

Per tant, la facilitat amb què els mestres s'insereixin a la docència dependrà de:

- L'assoliment dels estàndards de formació per certificar la seva qualificació (QTS).

- La qualitat de la seva formació inicial i dels períodes de pràctiques.
- La seva motivació.
- El nou context de l'escola i classe.
- El nivell de reflexió del seu perfil professional.
- La qualitat del programa d'iniciació de l'escola.

Objectius

L'any de iniciació, sens dubte, és el període més formatiu en la carrera d'un professor, que ha de comptar per un costat amb uns estàndards de qualitat i per l'altre, amb el suport perquè els nous professors desenvolupin les competències, la confiança i una actitud positiva en el lloc de treball però que alhora els serveixi de base pel desenvolupament professional continu.

Per això els objectius de la política d'Anglaterra relacionats amb la inducció són compartits:

- Garantir un futur i desenvolupament professional de qualitat.
- Ajudar a desenvolupar la professionalitat dels Newly Qualified Teachers (NQTs) amb grans oportunitats per a: "mostrar tot el seu potencial, fer un ràpid avanç cap a l'excel·lència en l'ensenyament i començar a fer un veritable impacte en el desenvolupament de la seva escola" (DfES, 2003: 4).

A partir del setembre de 2008, la normativa referent a la inducció:

- Actualitza les funcions i responsabilitats de les diferents parts en el procés d'inducció.
- Aclareix que un NQT ha de tenir un horari reduït i el temps per a la planificació, preparació i avaluació.
- Destaca la necessitat d'un NQT de tenir un programa d'inducció i un tutor personalitzat amb el temps i habilitats per complir amb el seu paper.
- Inclou procediments per notificar quan un NQT comença un període d'inducció.
- Explica els procediments revisats per a la transferència de registres quan els NQTs completen el seu període d'inducció en més d'una institució.

Mentors: procés de selecció

El suport professional és la clau de l'èxit del període d'inducció. Els mestres novells necessiten col·legues que puguin adoptar una sèrie de rols: company de planificació, ajudant, expert en la pràctica, col·lega de disciplina, amic, conseller, seguidor del progrés, facilitador, protector, motivador, pare, crític...

El DfES (2003:24) considera que les funcions i responsabilitats del tutor d'inducció són:

- Proporcionar o coordinar, orientar i donar suport efectiu al NQT durant el seu desenvolupament professional.
- Tenir les habilitats necessàries, l'experiència i els coneixements per desenvolupar aquest rol amb eficàcia. En particular, ha de ser capaç de fer un judici rigorós sobre el progrés del NQT en relació amb els requisits del període d'inducció.
- Jugar un paper clau en l'assessorament a través del programa d'inducció. Les funcions de suport i avaluació poden ser repartides entre dos o més professors.
- Dur a terme la major part de les observacions de l'ensenyament del novell. Durant el programa, ha de fer informes sobre el progrés a partir de l'observació i les converses posteriors.
- Portar al dia els informes sobre les observacions, les reunions de revisió i els objectius fins que l'autoritat competent hagi determinat si el novell ha completat el seu programa de suport de manera satisfactòria.

I per tant, en relació amb la planificació i revisió del programa de suport NQT, els tutors necessiten:

- Ple accés i coneixement de les polítiques de l'escola i del procés i una imatge clara de com la inducció s'inscriu en el context més ampli del desenvolupament professional dels docents.
- Estar familiaritzat amb les normes d'adjudicació de la condició de professor qualificat.
- Un profund coneixement de les normes bàsiques i els requisits per a la conclusió satisfactòria de la inducció.
- La capacitat de treballar amb un NQT per establir, utilitzar i fer una revisió adequada als objectius de desenvolupament.
- Un coneixement dels recursos disponibles per donar suport als NQTs tan dins com fora de l'escola (DfES, 2003).

Tots aquests criteris es valoren en el procés de selecció, però a més a més cada tutor té una necessitat formativa individual per desenvolupar aquestes funcions. Les autoritats locals, institucions d'educació superior i consultories ofereixen diferents tipus de formació. Algunes de les habilitats que necessiten els mentors i tutors d'inducció són les mateixes: l'observació, la retroalimentació, el coaching, la redacció d'informes... però és imprescindible que tinguin experiència.

El que valoren els mestres novells dels seus tutors és (Bubb, 2000: 14):

- Sempre estaven disponibles per a fer consultes.
- Em van donar una hora de reunió regular, tot i que estaven ocupats.
- Estaven realment interessats en el que estava fent.
- Van ser sincers i oberts i em van donar confiança.
- Em van escoltar i no imposar els seus propis punts de vista.
- Em van fer suggeriments pràctics.
- Van compartir els seus coneixements, idees i recursos amb mi.
- Eren encoratjadors i optimistes, em van fer sentir bé.
- Em van ajudar a tocar de peus a terra i a ser realista amb els objectius.
- No es mostraven perfectes.
- Tenia cura de mi.
- La seva reacció després de les observacions era útil, em deia elogis i idees per a la millora.
- S'organitzava bé i assumia les seves responsabilitats.

Però desenvolupar aquest rol no sempre és fàcil. Un dels problemes més freqüents és el poc temps que es dedica a la inducció ja que els tutors tenen altres funcions afegides i sovint la dedicació depèn de la bona voluntat.

Actuacions

Per tal que el procés funcioni és necessari que les escoles tinguin una política d'inserció pròpia i que tothom conegui els procediments, drets i responsabilitats.

La política d'inducció de l'escola ha de servir per garantir que se segueix un programa d'inducció, que els individus involucrats són conscients del seu paper i responsabilitats, que coneixen les seves respectives funcions i que el mestre novell rebí un tracte just. Segons Bleach (2000) aquesta política hauria de cobrir tres parts principals:

- Els principis pels quals l'equip directiu es refereix a la inducció com a un benefici per l'escola.
- Els procediments que el personal ha de seguir per tal de donar suport, supervisar i avaluar als novells.
- La manera com novell pot fer el millor ús de les oportunitats que se li ofereixen.

Els procediments que ha de seguir el personal es poden resumir amb la descripció de les funcions i responsabilitats dels individus implicats: director del centre, tutor de la inducció, gerent de la inducció si és el cas, altres persones involucrades en la inducció, l'òrgan de govern i personal de LEA, la concreció del programa d'inducció que es proporcionarà i l'orientació per a l'avaluació i el seguiment del novell.

Les activitats que deriven del programa d'inducció de cada escola s'adeqüen als seus principis, context i necessitats. A continuació es recullen algunes de les actuacions més destacades:

- Reunions de tutoria regulars

La majoria dels tutors d'inducció en el projecte d'investigació nacional per al DfES (Totterdell i al., 2002) s'havien reunit durant 30 minuts o més amb un NQT com a mínim quinzenalment. El 27% s'hi reunia un cop a la setmana, el 26% cada dues setmanes i el 37% dos cops al trimestre. No obstant això, els mestres novells opinaven que les reunions s'havien desenvolupat amb menys regularitat.

La realització i aplicació d'un calendari de reunions pot ajudar a suplir aquesta incongruència. Per això, la majoria han programat reunions setmanals o quinzenals per discutir alguns temes i també el seu progrés. Els temes més comuns d'aquestes reunions són:

- Comentaris després de l'observació de la lliçó.
 - Gestió de la conducta.
 - El pla d'estudis.
 - Esquemes de treball i la planificació de classes.
 - Desenvolupament de l'escola.
 - Reunions de pares.
-
- Reunions conjuntes de mestres novells

Quan hi ha diversos mestres novells en una escola, és útil fer reunions de grup sobre temes d'interès per a tots, com pot ser el domini de la conducta de l'alumnat, informació sobre l'escola...

- Reunions informals

Les reunions informals són també importants. Més del 80% dels tutors d'inducció, s'havia reunit de manera informal i amb freqüència diària amb els seus novells, a demanda de qualsevol de les parts i havia tractat una àmplia gamma de preocupacions immediates.

- Visita inicial

Alguns centres organitzen una visita d'inducció, abans de començar a treballar durant les vacances d'estiu. Això pot ajudar a preparar el nou personal de manera adequada per a l'inici del nou curs.

- Formació fora de l'escola

Encara que l'escola és una valuosa font de suport específic pels novells, l'ajuda exterior pot aportar noves perspectives. Les autoritats educatives locals, les universitats i les consultories privades organitzen cursos i conferències, donant l'oportunitat als mestres novells de reunir-se amb altres NQTs fora de la seva escola. El suport que troben en el grup d'iguals també els ajuda a tenir èxit en la inducció.

- Guia pel professorat novell: CEDP

El document "Career entry and development profile (CEDP)" és principalment un recurs en línia adreçat a aprenents i mestres qualificats recentment. Aquesta guia pot ajudar al novell a decidir els seus objectius, a detectar les seves necessitats de desenvolupament professional i a registrar el seu progrés a partir de plantilles que es poden descarregar.

En l'any d'inducció reben molta atenció però després, de cop i volta, deixen de rebre-la quan encara no tenen tota l'experiència ni seguretat. Aquesta necessitat d'ampliació del suport al desenvolupament professional docent es va introduir a Anglaterra com una estratègia pel desenvolupament professional (DfEE, 2001). Tot i així, per exemple, al nord Irlanda, es reconeix des de fa temps que la inducció va del primer al tercer any de docència.

El DfES (2002) fixava com a objectius d'aquests mestres:

- Fer progressos significatius cap al llindar d'estàndards, augmentar les seves capacitats pedagògiques i la seva capacitat per aplicar-la eficaçment a una àmplia gamma d'alumnat i situacions.
- Enfortir la seva capacitat d'aprendre des de la base del coneixement en escoles, xarxes professionals, la recerca i la investigació.
- Augmentar la capacitat de contribuir, com a professionals, a col·legues immediats, a la seva escola i l'educació en general de la comunitat.
- Estar més compromesos amb l'ensenyament com a carrera.

D'aquesta continuació del programa d'inducció després del primer any, els professors valoraven positivament:

- Les observacions de classes.
- L'entrenament d'un professor expert.
- La possibilitat de triar el seu mentor i el seu propi programa.
- L'acompliment de les necessitats de desenvolupament que tenien.
- La repercussió a la seva pràctica docent i actituds professionals.
- Tenir una beca per donar suport en el desenvolupament professional.
- Tenir temps de qualitat amb un mentor per discutir les perspectives de carrera professional (Thompson, 2002: 24).
- Oportunitat d'establir contactes amb professors d'altres escoles.
- Fer visites i no sempre cursos per desenvolupar activitats extracurriculars, com ara viatges escolars.

4.8.2 Alguns exemples de programes

PROGRAMA D'INDUCCIÓ D'OXFORD

Descripció	Programa d'inducció pels mestres novells. Han de realitzar un curs d'inducció obligatori durant el qual el principiant realitza un 90% de la càrrega normal de l'ensenyament, que combina amb la formació i suport basat en les necessitats identificades. Després d'una sèrie de revisions formals, el director informa del grau de consecució dels objectius.
Marc teòric	Aquest programa s'emmarca en les bones pràctiques per les escoles i les autoritats educatives locals en relació a la inducció que va elaborar la National Union of Teachers (NUT, 1993).

Origen	Regulat pel govern, des del setembre de 1999.
Característiques	<ul style="list-style-type: none"> - Les escoles han d'establir l'orientació i formació pels nous mestres i per a aquells que assumeixen responsabilitats com a mentors o tutors professionals. Per tant han de decidir: <ul style="list-style-type: none"> - Qui serà el professor-tutor i les seves responsabilitats formals en relació amb el nou mestre. - Quina formació requereix aquesta persona. - Els procediments per a observar i avaluar els avenços del nou professor. - L'equilibri entre les proves formals i l'observació per avaluar el progrés. - Els procediments que s'han de seguir quan es detectin dificultats. - El suport que rep el NQT: el mentor, el grup de desenvolupament, el programa d'inducció del LEA, el programa d'inducció de l'escola. - El programa, aplicat a l'escola, recull en la seva planificació: <ul style="list-style-type: none"> - Visita al centre educatiu. - Informació de l'escola, en la forma d'un manual del personal o document similar, d'interès per a l'organització curricular de l'escola i la gestió, l'estructura de personal, la formació del personal i la política de desenvolupament, la disciplina, activitats extraescolars, les relacions amb la comunitat local. - Notificació adequada del calendari. - Explicació dels documents curriculars, inclosos els documents legals relacionats amb el Currículum Nacional, pertinents als temes de docència. - Informació sobre el suport i la supervisió de l'escola.
Orientacions	<ul style="list-style-type: none"> - És important que les escoles i les autoritats educatives locals estableixin programes d'inducció per a donar suport als nous professors d'origens molt diversos i l'experiència, amb un programa clar. - Les escoles i les autoritats educatives locals han d'evitar col·locar els novells en llocs inadequats que presentin problemes de disciplina o que requereixen tècniques d'ensenyament especial. - Les escoles també han d'assegurar-se que els novells demostrin la seva habilitat en les classes d'ensenyament d'una mida normal de l'escola i que estiguin estretament relacionats amb el grup d'edat pels que han estat preparats. - La inducció s'ha de veure com una responsabilitat de tota l'escola.

Taula 4-18. Característiques generals del programa d'inducció docent d'Oxford.

PROGRAMA D'INDUCCIÓ A ESCÒCIA

Descripció	<p>El programa anomenat Induction Scheme, s'adreça als mestres de primer any i no és obligatori.</p> <p>Consta d'un procés de mentoring, de l'observació a l'aula, de l'elaboració d'un portfoli individual en el qual el novell registra el seu programa, evolució i perfil i d'una avaluació final (SRF) que els assegura poder demanar un contracte indefinit en una escola escocesa. El programa es desenvolupa a cada centre escolar.</p>
Origen	<p>A partir de l'agost de 2002, tots els professors llicenciats de les universitats escoceses tenen dret a la formació d'un any de durada en una de les 32 autoritats locals.</p> <p>El responsable del programa és el General Teaching Council for Scotland Escòcia, en col·laboració amb el Govern escocès del Departament d'Educació.</p>
Característiques	<ul style="list-style-type: none"> - Se segueix un procés estructurat. - El mestre novell dedica 15,75 hores de l'ensenyament i 6,75 hores al desenvolupament professional. - El mentor és una de les persones clau en la inducció, que proporciona un enllaç entre l'escola i director de les autoritats locals. Ofereix ajuda per planificar les seves necessitats de desenvolupament i experiències, fa reunions amb el novell, l'assessora i l'informa, l'observa a l'aula, redacta informes... Per realitzar aquesta tasca és alliberat per l'equivalent a ½ dia per setmana. La majoria de les autoritats locals han començat a organitzar cursos de formació pels mentors. - S'aconsella la realització de nou sessions d'observació a l'aula, a través de les quals s'analitza la pràctica a l'aula conjuntament amb el mentor. - Els criteris d'avaluació (SRF) exposen les qualitats i capacitats que ha de desenvolupar el novell durant l'any d'iniciació i fan referència: al coneixement professional, a les habilitats i capacitats professionals i als valors professionals i al compromís personal.

Taula 4-19. Característiques generals del programa d'inducció docent d'Escòcia.

4.9 Programes d'inducció docent a Espanya

Al context espanyol, la recerca sobre el procés d'inserció professional docent forma part de les línies d'investigació vigents (Marcelo 2009, 2010, 2011; Fernández Cruz, 2006, 2008; Eirín, García i Montero, 2009; Aloguín i Feixas, 2009; Iranzo i Negrillo, 2009; Teixidó, 2009; Vélaz de Medrano, 2009; Sánchez, 2008).

Pel que fa a l'existència de models de programes d'inducció docent cal destacar el model d'un Programa d'Inducció d'un Grup Cooperatiu (GIC) en el marc del Projecte de l'ICE UAB i la Subdirecció General de Formació del professorat, dirigit per Pere Darder el 1995. El document manifesta la voluntat d'aplicar-lo a 20 centres (10 de primària i 10 de secundària).

Aquest model proposava una estructura en 3 contextos: el context de formació extern (formació inicial, universitat i departament), el context d'intervenció i un context de formació intern (centres educatius). Per un costat oferia un programa formatiu que feia referència al treball d'habilitats interpersonals i comunicatives, habilitats cognitives i evolució de la percepció del rol de mestre i per l'altre, una formació a l'escola basada en activitats en petit grup com la discussió, intercanvi i tutoria. Considerava que el perfil de docents novells eren mestres a jornada completa amb una experiència inferior a un any, mentre que els tutors havien de participar a un seminari de 10h per familiaritzar-se amb els problemes del novell i els possibles tipus d'ajut. El desenvolupament estava previst amb cinc fases:

- Fase 1: Identificar novells i cercar tutors i detectar necessitats novells i preparar els tutors.
- Fase 2: Detectar els problemes i necessitats del context i elaborar un resum de les necessitats acordades d'acord a necessitats del context o individuals.
- Fase 3: Determinar el pla de formació negociant-lo amb tots els implicats.
- Fase 4: Aplicar el pla en coordinació amb l'equip d'inducció.
- Fase 5: Avaluació els efectes del pla.

Paral·lelament a la construcció del coneixement teòric, des de l'administració educativa s'ha manifestat el potencial de l'ús de processos d'inducció docent centrats en el mentoratge.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, es refereix al Capítol III del Títol III de la formació inicial i permanent del professorat. Destaca la rellevància de l'experiència professional a l'hora de facilitar i tutoritzar la incorporació a la docència del professorat:

“Artículo 101. Incorporación a la docencia en centros públicos.

El primer curso de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados. El profesor tutor y el profesor en formación compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas de los alumnos de este último” (BOE, 105:17184)

En la disposició transitòria dissetena s'estableix un nou sistema d'accés a la docència:

“Disposición transitoria decimoséptima. Acceso a la función pública docente.

Durante los años de implantación de la presente Ley, el acceso a la función pública docente se realizará mediante un procedimiento selectivo en el que, en la fase de concurso se valorarán la formación académica y, de forma preferente, la experiencia docente previa en los centros públicos de la misma etapa educativa, hasta los límites legales permitidos. La fase de oposición, que tendrá una sola prueba, versará sobre los contenidos de la especialidad que corresponda, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia” (BOE, 106: 17204).

En el marc d'implantació de la llei, a mitjans del 2011, el Ministerio de Educación y Ciencia va remetre als sindicats l'esborrany d'un futur “Real Decreto, por el que se aprobará el reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes de los niveles no universitarios”, en la qual es defineix un sistema d'ingrés a la funció pública de concurs oposició que es completa amb una fase de pràctiques que pot incloure cursos de formació.

El plantejament de la fase pràctica es basa en l'estratègia del mentoring, ja que s'estructura al voltant d'un període de docència sota la tutela de professors experimentats durant més d'un trimestre però no superior a un curs escolar. La tutoria pot anar acompanyada de cursos de formació i té com a objectiu comprovar l'aptitud per la docència dels aspirants, per tant inclou l'avaluació docent.

El capítol V de l'esborrany concreta aquesta fase de pràctiques:

“Artículo 29. Características de la Fase de prácticas.

1. La fase de prácticas se desarrollará en un Centro público docente en el que se impartan las enseñanzas de la especialidad a la que se presenta el candidato. Dicho Centro deberá contar con un Plan de Prácticas en el que, entre otras, figurarán las actividades de formación en el centro que deberá realizar el aspirante, así como la programación de la asistencia a clases y tutorías, en compañía del profesor titular, en las enseñanzas a las que se presenta el candidato.

2. *Esta fase consistirá en el desarrollo, durante un curso académico, de la función docente. El aspirante impartirá docencia directa en grupos de estudiantes de los cursos o niveles y la especialidad por la que fue seleccionado durante un máximo del 50% de su horario. El resto de su dedicación se desarrollará conforme al Plan de Prácticas del centro. Este periodo de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados.*

3. *Durante esta Fase el aspirante deberá elaborar una memoria didáctica de uno de los cursos, de los niveles o etapas educativas en el que el aspirante haya desarrollado su docencia directa y deberá presentarse y ser defendida ante un tribunal en el momento que establezca la Administración educativa convocante.”*

Es pot observar que el contingut del document s'ha inspirat en les condicions dels programes d'inducció docent d'altres països, com el rebaix d'horari lectiu o la importància del centre com a agent formatiu, però corre el perill de convertir l'estratègia de desenvolupament professional a una mera fase administrativa que cal superar per accedir a la funció pública. Caldrà fer la valoració pertinent quan aparegui la proposta definitiva.

El debat entre govern i sindicats va portar a retirar l'esborrany el setembre de 2011, però s'intueix que, tot i el canvi de govern el mes de novembre, la línia de treball tirarà endavant. Així ho va expressar el president del govern espanyol Mariano Rajoy en el seu discurs d'investidura: *Hay que establecer un nuevo sistema nacional de acceso a la función docente para atraer a la docencia a los mejores profesionales, primando el mérito y la capacidad, reconocer su autoridad e incentivar su labor (19 de diciembre de 2011).*

L'existència de cursos de formació adreçats a funcionaris en pràctiques i professorat de nova incorporació a diferents comunitat autònomes pel curs 2011-2012, alguns dels quals s'han recollit al capítol 3, corrobora la vigència de la concreció d'un nou sistema d'accés a la funció docent.

L'actualitat del discurs sobre inducció docent posa en evidència que fins a l'aplicació de la LOE, l'administració educativa no contemplava experiències d'aquest tipus, que en canvi sí s'aplicaven a altres contextos europeus. Tot i així, a partir del 2005, a Catalunya s'ha desenvolupat el programa *Comencem Bé*, que sota l'estratègia del mentoring acompanya al professorat novell en l'accés al sistema educatiu.

Per la seva rellevància i novetat, es dedica una part d'aquest capítol a la seva descripció.

4.10 Programa d'inducció docent *Comencem Bé*

El curs 2005-2006 el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya va iniciar el programa *Comencem Bé*, orientat a la formació i acompanyament del professorat novell que havia estat nomenat per tot un curs escolar a un centre.

Aquest programa està englobat en les diverses iniciatives que el Departament d'Educació ha endegat per acollir els nous mestres i professors que s'incorporen al sistema educatiu amb la finalitat d'ajudar els nous ensenyants a desenvolupar de la millor manera possible la seva nova professió.

4.10.1 Origen del programa

La concepció del programa va sorgir de dos esdeveniments paral·lels, per un costat, de la detecció de la necessitat de formació del professorat tan a l'etapa de primària com a la de secundària que havia fet la Subdirecció de Formació Permanent (SGFP) del Departament d'Educació i per l'altre, de la dotació econòmica derivada de l'Acuerdo de Formación Continua en las Administraciones Públicas (AFCAP) que destina un pressupost anual a la formació permanent del personal que treballa a les administracions públiques.

La participació de la Subdirecció en una reunió entre el mes d'abril i maig de 2004, va obrir la possibilitat d'utilitzar part del pressupost de l'AFCAP per suplir la formació permanent del col·lectiu docent substitut o interí.

Aquesta dotació va permetre donar resposta a la necessitat de formació del professorat novell detectada i es va involucrar en la creació del programa a la Subdirecció General de Personal Docent, la Subdirecció General d'Inspecció i els ICE's.

La SGFP va dissenyar el programa seguint models de Canadà i França i va anomenar el programa d'inserció docent: Programa *Comencem Bé*, que va iniciar-se el curs 2005-2006.

El programa està regulat pel Decret 172/2005, de 23 d'agost, que modifica el Decret 133/2001, de 29 de maig, sobre la regulació de la borsa de treball per prestar serveis

amb caràcter temporal com a personal interí docent que és el que estableix, per primera vegada el curs d'iniciació i per la Resolució EDU/3219/2007, de 25 d'octubre, per la qual es dicten instruccions per regular el curs d'iniciació del personal interí establint les fases d'aquest curs d'iniciació i el procediment de l'avaluació de la competència docent.

4.10.2 Justificació del programa

El punt de partida d'aquesta iniciativa és la necessitat d'informació, de formació i de suport que mostren els mestres i professors que entren a la professió. Actualment, la gran demanda de professionals de l'educació, ha suposat la incorporació al sistema de moltes persones que tot just s'inicien en aquest camí i que, més enllà de la formació inicial i personal que hagin rebut, s'han d'adaptar a la realitat educativa actual. Per tant, el suport informatiu i formatiu, els pot ajudar a realitzar aquesta adaptació.

Una altra raó que justifica aquest suport inicial és el caràcter pràctic i experiencial de la docència. No s'ha d'oblidar que ensenyar és un ofici que s'aprèn sobretot amb la pràctica i que l'experiència ajuda al mestre i/o professor a desenvolupar les tasques amb més eficàcia, seguretat, assertivitat, confiança... Una manera de contribuir al desenvolupament professional d'un mestre novell és a través del modelatge o guia d'un docent expert que els pugui proporcionar eines que ells, per manca de pràctica, encara no coneixen.

A més, cal destacar la complexitat actual del sistema educatiu. La inserció laboral i social del mestre o professor novell es realitza en una institució complexa, que canvia vertiginosament, que desenvolupa una gran quantitat de funcions, que està emmarcada en diversos projectes i que per tant, demana al professional un conjunt ampli de competències que no sempre ha pogut adquirir. Per això el suport informatiu sobre l'organització del sistema i el guiatge desenvolupat per un mestre expert són una bona mesura per facilitar la incorporació dels novells a la professió.

Finalment, aquest programa cerca una línia de continuïtat amb altres accions com: les mesures d'acollida per al professorat novell de cada centre educatiu, la informació general que ofereix el Departament a través de la web www.xtec.cat i www.gencat.cat/educacio i altres eines i recursos que estan orientats a l'acompanyament de mestres i professors que comencen.

Enguany, aquest programa segueix vigent i el document de treball es va publicar al mes de setembre al Butlletí d'Educació. A més, el president de la Generalitat, Artur Mas, el novembre de 2011, hi va donar suport manifestant la necessitat de: "revisar l'actual sistema d'oposicions i redefinir la primera etapa de l'exercici professional, que inclogui la tutorització del primer any de pràctica docent (Agència catalana de notícies, 27/09/2011).

4.10.3 Característiques del programa

Destinataris

Els destinataris del Programa *Comencem Bé* són els docents interins o substituïts que per primera vegada exerceixen la professió tot el curs en un mateix centre, tal com recull el Decret 172/2005, de 23 d'agost, en el punt 3.4. : *Durant el primer curs en què hagin estat nomenats professorat interí o substituït per a tot un curs escolar en un mateix centre docent, els mestres i professors/es seguiran un curs d'iniciació a la tasca docent en centres públics per desenvolupar correctament les funcions docents.*

Els mestres novells poden realitzar la docència tan a l'etapa de primària com a la de secundària.

Actuacions

- CURS PEL PROFESSORAT INTERÍ

El curs d'iniciació s'adreça als mestres i professors que han estat nomenats professorat interí o substituït per a tot un curs escolar en un centre docent.

La fase presencial consisteix en un curs de formació específic organitzat pels Instituts de Ciències de l'Educació de les Universitats Catalanes, d'acord amb les directrius donades per la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa.

Pel que fa a l'estructura, la durada dels cursos és de 45 hores (30 hores presencials i 15 de treball personal) i es duu a terme durant el primer quadrimestre del curs. Cal comentar que el període escolar de 2006-2007, aquest curs era tot presencial. La Direcció General de Personal Docent estableix la llista del professorat interí que ha de seguir el curs d'iniciació a la tasca docent en centres públics.

L'activitat formativa que es proposa té com a finalitat ajudar el professorat interí a fer millor la seva feina com a ensenyant: planificar i programar millor les classes i l'avaluació, gestionar amb eficàcia el grup classe i atendre la diversitat d'alumnes. També pretén donar a conèixer recursos i material TIC, ajudar a portar a terme les tasques de tutoria, fer veure la importància del treball en equip i donar recursos emocionals per afrontar la dinàmica de la vida professional. A més, el professorat novell pot servir-se de dos materials formatius: la guia *Comencem Bé* i un portal d'Internet.

La Resolució EDU/3219/2007, de 25 d'octubre, ho recull així: *el professorat interí o substituït nomenat per a tot un curs escolar en un mateix centre docent haurà de participar en un curs de formació específic per aquest personal, organitzat per la Direcció General d'Innovació del Departament d'Educació. El calendari dels cursos es podrà consultar per Internet a <http://www.xtec.net/formacio>.*

- TUTORIA DEL PROFESSORAT NOVELL

La fase de tutoria, que té una durada de sis mesos, també s'adreça a la mateixa tipologia de professorat novell i s'articula amb la guia i suport d'un professor experimentat del centre on estigui destinat. La Resolució EDU/3219/2007, de 25 d'octubre, ho especifica així: *el professorat interí o substituït nomenat per a tot un curs escolar en un mateix centre docent, durant aquest primer curs serà guiat per un professor experimentat del centre on estigui destinat, durant el període de la fase de tutoria.*

Evidentment la resolució desenvolupa tot el procediment de tutoria, definint, el procés de nomenament dels tutors, les funcions dels tutors i el procediment d'avaluació de la competència docent.

Una vegada finalitzada la fase de tutoria, els membres de la comissió elaboren informes de valoració sobre l'exercici de la tasca docent duta a terme per l'interí i també es té en compte la realització de la fase presencial del curs d'iniciació.

- AVALUACIÓ DOCENT

L'avaluació del mestre novell la realitza la comissió avaluadora, que es constitueix durant el mes d'octubre i està composta per:

- President: l'inspector del centre o del servei educatiu
- Vocals: el director, que actua com a secretari i els tutors corresponents.

Els membres de la comissió han d'elaborar un informe de valoració final considerant si el novell és apte o no apte i han d'estendre acta dels seus acords. La comissió qualificadora dedica com a mínim una sessió per cadascuna de les especialitats dels professors interins a avaluar i analitza els informes de valoració dels membres de la comissió i aquella documentació del centre o servei educatiu relacionada amb l'avaluació de l'interí que consideri pertinent, atorgant les puntuacions obtingudes en cadascun dels elements i descriptors establerts i determinant si correspon una avaluació positiva de la capacitat docent o una avaluació no positiva. Al final del procés de valoració del curs s'aixeca una acta d'avaluació final que s'ha de lliurar a l'inspector en cap corresponent, tot adjuntant els informes del tutor i del director i, si escau, de l'inspector i dels professors interins.

En el cas que no es pugui realitzar l'avaluació, les persones que no hagin pogut ser avaluades podran repetir la fase de tutoria una sola vegada durant el curs següent. Si l'avaluació no és positiva, el Director dels Serveis Territorials proposarà al Director General de Recursos del Sistema Educatiu la incoació d'un expedient contradictori.

Els instruments d'avaluació que s'utilitzen són:

- Graella d'autoavaluació. El personal interí omple un informe sobre la seva opinió i evidències en relació amb els elements i descriptors establerts en els annexos esmentats, així com la seva valoració sobre les dificultats que han trobat i els suports rebuts en el desenvolupament de la seva activitat.
- Informe del tutor/a
- Informe del director/a
- Altres instruments d'elaboració pròpia: graella d'observació docent...

Els criteris que valoren el tutor/a, el director/a i que també es recullen en l'informe final estan explicitats a l'annex 1 i 2 de la resolució com a descriptors de la competència docent, que fan referència a: la planificació de l'activitat docent, el desenvolupament de l'activitat docent, l'avaluació, la gestió de l'aula i la participació en les activitats del centre.

A continuació apareixen detallats:

A.1. Objectius:

- Concreció dels objectius d'aprenentatge en les unitats didàctiques seguint els criteris acordats pel centre, cicle, equip docent o departament.
- Adequació dels objectius d'aprenentatge al curs o nivell corresponent.
- Adaptació dels objectius d'aprenentatge a les característiques personals de l'alumnat.

A.2. Continguts:

- Selecció de continguts coherent amb la proposta d'objectius.
- Rellevància dels continguts seleccionats.
- Adequació dels continguts al curs o nivell corresponent.

B. Desenvolupament de l'activitat docent. Activitats d'ensenyament i aprenentatge.

- Previsió d'activitats d'ensenyament/aprenentatge que contribueixen a l'assoliment d'objectius.
- Desenvolupament de la intervenció didàctica amb varietat de recursos i materials curriculars per facilitar l'assoliment dels objectius.
- Intervenció didàctica adient a les característiques del grup, proporcionant una correcta atenció a les necessitats individuals dels alumnes.

C. Avaluació. Seguiment dels aprenentatges dels alumnes i decisions preses per afavorir-ne la millora.

- Previsió dels criteris d'avaluació adaptats a la diversitat dels alumnes.
- Aplicació dels criteris d'avaluació previstos en la programació didàctica.
- Presa de decisions de millora a partir de l'anàlisi dels resultats d'avaluació.

D. Gestió de l'aula.

- Manteniment d'un clima de respecte a l'aula, afavoriment de la convivència i resolució de possibles conflictes.
- Presentació inicial d'objectius i continguts, orientació i seguiment del treball a realitzar per l'alumnat i síntesi final d'allò realitzat.
- Organització del temps per desenvolupar les activitats previstes.

E. Participació en les activitats del centre. Relació i comunicació amb la comunitat educativa d'acord amb els criteris adoptats pel centre.

- Integració en el claustre, treball en equip, coordinació, participació en projectes de centre i en activitats del departament didàctic/seminari o dels equips de cicle.
- Informació periòdica i significativa amb les famílies, en relació amb el funcionament del centre i amb el procés d'aprenentatge dels alumnes.
- Relacions i coordinació, si escau, amb els serveis educatius, serveis municipals o d'altres serveis de l'entorn del centre.

Quant a les eines d'avaluació la Resolució EDU/3219/2007, de 25 d'octubre determina les fonts d'informació que es poden fer servir per comprovar el compliment dels criteris, entre les que destaquen l'anàlisi documental de programacions, unitats didàctiques i materials curriculars, l'entrevista de l'interí amb els membres de la comissió qualificadora i l'observació de l'aula, tal com concreta el text: *per a la realització de les seves funcions el tutor podrà assistir a les classes que imparteixi el professor interí.*

Tot el procediment d'avaluació, la planificació i desenvolupament de les actuacions previstes, són supervisades per l'inspector i en el cas que els tutors detectin una notòria manca d'aptitud de l'interí, tot i haver-li facilitat suport i estratègies per desenvolupar la seva tasca professional, caldrà que ho comuniquin al director del centre o servei educatiu, el qual haurà d'establir mesures de millora i, si s'escau, ho comunicarà a l'inspector que emetrà un informe addicional sobre el desenvolupament de les actuacions realitzades en el centre durant el període de la tutoria, amb una valoració detallada i raonada sobre l'exercici de la tasca docent duta a terme pel professorat interí.

- FORMACIÓ DELS TUTORS I TUTORES

Assumir les tasques que es desprenen de la funció de tutor o tutora de professorat interí, és complex, demana dedicació i delicadesa en la pràctica. Per tal d'ajudar als tutors i tutores a desenvolupar les seves funcions amb professionalitat, s'ofereix una formació de caràcter voluntari per al professorat tutor dels mestres i professors interins.

La Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics ha encomanat aquesta formació als diversos Instituts de Ciències de l'Educació de les Universitats de Catalunya, acordant conjuntament amb ells els trets i continguts comuns:

1. El perfil i funcions del professorat tutor, ja que es considera que la figura del tutor i tutora esdevé imprescindible i que en la tutoria de l'interí és fonamental l'acompanyament, l'acollida i el modelatge per part de professorat experimentat.
2. Les característiques de la formació, que defineixen un model que valora la participació activa dels assistents a partir de la reflexió de les pròpies experiències i de la possibilitat de posar-les en comú amb altres companys i companyes que estan en la mateixa situació i que es basa en reflexions més teòriques que poden donar llum a les pròpies experiències compartides.
3. Els objectius de la formació, que s'orienten a oferir-li informació del programa *Comencem Bé*, comprendre la seva funció i aclarir dubtes i inquietuds que es donin en la planificació i realització de la seva feina, clarificar la seva tasca en l'àmbit de l'avaluació de la competència docent i permetre l'intercanvi d'experiències reeixides sobre la tutorització del professorat interí.

El programa s'estructura amb tres sessions de tres hores cadascuna repartides al llarg dels tres trimestres del curs:

- Al mes de novembre es fa una primera sessió sobre l'acollida de mestres novells: característiques d'una bona acollida, la transmissió d'informació rellevant per al professorat que s'inicia, què se li demana i què se li ofereix des del centre, plans d'acollida per a professorat...
- Al voltant del mes de febrer una segona sessió de seguiment i avaluació: fent incidència en el document lliurat als centres referent a l'avaluació de la competència docent i a tot el procés que caldrà seguir en la comissió d'avaluació.
- I al març o abril la darrera sessió relativa a un intercanvi d'experiències reeixides, que girarà al voltant de la reflexió dels processos seguits al llarg del curs a partir de l'intercanvi d'experiències dels diversos centres i tutors.

S'ha de tenir en compte que l'assistència i participació en aquesta formació es reconeixerà oficialment, tal com exposa la Resolució EDU/3219/2007, de 25 d'octubre, *la tasca dels tutors serà reconeguda mitjançant el certificat corresponent per part de la Direcció General d'Innovació del Departament d'Educació.*

TUTOR: PROCÉS DE SELECCIÓ

El Decret 172/2005, de 23 d'agost en el punt 3.5 defineix el rol del tutor i les funcions que ha de realitzar: *els tutors/es seran professors/es experimentats, de vàlua reconeguda en el seu nivell o en la seva especialista i realitzaran les funcions següents:*

- *Guiar els mestres o professors/es interins i substituïts durant el primer curs com a ensenyants facilitant-los la pràctica docent.*
- *Assessorar els ensenyants novells en les funcions de planificació i programació de les tasques docents i tutorial.*
- *Ajudar els professors/es i mestres interins i substituïts en les activitats pròpies de la pràctica docent.*
- *Oferir ajut pràctic per a l'avaluació de l'alumnat als interins/es i substituïts/es.*
- *Facilitar suport i estratègies al professor/a o mestre/a interí i substituït per poder desenvolupar la seva tasca professional amb plena satisfacció.*

Que en la Resolució EDU/3219/2007, de 25 d'octubre, es concreten en:

- *Informar respecte de l'organització i el funcionament del centre i dels seus òrgans de govern i de participació, de la coordinació didàctica establerta pel centre i del projecte educatiu.*
- *Facilitar suport i estratègies per poder desenvolupar la tasca professional amb plena satisfacció.*
- *Facilitar la inserció professional i la integració en la comunitat educativa.*
- *Assessorar respecte de la planificació i programació de les tasques docents i tutorial, de la implementació de la programació didàctica, de l'adequació a les característiques de l'alumnat del centre i de l'avaluació de l'alumnat.*
- *Dissenyar models, si escau, de la gestió de l'aula, treball en grup, resolució de conflictes, tutoria individual o de grup, relació amb les famílies, etc.*
- *Avaluar la competència docent dels interins assignats, d'acord amb els criteris establerts en l'annex 1 d'aquesta resolució i complimentació de l'informe de valoració.*

Quant al nomenament dels tutors, es marquen els criteris de selecció, que presenten el cas de cada etapa o àmbit del sistema educatiu:

- Cos del tutor. Els tutors seran nomenats entre els funcionaris docents de

carrera del mateix cos que l'interí o d'un cos de grup superior, del centre o servei educatiu en què el professor interí o substitut hagi estat destinat per a tot un curs escolar i en un mateix centre docent.

- Especialitat i lloc de treball del tutor.
 - En els centres d'educació infantil i primària es nomenarà tutor preferentment el coordinador del mateix cicle de l'interí o un mestre de la mateixa especialitat.
 - En els instituts, la tutoria correspondrà al cap del departament on hagi estat assignat l'interí, sempre que el cap del departament sigui un funcionari del mateix cos que aquest interí o d'un cos de grup superior. En el cas que no ho sigui, la tutoria correspondrà, sempre que sigui possible, a un altre professor del departament que sigui del mateix cos que l'interí o d'un cos de grup superior.
 - En els centres de formació de persones adultes el tutor serà preferentment el coordinador del mateix ensenyament o un professor destinat a la mateixa especialitat de l'interí.
 - En els serveis educatius els tutors seran nomenats entre els funcionaris de carrera del mateix cos o d'un cos de grup superior que el professor interí, destinats, sempre que sigui possible, al mateix servei educatiu.
 - En el cas de centres que pertanyin a una zona escolar rural (ZER), si no es poden nomenar tutors d'entre els mestres del mateix centre on hagin estat destinats els interins, es nomenaran tutors d'entre els funcionaris de carrera del mateix cos que l'interí o d'un cos de grup superior que estiguin destinats a qualsevol dels centres que formin part de la ZER.

En el cas en què no es puguin complir aquests criteris, la decisió la pren el director del centre. La Resolució EDU/3219/2007, de 25 d'octubre especifica: *quan no hi hagi cap altre professor del departament a qui es pugui assignar la tutoria, el director del centre haurà de proposar un altre professor del centre del mateix cos que l'interí o d'un cos de grup superior.*

4.10.4 Resultats d'algunes investigacions

El programa *Comencem Bé*, ha esdevingut la primera experiència d'inducció docent a Catalunya, en l'etapa de l'educació obligatòria. Per això s'ha convertit en l'objecte de diverses recerques recents en l'àmbit català, com les de Aloguín i Feixas (2009), Iranzo i Negrillo (2009) i Serrats (2008).

Iranzo i Negrillo, el curs 2007-2008 van realitzar un estudi sobre la formació del professorat novell que es va realitzar a Tarragona, des de l'ICE de la URV, amb la intenció de regular els seus components i construir coneixement sobre l'adequació tan del disseny com de l'impacte formatiu. Els resultats de la investigació els van presentar al I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia a Sevilla i estan publicats a la Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol 13 (1) de 2009.

Aloguín i Feixas, a la mateixa revista, presenten els resultats d'una recerca sobre els problemes del professor principiant durant el primer any i la seva percepció de l'acollida del centre i mostren la opinions recollides en les entrevistes individuals i grupals amb mestres novells, tutors i directius, així com dels grups de discussió amb els formadors i participants del curs d'inducció a la docència, que també van aportar al I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia a Sevilla.

Serrats, en el seu treball de recerca per a l'obtenció del DEA (Diploma d'Estudis Avançats) en el marc del Doctorat de Diversitat educativa i pluralitat lingüística dins l'itinerari Diversitat Educativa del Departament de Pedagogia de la UDG, presentat el setembre de 2008, aporta la visió dels tutors de les comarques gironines sobre el procés de tutoria del professorat novell.

Aquestes investigacions han possibilitat començar a crear el background teòric, d'un programa que fins ara se situava només en l'aplicació pràctica i han detectat fortaleeses i debilitats, que poden orientar la seva millora. A continuació es presenten els resultats més destacats, classificats d'acord als diversos agents que participen en el desenvolupament del programa.

Professorat novell

PERCEPCIÓ DE L'ACOLLIDA

ALOGUIN I FEIXAS (2009)

- Opinen que en general hi ha companyerisme, bona relació entre el professorat, bon ambient de treball en equip i cooperació i que és molt important que l'escola tingui un pla d'acollida organitzat amb traspàs de informació.
- Els mestres de les escoles d'atenció preferent han estat més crítics amb la acollida inicial de l'equip directiu durant el primer semestre.
- Reclamen més informació per part de l'administració.
- Constaten que la falta d'experiència fa que moltes vegades la seva opinió no compti, perceben la manca de confiança i se senten avaluats constantment.

FORMACIÓ

ALOGUIN I FEIXAS (2009)

- La resolució de conflictes és un dels temes clau en la formació de mestres novells.
- Els manquen estratègies i suports per a treballar amb alumnes amb necessitats especials.
- Veuen que al professor novell li falta disciplina i no té autoritat.
- Perceben una necessitat de formació permanent i constant.

IRANZO I NEGRILLO (2009)

- Entre un 75% i un 60% del professorat expressa una autopercepció de baix domini competencial, sobretot en referència a la tutoria, l'atenció a la diversitat i la interculturalitat, la gestió d'aula i els materials curriculars, aspectes tots de gran rellevància i que ens porten a aconsellar tenir-los en compte en la planificació de continguts en la formació de professorat novell.
- Es detecten algunes diferències significatives en l'autopercepció de competències entre el professorat novell d'Educació Infantil i Primària i el professorat d'Educació Secundària.
- Associat en gran part a les dinàmiques reflexives desenvolupades, els professors principiants han donat molt valor al grup d'iguals atès que els va constituir com un grup de suport professional que els donava suport emocional, comprensió sobre la seva realitat i pautes d'actuació.

PREOCUPACIONS

SERRATS (2008)

- Els temes que més s'han treballat a la tutoria i que per tant, serien els que més preocupen als mestres novells o bé, els que deriven de la normativa, són: el coneixement del funcionament quotidià de l'escola, la planificació i programació del curs i la gestió de l'aula.
- ALOGUIN I FEIXAS (2009)
- L'atenció a la diversitat d'alumnes amb nivells d'aprenentatge molt diferents és un dels aspectes que més els preocupen.
- També estan preocupats per donar uns continguts establerts.

IRANZO I NEGRILLO (2009)

- Sobre la gestió de l'aula manifesten preocupacions per l'organització per programar, preparar activitats, prioritzar continguts i competències bàsiques, per no trobar el suficient temps per crear material, per conèixer noves o altres maneres de treballar i pel treball personal. Es constata un procés de malestar emocional pel qual passen la majoria de professors novells i del qual es destaquen principalment els estats emocionals de inseguretat, soledat, "por" o desorientació.

SATISFACCIONS

ALOGUIN I FEIXAS (2009)

- Els satisfà la relació afectiva amb els alumnes, l'entusiasme, l'espontaneïtat i les ganes d'aprendre dels nens.
- Els convenç l'estabilitat laboral, la satisfacció que suposa l'evolució positiva dels alumnes i l'oportunitat d'aprendre i gaudir a la vegada.

Tutors dels mestres novells

MOTIVACIÓ I ACTITUD DELS PROFESSORS NOVELLS

SERRATS (2008)

- Els tutors són conscients de la seva col·laboració en la integració del novell al centre i també de la millora de la seva pràctica docent; valorant els beneficis que suposa el tutelatge amb un mestre amb poca experiència.

- La valoració global del procés de tutoria és positiva per la gran part dels enquestats. Opinen que és una bona experiència i que la seva figura ha aportat millores al mestre tutoritzat i també a ells mateixos.

ALOGUIN I FEIXAS (2009)

- Consideren fonamental que els mestres novells tinguin una actitud receptiva i ganes de realitzar el seu treball.
- Els preocupa que no siguin capaços de comprendre el context de l'escola i sobretot de reaccionar buscant ajuda, informació, recursos, donant respostes a les seves necessitats.

PREOCUPACIONS

ALOGUIN I FEIXAS (2009)

- Els preocupa la manca de temps i reconeixement formal de la seva dedicació a la formació dels nous mestres i en algun cas, la manca de formació per desenvolupar aquest rol.

PROCÉS DE TUTORIA

SERRATS (2008)

- La majoria de tutors i mestres novells s'han trobat de manera periòdica per tal de realitzar sessions de tutoria i abordar els temes que creien convenients. S'han reunit en hores lectives, tot i que alguns també ho han fet en horari no lectiu.

PERFIL I ROL DEL TUTOR

SERRATS (2008)

- Es considera el grau d'experiència docent com a factor de pes en la tria de tutors i en la seva corresponent assignació a un mestre novell. Més del 50% dels tutors enquestats tenen entre 19 i 40 anys d'experiència.
- Les funcions regulades són les que han dut a terme els tutors i tutores, que s'han centrat en facilitar la integració del novell a l'escola i a la comunitat educativa i en donar-li estratègies docents i assessorar-lo en la planificació, tasques referides a l'acollida al centre i a la tasca docent diària.

IRANZO I NEGRILLO (2009)

- Fan referència a la necessitat de prendre's seriosament la figura del mentor i del grup de discussió professional en els centres d'acollida del professorat.

FORMACIÓ

SERRATS (2008)

- Entenen que tota la formació personal i professional els ajuda a desenvolupar el rol assignat i a créixer professionalment. Per tant, la formació es pot valorar com una bona estratègia en la preparació de mentors, sempre hi quant s'ajusti a les seves necessitats.
- El col·lectiu de tutors, mostra el seu convenciment pels coneixements que pot aportar al novell i per la professionalitat en què desenvolupa les tasques avaluades i per tant, estan segurs de la seva coherència i validesa per desenvolupar el rol d'expert.
- El desenvolupament de la tutoria ha permès als tutors i tutores la millora del treball en equip i també creixement professional, però no ha fet augmentar el seu reconeixement social al centre.

Equip directiu

EXPECTATIVES VERS EL PROFESSORAT NOVELL

ALOGUIN I FEIXAS (2009)

- S'espera que els professors novells tinguin: predisposició per col·laborar, ganes de treballar com a mestre, il·lusió per superar-se, receptivitat a l'opinió i a la crítica i actitud oberta i dialogant.

ELECCIÓ DEL TUTOR

SERRATS (2008)

- Accedeixen a la tutoria a través d'una demanda de la direcció del centre al qual treballen i també perquè mostren interès per ajudar als mestres novells que s'incorporen a l'escola.
- Alguns centres, degut al tipus i/o nombre de plantilla tenen poques opcions en el procediment d'accés a la tutoria, ja que han de complir els criteris bàsics d'assignació i no tenen marge de maniobra per considerar les motivacions personals i professionals.
- S'han utilitzat els criteris d'assignació regulats, intentant que el tutor i el novell compartissin cicle o especialitat, de manera que la seva relació i tasca docent fos més propera.

ALOGUIN I FEIXAS (2009)

- Alguns equips directius no s'adscriuen a la tutoria als novells, sinó que realitzen funcions de reforç.

- L'elecció dels professors tutors es fa en funció de la seva experiència professional i pel coneixement i arrelament del centre, prefereixen que siguin propers i capaços de connectar amb els novells i sàpiguen transmetre la línia d'escola i els projectes d'innovació que s'estan realitzant.

CULTURA DEL CENTRE

ALGUIN I FEIXAS (2009)

- L'avaluació del professorat novell està ajudant a les persones i al centre ja que està generant un ambient i una cultura de compartir i reflexionar sobre el procés d'acollida la pròpia pràctica docent, tenint un contacte directe amb la formació inicial que té el professorat novell, per saber que volen i com funcionen les noves generacions, establint ponts i creixent junts.

IRANZO I NEGRILLO (2009)

- Consideren que és fonamental promoure la cultura escolar col•laborativa perquè pot condicionar l'aprenentatge professional d'un determinat estil professional. En aquesta línia es podria fomentar espais d'intercanvi formal i no formal de competències i actituds professionals entre professorat experimentat i novell.

4.11 Síntesi del capítol

Davant la ruptura que existeix entre la consecució del títol acadèmic que permet exercir la docència i la posada en pràctica de la mateixa, els programes d'inducció docent implantats principalment als Estats Units i Regne Unit i estesos a diversos països afavoreixen la transició de la teoria a la pràctica i milloren la formació del professorat i la qualitat de l'ensenyament. Diverses investigacions demostren l'eficàcia d'aquests programes que es poden entendre com un conjunt d'estratègies dirigides per un professor mentor, amb la finalitat de dotar el nou professor de les capacitats que li requereix el seu perfil professional.

El nombre de nous mestres que reben algun tipus d'inducció formal ha augmentat de manera espectacular en els darrers anys (Smith i Ingersoll, 2004; Strong, 2005) però el tipus de suport que aquests nous mestres reben, pot variar considerablement. Tal com Marcelo explica (2009), existeixen criteris diversos per definir les característiques dels programes: metes, polítiques, disseny, condicions inicials del professorat, nivell d'esforç, recursos, nivell del sistema educatiu implicat, activitats..., però el que està clar és que davant la complexitat del sistema educatiu actual, la necessitat de continuar l'educació dels professors novells en els primers anys de l'ensenyament a través de programes d'inducció és evident.

El capítol demostra que la inducció s'està configurant com una part de la cultura de la professionalització docent i en alguns sectors, l'aprenentatge permanent i el desenvolupament d'oportunitats de carrera es valoren com un dels elements claus pel futur de l'educació (Day, 1999; Tickle, 2000).

És important que els programes tinguin el suport de la política educativa i que els objectius estiguin vinculats a aquesta. Els sistemes d'inducció són complexos i per això cal combinar mesures diverses com la tutoria, la reflexió sobre la pràctica, l'observació, la formació específica o el treball en xarxa i crear les circumstàncies apropiades pel desenvolupament, valorant les condicions organitzatives per a fer-ho possible, però també un clima de col·laboració. Els continguts que desenvolupen solen abordar la gestió de classe, l'ensenyament, l'estrès i càrrega de treball, la gestió del temps i les relacions amb els alumnes, pares, col·legues i directius, alhora que intenten donar resposta als dubtes derivats de la pràctica diària.

L'aplicació dels programes d'inducció exigeix per un costat una bona selecció i preparació del mentor, la reducció de càrrega docent que li permeti dedicar temps a

desenvolupar les seves funcions i el reconeixement de la seva tasca; i per l'altre, l'assignació de tasques senzilles als mestres novells, la reducció docent que crea espais per formar-se i planificar la docència i l'assignació d'un mentor que els ajudi a reflexionar sobre la pràctica. Finalment totes les condicions de l'organització que facilitin les reunions entre professors principiants i mentors, la discussió amb companys novells i altres professors de l'escola, la implicació i suport de la direcció, la dotació de recursos financers i una planificació acurada del programa d'acord a les necessitats del context, també col·laboren a l'assoliment dels objectius previstos.

L'anàlisi del programa *Comencem Bé*, ha pogut constatar que compleix la majoria d'aquests requisits i les recerques de Serrats (2008), Aloguín i Feixas (2009) i Iranzo i Negrillo (2009), mostren per un costat les fortaleces del programa, com són els beneficis que aporta la tutoria la satisfacció en el procés d'acollida o la valoració de l'aprenentatge en el grup d'iguals; però apunten també, algunes de les seves debilitats, entre les que destaquen: el reconeixement de la tasca del mentor, l'organització interna de la tutoria o el baix nivell de percepció competencial dels novells.

El marc pràctic de la investigació que ens ocupa, té com a objectiu final aportar propostes de millora pel programa d'inducció català, a partir dels resultats de l'estudi però també del marc teòric presentat en aquest darrer capítol.

IDEES CLAU
<ul style="list-style-type: none">✓ Els programes d'inducció docent són una estratègia formativa freqüent en els primers anys de docència, que normalment inclouen el suport per part de professors amb experiència, activitats de formació contínua i l'avaluació del novell en relació als estàndards d'actuació .✓ Als Estats Units i al Regne Unit els programes d'inducció són una pràctica comuna al context educatiu, que ha estat revisada àmpliament pels teòrics, les aportacions dels quals han orientat i aportat elements de millora pel disseny d'aquests programes.✓ El programa <i>Comencem Bé</i>, adreçat al professorat novell de Catalunya, ha esdevingut una experiència reeixida d'inducció docent. Els estudis recents han detectat les línies de millora.

III. MARC PRÀCTIC

INTRODUCCIÓ

Aquest apartat descriu el procés de recerca sobre el Programa *Comencem Bé* que configura el marc pràctic del treball.

La investigació educativa, tal com recull Bisquerra (2004), és un procés que es caracteritza per desenvolupar-se a través dels mètodes d'investigació, que té l'objectiu bàsic de resoldre problemes i millorar la pràctica, que està organitzat i que és sistemàtic per garantir la qualitat del coneixement obtingut.

El capítol presenta el procés d'investigació seguint l'estructura de desenvolupament del mètode científic, des de la selecció del tema i la formulació del problema fins a la interpretació de dades i presentació dels resultats, de manera que s'especifica i es contextualitza cada decisió metodològica a l'estudi del programa.

El procés s'inicia entorn d'una àrea problemàtica, en la que es concreta l'objecte d'estudi i des de la qual s'extreuen els objectius de la investigació, d'acord amb la intenció de generar coneixement sobre el tema i millorar la pràctica. Aquesta etapa pot sintetitzar-se en la pregunta: què pretenem investigar?

A continuació s'explica la metodologia, que és l'esquema de treball de l'investigador. En aquesta etapa, es defineix el paradigma d'investigació i es delimiten els procediments que se seguiran per assolir els objectius: els mètodes d'investigació, la selecció de la mostra, el tipus d'instruments i la planificació del procés d'obtenció de la informació. L'interrogant que dóna sentit a aquesta part és: com ho pretenem investigar?

En tercer lloc, es descriu el procés de recollida de dades a partir dels diversos instruments i es passa a l'anàlisi de les dades, establint el sistema d'organització, representació i interpretació de la informació per explicar el fenomen estudiat.

Finalment, en la darrera part es presenten els resultats de l'estudi d'acord amb els objectius marcats i es formulen algunes propostes de millora.

La seva realització s'ha fonamentat en la bibliografia sobre la investigació en ciències socials tot basant-se en les sistematitzacions de Cardona (2002), Latorre, Del Rincón, Arnal (2003), Bisquerra (2004), Mateo (2004), León i Montero (2004) i Etxebarria i Tejedor (2004).

5. PROCÉS D'INVESTIGACIÓ

5.1 Selecció i identificació de l'objecte d'estudi

Booth et al. (2001) defineixen el tema o la idea inicial com aquell assumpte que es va a estudiar amb interès suficient per sustentar investigacions que contribueixin a fer progressar la comprensió sobre el mateix.

El tema de la investigació present gira al voltant del desenvolupament professional del docent i es concreta en l'anàlisi del programa d'inducció docent *Comencem Bé*, aplicat al context català, el qual s'ha descrit al darrer capítol del marc teòric.

En la justificació del treball ja s'han aportat els arguments que sustenten la investigació, però val la pena recalcar tres idees. En primer lloc, l'àrea d'estudi seleccionada és rellevant; apareix com un dels temes més freqüents de la investigació educativa, destacat per Calderhead (1998) a Bisquerra (2004), entre una llista en els quals són presents el desenvolupament professional i la formació del professorat. En segon lloc, té una clara implicació pràctica, ja que la investigació pretén descriure i aportar millores a un fenomen actual que configura la pràctica docent. I en tercer lloc, té valor teòric, perquè permet fonamentar i desenvolupar el programa, a més de recollir i contrastar el discurs de les teories de desenvolupament professional.

Tal com recullen Booth et al. (2001) cal fer-se preguntes que permetin avançar en el coneixement del tema i concretar-lo. En la primera fase de concreció, dins el camp de coneixement referit al desenvolupament professional, es va optar per centrar-se en els programes d'inducció docent. A partir d'aquí, en una segona fase, es va realitzar l'anàlisi exhaustiu del programa *Comencem Bé*.

El programa *Comencem Bé* s'estructura en diverses actuacions. L'estudi s'ha centrat només en el procés de tutoria del professorat novell que es desenvolupa als centres de primària i secundària de Catalunya.

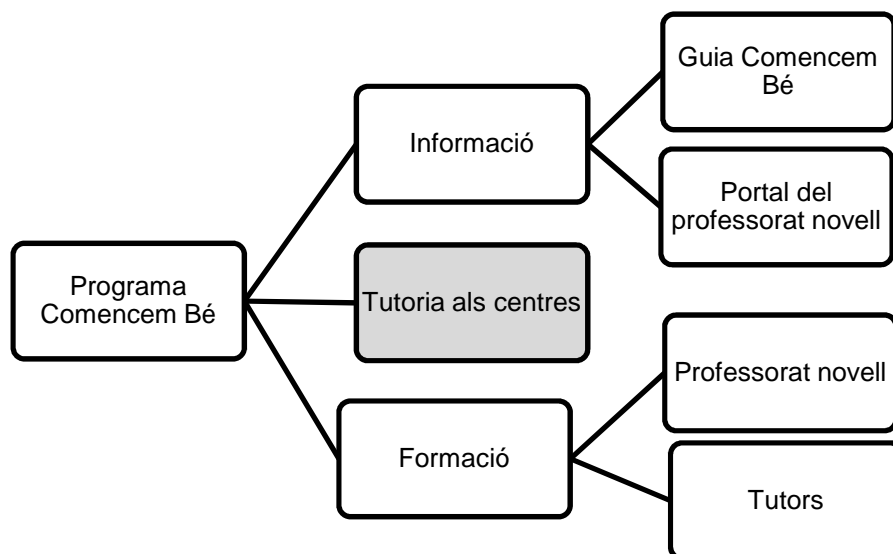


Figura 5-1. Elements que configuren el programa *Comencem Bé*.

El procés de tutoria, centrat en la relació de mentoratge entre un tutor i un docent novell és complex: hi participen diferents agents educatius, segueix unes directius generals però la seva aplicació als centres és diversa, no existeix la publicació de l'estructura del programa... Per aquests motius, una primera tasca va ser definir les etapes del procés de tutoria.

A partir del recull i sistematització dels programes d'inducció docent que s'ha exposat al quart capítol del marc teòric i de l'anàlisi dels elements que configuren el programa *Comencem Bé*, s'ha optat per dissenyar un model teòric orientador per a la recerca.

La tutoria és un procés que es desenvolupa en diferents actuacions que es duen a terme en moments concrets. L'anàlisi d'aquestes actuacions ha conformat les cinc fases del programa: la identificació dels destinataris, la informació del procés de tutoria, la selecció i assignació dels tutors/es, el desenvolupament de la tutoria i l'avaluació del docent novell.

A continuació es presenta l'esquema del procés de tutoria:

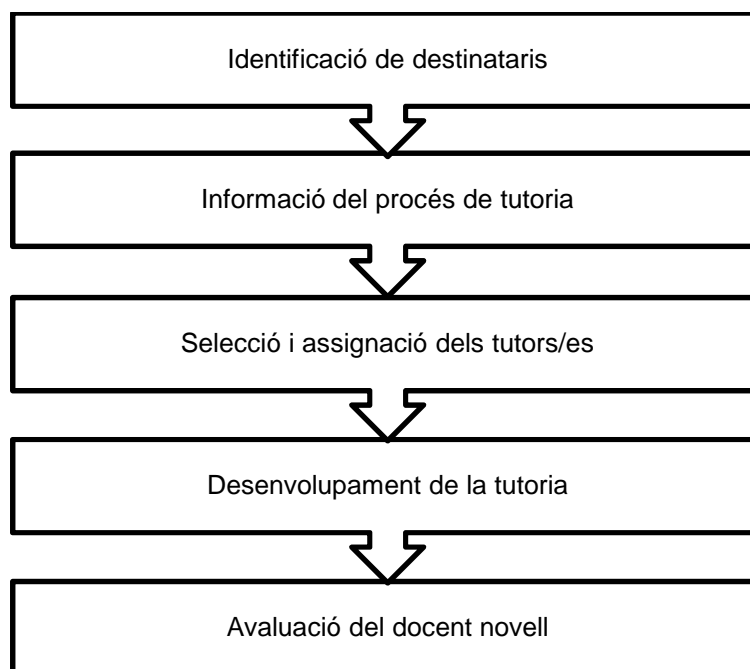


Figura 5.2. Actuacions del procés de tutoria del programa *Comencem Bé*.

Aquesta seqüenciació permet emmarcar l'estudi del procés de tutoria i facilita el procés de recollida i anàlisi de dades.

Per a cada fase del procés, s'han definit categories que puguin orientar el seu contingut, les quals posteriorment han estat utilitzades en la construcció dels instruments d'investigació. Es presenten en forma d'indicadors al quadre següent:

PROGRAMA COMENCEM BÉ	
Identificació de destinataris	
<ul style="list-style-type: none"> • Agents que hi participen • Requeriments del col·lectiu destinatari • Canal i procés de comunicació 	
Informació del procés de tutoria	
<ul style="list-style-type: none"> • Publicació: responsable i ubicació • Procés de difusió • Canal de transmissió • Característiques dels destinataris • Contingut i ús de la informació 	
Selecció i assignació de tutors/es	
<ul style="list-style-type: none"> • Agents que hi participen • Criteris de selecció i assignació • Procediment de selecció i assignació (temps, tasques, instruments...) 	
Desenvolupament de la tutoria	

<ul style="list-style-type: none"> • Agents que hi participen • Funcions dels agents • Temporització • Procés i instruments de seguiment • Contingut de la tutoria • Relacions establertes entre els agents • Repercussions de la tutoria
Avaluació del docent novell
<ul style="list-style-type: none"> • Agents que hi participen • Funcions dels agents • Instruments d'avaluació • Criteris de promoció • Comunicació de resultats

Taula 5.1. Categories descriptives de les fases d'actuació del procés de tutoria del programa *Comencem Bé*.

Cal mencionar que aquest procés de concreció s'ha desenvolupat de manera paral·lela a la revisió de la literatura sobre el tema, adreçada a la detecció, obtenció i consulta de bibliografia i altres materials que han aportat informació rellevant i necessària relacionada amb l'objecte d'estudi.

Com recullen Latorre et al. (2003), la revisió documental ajuda l'investigador a definir l'àrea d'estudi, a situar-lo en una perspectiva contextual i a relacionar coneixements previs. S'han utilitzat fonts d'informació primàries i secundàries diverses: llibres, articles, publicacions, bases de dades, Internet... que es presenten específicament a la bibliografia del treball.

Tant la delimitació de l'objecte d'estudi com la revisió de la literatura sobre el tema ha estat clau per la selecció dels mètodes i tècniques d'investigació.

5.2 Metodologia d'investigació

Tal com afirma Bisquerra (2004), fer investigació educativa significa aplicar el procés organitzat, sistemàtic i empíric que segueix el mètode científic per comprendre, conèixer i explicar la realitat educativa i poder-la millorar. Aquest mètode, que s'orienta a l'obtenció de coneixements bàsics i a produir teories, persegueix com a objectiu, la descripció dels fenòmens, els seus elements i funcionament, amb la intenció d'extreure conclusions de caràcter general.

La manera d'abordar el coneixement científic en educació se sustenta en algunes diferències essencials, derivades de la manera com l'investigador considera que es pot conèixer la realitat, el valor que dona a les dades, la manera de concebre els processos, el mètode pel qual arriba a les explicacions, el procediment per sotmetre-les a prova... I més, si es considera que la complexitat dels fenòmens educatius i socials, només es pot entendre des de diferents perspectives.

Aquestes perspectives diverses, en la teoria d'investigació s'han recollit sota el concepte de paradigma, el qual s'utilitza per referir-se a les diferents aproximacions a la investigació, amb el propòsit d'oferir solucions als reptes de l'educació. El terme "paradigma", introduït per Kuhn el 1962, inclou els supòsits de partida de tres qüestions (Lincoln i Guba, 1985):

- La manera de veure i entendre la realitat educativa: dimensió ontològica.
- El model de relació entre el que investiga i la realitat: dimensió epistemològica.
- La manera en què podem obtenir coneixement de la realitat: dimensió metodològica i sociocrítica.

A partir d'aquestes decisions sorgeixen tres paradigmes: el positivista, l'interpretatiu i el sociocrític. Les característiques de cadascun d'aquests paradigmes es poden veure a la taula següent:

PARADIGMA	DIMENSÍO POSITIVISTA (racionalista, quantitatiu)	INTERPRETATIU (naturalista, qualitatiu)	SOCIOCRÍTIC
Fonaments	Positivisme lògic. Empirisme.	Fenomenologia. Teoria Interpretativa.	Teoria crítica.
Naturalesa de la realitat	Objectiva, estàtica, única, donada, fragmentable, convergent.	Dinàmica, múltiple, holística, construïda, divergent.	Compartida, històrica, construïda, dinàmica, divergent.
Finalitat de la recerca	Explicar, predir, controlar, verificar teories. Lleis per regular els Fenòmens.	Comprendre, interpretar la realitat, els significats de les persones, percepcions, intencions, accions.	Identificar potencial de canvi, emancipar subjectes. Analitzar la realitat.
Relació subjecte-objecte	Independència. Neutralitat. No s'afecten. Investigador extern.	Dependència. S'afecten. Implicació investigador.	Relació influïda pel compromís. L'investigador és un subjecte més.

	Subjecte com a "objecte" d'investigació.	Interrelació.	
Coneixement	Nomotètic, quantitatiu, deductiu.	Idiogràfic, qualitatiu, inductiu.	Idiogràfic, qualitatiu, inductiu.
Valors	Neutres. Investigador lliure de valors. El mètode és garantia d'objectivitat.	Explícits. Influeixen en la Investigació.	Compartits. Ideologia compartida.
Teoria /pràctica	Constitueixen entitats diferents. La teoria, norma per la pràctica.	Relacionades. Retroalimentació mútua.	Indissociables. Relació dialèctica. La pràctica és teoria en acció.
Criteris de qualitat	Validesa, fiabilitat, Objectivitat.	Credibilitat, confirmació, transferibilitat.	Intersubjectivitat, validesa consensuada.
Tècniques d'obtenció de la informació	Quantitatius: medicació de tests, qüestionaris, observació sistemàtica. Experimentació.	Qualitatius, descriptius. Investigador principal instrument. Perspectiva participants.	Estudi de casos. Tècniques Dialèctiques.
Anàlisi de dades	Quantitativa: estadística descriptiva i inferencial.	Qualitativa: inducció analítica, triangulació.	Intersubjectiva. Dialèctic.
Aportacions a l'àmbit educatiu	Satisfacció de criteris de rigor metodològic. Creació d'un cos de coneixement teòric com a base de la pràctica educativa.	Èmfasi en la comprensió i interpretació de la realitat educativa.	Aporta la ideologia i l'autorreflexió crítica en els processos de coneixement. Ha tingut impacte en alguns àmbits concrets: estudi del currículum, administració educativa i formació de professorat.

Taula 5.2. Adaptació de les característiques dels paradigmes d'investigació (Latorre, Del Rincón i Arnal, 1997:44)

La tesi de la diversitat complementària admet l'existència de diversos paradigmes, ja que pot possibilitar l'atenció a objectius múltiples de la mateixa investigació, enriquir la percepció a partir dels diversos punts de vista i a més, contrastar els resultats. A cada perspectiva paradigmàtica de la investigació educativa li correspon una dimensió metodològica, que marca el procediment mitjançant el qual podem obtenir coneixement de la realitat:

- La perspectiva racionalista, inspirada en el positivisme, ha donat lloc a la metodologia empíricoanalítica o metodologia quantitativa.
- La perspectiva naturalista, inspirada en la fenomenologia, ha derivat en la metodologia constructivista, humanística i interpretativa o metodologia qualitativa.
- Més recentment la teoria crítica ha donat lloc a la tercera perspectiva paradigmàtica orientada a la pràctica educativa. Dita perspectiva, en opinió d'autors com De Miguel (1988), no deixa de ser una derivació de la perspectiva o metodologia d'investigació qualitativa.

En l'actualitat es tendeix a adoptar una postura flexible davant el nexa entre la dimensió metodològica de cadascun dels paradigmes. Això suposa que els mètodes es poden utilitzar conjuntament segons les exigències de la situació investigadora; s'ha de valorar l'adequació del mètode per la solució que ofereix dins de cada context. En aquest sentit, Latorre, Del Rincón i Arnal (1997) comenten:

“Cap metodologia aportarà per si sola respostes a totes les preguntes que han de fer-se en el context educatiu... De la mateixa manera que la investigació aborda diferents tipus de problemes i busca diferents tipus de respostes, els seus procediments exigeixen diferents metodologies.” (p. 87-88).

Existeix l'acord que la naturalesa i les característiques dels fenòmens educatius requereixen una varietat de mètodes i tècniques d'investigació, davant la qual s'ha de decidir quins són els més adequats, considerant el problema d'investigació i els objectius, la naturalesa de l'objecte d'estudi i inclús l'experiència, coneixement i capacitat creativa de l'investigador.

La present recerca, entenent la metodologia d'investigació com el procediment mitjançant el qual podem obtenir coneixement de la realitat (Tejada, 1997), ha optat per l'ús de dos mètodes per obtenir la informació, ja que els objectius i la naturalesa del coneixement que es pretén aconseguir aconsellen una doble aproximació a l'objecte d'estudi.

Per un costat es planteja la **metodologia quantitativa** que se sosté en els principis de la filosofia positivista i tendeix a centrar-se en aspectes quantificables dels fenòmens educatius, amb al finalitat de constatar relacions i explicacions causals generalitzables.

Aquesta metodologia té com a objectiu generar coneixement a partir de la cerca de dades que es puguin objectivar; sol requerir dades quantitatives, obtingudes amb instruments estructurats, vàlids i fiables que permetin una anàlisi de dades amb

predomini de procediments matemàtics o estadístics. Per tant, requereix l'ús de mesures estàndards, de manera que les perspectives i experiències variades de les persones poden tenir cabuda en un nombre limitat de predeterminades categories de respostes amb nombres assignats.

Els instruments de recollida de dades se solen basar en la codificació de fets, la validació dels quals depèn de la construcció de l'instrument (ítems, preguntes o altres eines de mesura). Ha de ser administrat segons els procediments prescrits i la forma de participació és estandarditzada, ja que els tots els subjectes han de respondre a un mateix instrument, sense poder-lo manipular.

Tal com apunta Tejada (1997) el seu avantatge és la possibilitat de mesurar les reaccions d'un gran nombre de persones amb un nombre limitat de preguntes, la qual cosa facilita la comparació i el tractament estadístic de la informació i ofereix un conjunt de resultats ampli i generalitzable presentats d'una manera organitzada.

La metodologia quantitativa s'aplica per obtenir la informació del programa *Comencem Bé* des de l'òptica dels docents novells i els tutors i tutores que participen al procés de tutoria, a través de l'administració d'un qüestionari electrònic, les dades del qual s'analitzaran amb el programa estadístic SPSS Statistics 19.

Per altra banda, es fa ús de la **metodologia qualitativa**, referida a aquells procediments que proporcionen dades interpretatives que es mouen dins els paràmetres d'una investigació idiogràfica, l'èmfasi de la qual se situa en els significats que les persones individualment atribueixen a la seva realitat, que proporciona una major profunditat i riquesa interpretativa dels fenòmens.

Aquesta metodologia indaga incidents clau en termes descriptius i funcionalment rellevants, contextualitzant-los en el context social on passen naturalment. Permet a l'investigador fer un estudi detallat del tòpic seleccionat, ja que facilita obtenir una àmplia informació sobre un menor nombre de persones i casos i incrementa la comprensió dels casos i situacions, reduint però la generalitat.

Durant el procés, l'instrument de mesura és l'investigador, de manera que la validació en aquests mètodes depèn, en gran part, de les habilitats, competències i rigor de la persona que fa l'estudi de camp.

La metodologia qualitativa s'aplica per recollir la percepció dels equips directius i de la inspecció educativa que també participen en el procés de tutoria, mitjançant grups de

debat en el primer col·lectiu i l'entrevista semiestructurada en el segon. Les dades obtingudes s'analitzaran amb el programa QSR NVivo 7.

Ambdues tipologies de metodologies tenen forteses i debilitats, per aquest motiu constitueixen estratègies de recerca complementàries que poden ser emprades en el mateix estudi perquè no són mútuament excloents. Amb aquest doble apropament, s'ha cercat la visió holística del programa d'inducció docent *Comencem Bé* com a estratègia de desenvolupament professional

5.3 Disseny d'investigació

Una vegada decidit l'ús d'ambdues metodologies, qualitativa i quantitativa, es defineix el disseny d'investigació que estructura l'organització de la recerca. És un esquema global que indica el que farà l'investigador, com assolirà els objectius i com abordarà l'objecte d'estudi (Bartolomé, 1988).

La següent decisió passa per la selecció d'un **mètode** adequat. Per les particularitats de la nostra recerca així com pels objectius marcats, se situa el treball en la modalitat d'un estudi descriptiu, un dels més utilitzats en el camp de la investigació educativa (Tejedor, 2000), que es classifica dins els mètodes no experimentals.

La investigació descriptiva té com a objectiu general descriure un fenomen donat a partir de diverses accions no excloents entre elles. Tal com manifesta Mateo (1997) aquest tipus d'estudi és propi de les primeres etapes de desenvolupament d'una investigació i pot proporcionar dades que preparin el camí a noves investigacions i per tant, són útils per a la descripció i predicció d'un fenomen educatiu, però també per a una primera aproximació a la realitat.

Bisquerra (2004), el defineix com un mètode que es dirigeix a obtenir informació sobre un fet, un fenomen o una situació que passa en un context determinat. I Creswell (2002) afegeix que és un tipus de procediment d'investigació, en el qual l'investigador administra un instrument a una mostra de subjectes amb el propòsit de descriure actituds, creences, opinions, conductes o característiques de la població.

Dins del mètode descriptiu, també anomenat exploratori o survey, la tècnica emprada és la de l'enquesta, que consisteix a formular preguntes directes a una mostra representativa de subjectes a partir d'un protocol o guió prèviament elaborat. És molt utilitzada en l'àmbit educatiu i inclou els estudis d'orientació quantitativa però no

experimentals. Concretament, es distingeixen tres tipus d'enquestes: el qüestionari, l'entrevista i el grup de debat.

L'ús d'aquest mètode d'enquesta permet recollir informació dels subjectes a partir de la formulació de preguntes i pretén fer estimacions de les conclusions a la població de referència a partir dels resultats obtinguts en una mostra (Torrados, 2004).

Per descriure l'objecte d'estudi és important **planificar quina informació es vol recollir** i de quina manera s'obtindrà. Per això s'ha elaborat un esquema que recull els objectius de la investigació, les diverses categories que defineixen l'objecte d'estudi, la informació que es vol recollir de cada categoria, l'instrument que s'utilitzarà i els subjectes que formen part de la mostra. S'exposa a continuació:

Objectiu	Conèixer el procés d'aplicació de la tutoria del professorat novell d'acord amb el programa <i>Comencem Bé</i> .		
Categories	Preguntes o subobjectius	A qui demano la informació?	Instrument
Bloc 1: Identificació dels agents intervinents en la tutoria			
1.1. Identificar les característiques dels destinataris del programa.	<i>Quines característiques tenen el destinataris?</i> <i>Qui i com comunica als centres que hi haurà mestres novells?</i>	EQUIP DIRECTIU Qui i com us fa saber que teniu un mestre novell al centre? Interveni en la comunicació?	Grup de debat
		INSPECCIÓ Com sabeu quins mestres novells hi ha al centre? Qui s'encarrega de comunicar-li al mestre?	Entrevista
1.2. Conèixer els agents que participen a la tutoria i les seves funcions.	<i>Quins agents intervenen en el programa?</i> <i>Quines funcions té assignades cadascú?</i>		Anàlisi de la normativa
Bloc 2: Informació de la fase de tutoria			
2.1. Explorar com es transmet la informació de la fase de tutoria als centres, als tutors i als novells.	<i>Com arriba la informació als centres i als destinataris?</i> <i>Qui s'encarrega de fer-ne la difusió?</i> <i>Quin canal s'utilitza per transmetre la informació?</i>	EQUIP DIRECTIU Qui i com us fa arribar la informació? En feu difusió? A qui i com?	Grup de debat
		INSPECCIÓ La informació al centre és una de les vostres tasques? Com la feu?	Entrevista
		NOVELL Qui et comunica que has de fer la tutoria? A través de quin canal?	Qüestionari
		TUTOR	Qüestionari

		Qui i com t'ha donat informació sobre la tutoria?	
Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es			
3.1. Explorar el procés d'accés a la tutoria des de la perspectiva dels tutors.	<i>Per quines raons penses que has accedit a fer de tutor?</i>	TUTOR/A Com vas accedir a la tutoria?	Qüestionari
3.2. Conèixer el procediment de selecció dels tutors i d'assignació de cada tutor/a a un mestre novell i els criteris que s'utilitzen.	<i>Quins agents intervenen en la selecció i assignació dels tutors? Qui n'és el responsable? Qui la fa? Qui informa al tutor?</i> <i>Quins criteris de selecció i d'assignació s'utilitzen? De quina naturalesa?</i> <i>Quin procediment se segueix per fer la selecció? Quan es fa? I l'assignació?</i>	EQUIP DIRECTIU Participeu en la selecció i assignació dels tutor/es? Quin procediment feu servir? Quins criteris s'utilitzen?	Grup de debat
		INSPECCIÓ Comproveu que els tutor/a compleixi els criteris normatius (perfil, experiència, proximitat...)?	Entrevista
		NOVELL Qui et va assignar i dir qui era el teu tutor/a?	Qüestionari
		TUTOR/A Quins motius t'ha empès a ser tutor/a? Qui t'ha assignat el novell i com? Què creus que s'ha tingut en compte per assignar-te la tutoria?	Qüestionari
Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria			
4.1. Identificar les actuacions dels quatre agents intervinents en el desenvolupament de la tutoria.	<i>Quines funcions desenvolupa cada agent?</i>	EQUIP DIRECTIU Feu un seguiment de la tutoria? Per a què serveix la tutoria a nivell de centre?	Grup de debat
4.2. Conèixer la durada del procés de tutoria i la seva ubicació al llarg del curs escolar.	<i>Com s'organitza la tutoria en el temps? Hi ha diferents fases? Quina durada té?</i>	INSPECCIÓ Feu un seguiment de la tutoria? Proposeu instruments? Quina utilitat penseu que té la tutoria per l'escola i per als agents que hi participen?	Entrevista
4.3. Identificar mecanismes i instruments de seguiment de la tutoria.	<i>Com es duu a terme el seguiment de la tutoria? Quins instruments s'utilitzen?</i>	NOVELL Quant temps ha durat? Has desenvolupat sessions de tutoria? Quins temes heu tractat?	Qüestionari
4.4. Identificar els continguts tractats a la tutoria.	<i>Quins aspectes es tracten a la tutoria? Quins són els més rellevants?</i>	Has rebut altres ajudes? Quina relació has establert amb el	
4.5. Explorar la relació que s'estableix entre el tutor i el mestre novell.	<i>Quina relació s'estableix entre tutor i el novell?</i>		

		tutor/a? Per a què t'ha servit la tutoria?	
		TUTOR Quant temps ha durat? Has desenvolupat sessions de tutoria? Quins temes heu tractat? Quines funcions has desenvolupat? Quina relació has establert amb el mestre novell? Per a què t'ha servit la tutoria? I al novell? I a l'escola?	Qüestionari
4.6. Conèixer la percepció dels centres, tutors i novells sobre la utilitat dels procés de tutoria.	<i>Quina utilitat perceben els tutors, novells i centres que té el procés de tutoria?</i>		
Bloc 5: Avaluació docent novell			
5.1. Conèixer la participació de cada agent en l'avaluació del novell.	<i>Quins agents participen en el procés d'avaluació? Quines funcions desenvolupa cada agent?</i>	EQUIP DIRECTIU Interveni en l'avaluació? Esteu d'acord amb l'instrument utilitzat? Participeu en la comunicació del resultat?	Grup de debat
		INSPECCIÓ Com participeu en l'avaluació? Teniu la última decisió? Quins instruments aconselleu? Sou els responsables de comunicar el resultat?	Entrevista
5.2. Identificar els instruments d'avaluació utilitzats.	<i>Quins instruments d'avaluació s'utilitzen?</i>	NOVELL Qui i com ha intervingut? Coneixes els criteris d'avaluació? Qui t'ha comunicat el resultat?	Qüestionari
5.3. Conèixer el procediment d'avaluació del mestre novell.	<i>Quins són els criteris de promoció? Com s'apliquen? Qui i com comunica els resultats de l'avaluació al novell?</i>	TUTOR/A Quin paper té l'avaluació? Quins instruments has fet servir? Quins criteris d'avaluació has utilitzat? Qui ha comunicat el resultat?	Qüestionari

Taula 5.3. Planificació del procés de recollida d'informació.

Una altra acció important en el disseny de l'estudi de camp és determinar els subjectes amb qui es portarà a terme l'estudi; és a dir la **mostra**. Abans de presentar el mostreig de la recerca es concreten quatre conceptes fonamentals en aquest procés (Arnal et al., 1992):

- L'univers o col·lectivitat designa a tots els possibles subjectes o mesures de cert grup.
- La població és el conjunt de tots els individus (objectes, persones, esdeveniments, etc.) als quals es desitja estudiar el fenomen. Aquests han de reunir les característiques del que és objecte d'estudi.
- La mostra és el conjunt de casos extrets d'una població, seleccionada per algun mètode de mostreig. Es considera mostra gran quan $n \geq 30$ o més gran.
- S'entén per participant, cada un dels elements que componen la mostra i dels que s'obté la informació. Els participants poden ser persones, objectes o esdeveniments.

Així doncs, cal delimitar l'àmbit de la recerca definint la població. Com que en la majoria d'investigacions es fa difícil arribar a tots els individus (per raons econòmiques, temporals, d'accessibilitat...) es procedeix a seleccionar una mostra representativa, garantint que tingui les característiques de la població i una mida suficient.

El mostreig és l'extracció d'una mostra a partir de la població. Segons Fox (a Arnal et al., 1992), les etapes per definir un mostreig són cinc:

- Definició i selecció de l'univers o especificació dels possibles subjectes/elements d'un determinat tipus.
- Determinació de la població o part d'ella a la qual l'investigador té accés.
- Selecció de la mostra convidada o conjunta d'elements de la població als quals es demana la seva participació en la investigació.
- Mostra acceptant o part de la mostra convidada que accepta participar.
- Mostra productora de dades: la part que ha acceptat i que realment produeix dades.

Aquestes cinc etapes han orientat el procés de selecció de la mostra de la investigació, però abans d'iniciar-lo s'ha definit el tipus de mostreig, que varia en funció dels subjectes dels quals s'obté la informació i de la tècnica d'investigació.

Cal considerar que hi ha diferents models de mostreig que ens permeten obtenir un grup més reduït de població i, alhora, garantir que aquest grup tingui les mateixes

característiques de la població que s'està estudiant. Segons Tejada (1997:89), aquests models es poden dividir en dos grans grups:

- Probabilístic: procés de selecció d'una mostra en què tots els elements de la població tenen la mateixa probabilitat de sortir escollits.
- No Probabilístic: procés de selecció d'una mostra en què tots els elements de la població no tenen la mateixa probabilitat de formar part de la mostra.

Per a identificar la població que estarà representada a l'estudi, el sistema de mostreig seguit ha estat, per un costat un mostreig probabilístic en els col·lectius dels docents novells i tutors que participen al procés de tutoria i per l'altre, el mostreig no probabilístic per a recollir la opinió dels equips directius i la inspecció educativa.

Amb el **mostreig probabilístic** s'ha seleccionat la mostra representativa de la població dels interins de primer any i dels docents que desenvolupen la funció de tutor o tutora als centres, a l'atzar, és a dir de manera que tots els individus de la població tenien la mateixa possibilitat de formar-ne part. Concretament s'ha utilitzat un mostreig sistemàtic, ja que s'ha confeccionat una llista de tots els centres de primària i secundària de Catalunya i s'han escollit els centres en funció d'un interval sistemàtic.

Les fórmules per trobar la grandària de la mostra, conjuguen els factors d'amplada de l'univers infinit o no, el nivell de confiança adoptat, l'error d'estimació i la desviació típica. La fórmula per trobar el tamany de la mostra en una població finita, establint el nivell de confiança en el 95%, que s'ha aplicat és:

$$n = \frac{Z^2 \alpha \cdot N \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N-1) + Z^2 \alpha \cdot p \cdot q}$$

N = 2057 centres (nombre total de centres)

p = 50 (com que es desconeix la proporció de subjectes s'agafa el 50%)

q = 50 (com que es desconeix la proporció de subjectes s'agafa el 50%)

Z α = 2σ (nivell de confiança 95,5%)

e= 4% marge d'error

$$n = \frac{2^2 \cdot 2.057 \cdot 50 \cdot 50}{4 \cdot (2057-1) + 2^2 \cdot 50 \cdot 50} = \frac{20.570.000}{42.896} = 479, 53$$

S'ha comprovat el càlcul amb el programa Decision Analyst STATS 2.0, que ofereix l'opció de calcular automàticament la mostra adequada d'acord a les variables: població, error estimat i nivell de confiança. El càlcul del programa estadístic indica que la mostra hauria de ser de 465 centres.



Per tant, considerant els dos càlculs, s'ha optat per fixar la mostra en el nombre sencer de 470.

Per fer el mostreig sistemàtic, partint de la mostra obtinguda, es calcula l:

$$l = \frac{N}{n}$$

N = 2057 centres (població)

n = 470 centres (mostra)

$$l = \frac{2057}{470} = 4,3$$

S'agafa un nombre a l'atzar, menor o igual que l, que serà el 3. Així se seleccionaran els centres de la llista seguint : a, a + l, a + 2·l, a + 3·l; per tant cada 3 centres se'n seleccionarà un.

En aquesta mostra a l'atzar, s'han aplicat els qüestionaris d'investigació orientats a la consecució de les dades quantitatives de la recerca.

Pel que fa a l'obtenció de la informació de caire qualitatiu, que s'ha realitzat a través de les entrevistes i els grups de debat, s'ha utilitzat un sistema de **mostreig no probabilístic** que suposa un procediment de selecció informal de la mostra. Així doncs, s'ha procedit amb un mostreig intencional; s'han elegit individus que s'estima que són representatius de la població als quals s'ha tingut la possibilitat d'accedir. Les mostres s'han configurat a través de la selecció de persones representatives del col·lectiu d'equips directius i de la inspecció educativa, procurant que s'inclogués tan l'etapa de primària com de secundària i que es representés la territorialitat del sistema educatiu. Es presenta en el quadre següent:

EQUIPS DIRECTIUS	4 grups de debat: <ul style="list-style-type: none"> - 1 Girona: primària - 2 Barcelona: primària - 1 Tarragona: secundària
INSPECCIO EDUCATIVA	13 entrevistes: <ul style="list-style-type: none"> - 6 Girona - 3 Barcelona - 4 Lleida

Taula 5.4. Mostreig intencional.

El mostreig té sentit en tant que garanteix que les característiques que es volen observar en la població quedin reflectides a la mostra. "Preservar la representativitat és l'atribut més important que ha de reunir el mostreig, això ens permetrà generalitzar a la població els resultats obtinguts en la mostra" (Latorre, Del Rincón i Arnal, 1997:82).

A mode de resum es presenta el procés de mostreig, que recull les cinc etapes de Fox (a Arnal et al., 1992) i defineix clarament els subjectes participants en la investigació i la seva representativitat.

UNIVERS	POBLACIÓ	MOSTRA convidada	MOSTRA acceptant	MOSTRA productora
Equips directius	Persones que formen part d'un equip directiu d'un centre de primària o secundària de Catalunya.	22 membres d'equips directius	17 membres d'equips directius	17 membres d'equips directius

Inspecció educativa	Inspectors/es en actiu del Cos d'Inspecció del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya	15 membres de la inspecció educativa.	14 membres de la inspecció educativa.	13 membres de la inspecció educativa.
Tutors/es	Docents que han desenvolupat la funció de tutor/a en el marc del programa <i>Comencem Bé</i> .	Tutors i tutores de 470 centres d'educació primària i secundària de Catalunya.	102 tutors	101 tutors
Docents novells	Docents interins de primer any que han participat al programa <i>Comencem Bé</i> .	Interins de primer any de 470 centres d'educació primària i secundària de Catalunya.	114 interins de primer any	112 interins de primer any

Taula 5.5. Procés de mostreig de la investigació.

Finalment cal abordar la delimitació de la instrumentalització, un element clau, ja que a través dels diferents instruments es garanteix la recollida d'informació suficient per a l'objecte d'estudi. Per tant cal considerar: Quin tipus d'informació és necessària? Per a qui és la informació i qui farà ús dels resultats de la recerca? Qui obtindrà la informació i amb quins recursos? On, quan i com obtindrem la informació? (Patton, 1990).

Les majoria de les preguntes estan resoltes en la part de la planificació de la informació a recollir, però falta concretar com s'obindrà la informació, és a dir, quins instruments s'utilitzaran per fer la recollida de dades.

5.4 Recollida de dades

Hernández, Fernández i Baptista (2003) afirmen que obtenir dades implica dur a terme tres activitats vinculades entre sí: seleccionar una o varies tècniques d'obtenció de la informació, elaborar i aplicar la tècnica i preparar els registres de les observacions i mesures realitzades perquè es puguin analitzar correctament.

En primer lloc, per seleccionar les tècniques d'obtenció de la informació cal distingir les tres categories que descriuen Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans (1995):

- Instruments. Són mitjans reals amb identitat pròpia, que els investigadors elaboren amb la intenció de registrar informació o mesurar característiques dels

subjectes, com per exemple: tests, proves objectives, escales, qüestionaris, observació sistemàtica. S'utilitzen com a procediment habitual en investigacions quantitatives.

- Estratègies. Són tècniques de recollida d'informació que fan referència a processos interactius entre l'investigador i els investigats a fi de recollir informació, com l'entrevista, l'observació participant, l'anàlisi documental, l'autobiografia, les històries de vida. Tenen la finalitat d'obtenir dades en la seva riquesa i particularitat.
- Mitjans audiovisuals. Són recursos que l'investigador utilitza per registrar informació: el vídeo, la fotografia, les diapositives, les pel·lícules.

D'acord amb els objectius de la recerca i comptant que una forma d'obtenir dades és mitjançant el procés d'interrogació, la instrumentalització utilitzada en la recerca que ens ocupa es basarà principalment en l'enquesta; concretament en tres tipus d'enquestes: el qüestionari, l'entrevista i els grups de debat. Aquestes tècniques solen utilitzar-se complementàriament: la primera permet obtenir informació genèrica i la segona i la tercera concedeixen matisos i aprofundeixen sobre alguns aspectes concrets de la recerca.

La voluntat de recollir l'opinió dels quatre agents que participen en l'aplicació de la fase de tutoria del Programa *Comencem Bé*, ha implicat l'elaboració de quatre instruments de recollida d'informació, un per a cada col·lectiu: un qüestionari adreçat als mestres novells, un qüestionari adreçat als tutors i tutores, un protocol d'entrevista adreçat a la Inspecció Educativa i un protocol de grup de debat adreçat a membres d'equips directius. A continuació s'aborden de manera específica.

5.4.1 Qüestionaris

El **qüestionari** és un dels instruments més emprats en la recerca en ciències socials. Es pot definir com un conjunt de preguntes o ítems sobre un problema determinat, en el que les respostes han de ser contestades per escrit. La seva utilització és aconsellable sempre que es pretengui conservar l'anonimat de les fonts, obtenir un ampli ventall d'informació i confirmar i validar informacions.

Segons Tejada (1999) hi ha diferents tipus de qüestionaris:

- Segons la forma com arriba al subjecte: directe o a distància (per correu o Internet)
- Segons el grau d'estructuració: estandarditzat, semiestandarditzat o no estandarditzat.

- Segons l'objectiu proposat: psicològics, educatius, històrics, d'opinió pública...

El qüestionari utilitzat és electrònic i semiestandaritzat, ja que combina preguntes tancades amb algunes d'obertes.

La selecció d'aquest instrument de recollida d'informació ha valorat les fortaleeses i debilitats que presenta, que es recullen en el quadre següent.

FORTALESES	DEBILITATS
<p>Té baix cost ja que no hi ha despesa de suport ni calen entrevistadors.</p> <p>Permet arribar a una població més àmplia amb menor espai de temps i poblacions de difícil accés.</p> <p>Produeix una sensació d'anonimat.</p> <p>Evita errors de codificació.</p> <p>Garanteix poca ambigüitat.</p> <p>Facilita anàlisi quantitatiu</p>	<p>Presenta poca flexibilitat.</p> <p>Augmenta la dificultat de resposta en preguntes obertes.</p> <p>Implica un major cost en l'elaboració del qüestionari.</p> <p>Corre riscos d'errors informàtics.</p> <p>S'adreça a una població amb accés a la xarxa.</p> <p>Pot resultar un mitjà poc motivador.</p> <p>És impersonal.</p>

Taula 5.6. Fortaleeses i debilitats de l'ús del qüestionari.

S'han construït dos qüestionaris, un adreçat al col·lectiu d'interins de primer any i l'altre als tutors i tutores, seguint el procés que es detalla en el quadre següent.

PROCÉS DE CONSTRUCCIÓ DEL QÜESTIONARI		
FASES	Actuacions	
Construcció	Preparació	<p>Argumentar el seu ús.</p> <p>Formular els objectius.</p> <p>Establir el tipus d'ítems: que el seu nombre no sigui excessiu, que hi hagi controls de falsedat, el tipus: oberts, tancats...</p> <p>Definir la població destinatària.</p>
	Redacció dels ítems	<p>Elaborar la definició operativa de les variables objecte d'estudi.</p> <p>Construir els ítems.</p> <p>Validar i seleccionar els ítems.</p>
Assaig pilot	Prova pilot i revisió.	<p>Seleccionar una mostra representativa.</p> <p>Distribuir el qüestionari.</p> <p>Corregir els ítems poc fiables.</p> <p>Establir els percentatges de resposta.</p>
Distribució	Presentació	<p>Indicar l'objectiu que es vol aconseguir.</p> <p>Donar instruccions clares: quan i com respondre.</p>
	Difusió	Controlar la difusió i les respostes.

Taula 5.7. Procés de construcció del qüestionari.

Elaboració

El procés s'ha iniciat amb la formulació dels objectius dels qüestionaris, que són:

- Obtenir informació descriptiva de les característiques generals dels dos col·lectius.
- Obtenir informació descriptiva sobre el procés de tutoria en el que han participat.
- Conèixer la percepció dels efectes del procés de tutoria.
- Conèixer la valoració i opinió personal del procés de tutoria.

En segon lloc, d'acord amb les pautes de McMillan (2001), s'ha dut a terme la conceptualització que implica la decisió de les dimensions d'acord amb els objectius de la investigació, la decisió de l'administració electrònica, la decisió del tipus de mesura en escala, la planificació de la durada del qüestionari i la decisió del tipus d'ítems.

Tot seguit s'ha realitzat la formulació de preguntes de cada dimensió, la selecció i ordenació dels ítems i la fixació de l'escala. Els aspectes que s'han tingut en compte són:

- La presència d'unes dades d'identificació personals que permetessin conèixer les característiques de la mostra.
- L'adequació de les preguntes als objectius de la recerca.
- L'ordre i disposició de les preguntes, que asseguressin una estructura coherent i ben seqüenciada.
- El nombre de preguntes, que busquessin les respostes concretes que necessitava.
- La redacció entenedora de les preguntes i un format atractiu però clar.

A partir d'aquí ha sorgit una primera redacció dels aspectes a tractar i després de plantejar diferents tipus d'enunciat i de respostes, seguint els criteris de comprensió, rellevància i concisió, se'n ha fet una primera versió.

El qüestionari pels novells compta amb 23 preguntes de les quals 9 són d'opció múltiple, 5 amb escala numèrica, 4 dicotòmiques i 5 obertes. En canvi el qüestionari pels tutors té un total de 27 preguntes, de les quals 10 són d'opció múltiple, 8 amb escala numèrica, 4 dicotòmiques i 5 obertes. La versió inicial es pot consultar a l'annex 1.

A continuació es concreta la relació dels ítems proposats, amb els objectius de l'instrument, les dimensions i els indicadors, que s'han anat concretant durant el procés de redacció i corresponen a la versió final del qüestionari.

Qüestionari	Objectius	Dimensions	Indicadors	Ítem
INTERINS NOVELLS	Obtenir informació descriptiva de les característiques del col·lectiu.	Bloc 1: Dades personals i centre	Sexe Edat Anys d'experiència Perfil professional Tipus centre	1,2,3,4,5,6
	Obtenir informació descriptiva sobre el procés de tutoria en el que han participat. Conèixer la percepció dels efectes del procés de tutoria.	Bloc 2: Informació	Emissor Utilitat	7,8,9
		Bloc 3: Selecció i assignació tutors	Assignació Comunicació	10,11
		Bloc 4: Desenvolupament tutoria	Temporalitat Contingut Organització Suport Relació Efectes	12,13,14,15,16, 17,18
	Bloc 5: Avaluació	Agents Instruments Criteris Comunicació	19,20,21,22,23	
Conèixer la valoració i opinió personal del procés de tutoria.	Bloc 6: Aportacions finals			24
TUTORS/ES	Obtenir informació descriptiva de les característiques del col·lectiu.	Bloc 1: Dades personals i centre	Sexe Edat Anys d'experiència Perfil professional Càrrec Tipus centre	1,2,3,4,5,6,7
	Obtenir informació descriptiva sobre el procés de tutoria en el que han participat. Conèixer les conseqüències del procés de tutoria.	Bloc 2: Informació	Emissor Canal	8
		Bloc 3: Selecció i assignació tutors	Accés Criteris Comunicació Motivació	9,10,11,12,13

		Bloc 4: Desenvolupament tutoria	Temporalitat Contingut Organització Funcions Relació Efectes	14,15,16,17,18, 19,20,21,22
		Bloc 5: Avaluació	Instruments Criteris Comunicació	23, 24,25,26,27,28
	Conèixer la valoració i opinió personal del procés de tutoria.	Bloc 6: Aportacions finals		29

Taula 5.8. Correlació entre els objectius, dimensions, indicadors i ítems del qüestionari.

Validació

Per tal d'objectivar i validar el contingut del qüestionari, s'ha aplicat l'anàlisi de jutges, procediment que tracta de determinar fins a quin punt els ítems de l'instrument són representatius del domini o univers de contingut de l'objecte que es vol mesurar.

Segons Ruíz Bolívar (2007), el procediment del judici d'experts se sol realitzar de la següent manera:

1. Se seleccionen jutges o experts, amb la finalitat de jutjar de manera independent, la adequació dels ítems de l'instrument, en termes de la rellevància o congruència dels reactius amb l'univers de contingut, la claredat en la redacció i la tendenciositat o biaix en la formulació dels ítems.
2. Cada expert rep informació escrita sobre: el propòsit de la prova, la conceptualització de l'univers de contingut, la taula d'especificacions i un instrument de validació.
3. Es recullen i analitzen els instruments de validació i es prenen les decisions següents: els ítems on hi ha un 100 per cent de coincidència favorable entre els jutges (els ítems són congruents, estan escrits clarament i no són tendenciosos) queden inclosos a l'instrument, els ítems on hi ha un 100 per cent de coincidència desfavorable entre els jutges queden exclosos de l'instrument i els ítems on només hi ha coincidència parcial entre els jutges, han de ser revisats, reformulats i si és necessari, novament validats.

En la present recerca inicialment s'ha fet la selecció dels experts que actuarien com a jutges dels instruments, tenint en compte els seus coneixements sobre les temàtiques tractades al qüestionari i també l'aspecte metodològic de l'estudi, procurant que fossin teòrics i pràctics.

Així doncs, s'ha sol·licitat la col·laboració de diversos jutges per tal que validin el qüestionari. A continuació es detallen els perfils:

QÜESTIONARI INTERINS NOVELLS	QÜESTIONARI TUTORS/ES
Validació 1: Professora UdG. Departament de Pedagogia.	Validació 1: Professora UdG. Departament de Pedagogia.
Validació 2: Professora UB. Departament de Didàctica i Organització Educativa.	Validació 2: Professor UdG. Departament de Pedagogia
Validació 3: Professor UdG. Departament de Didàctiques Específiques.	Validació 3: Professora UdG. Departament de Didàctiques Específiques.

Validació 4: Professora UAB. Departament de Pedagogia Aplicada.	Validació 4: Professor UdG. Departament de Pedagogia
Validació 5: Professora UdG. Departament de Psicologia.	Validació 5: Professora URV. Departament de Pedagogia.
Validació 6: Professor de secundària, expert en temes d'acollida.	Validació 6: Professora UdG. Departament de Pedagogia.
Validació 7: Professora de primària que ha treballat el tema del professorat novell.	Validació 7: Directora d'un centre de primària, que ha estat tutora el curs 2006-2007.
Validació 8: Mestre d'educació infantil, formadora dels interins novells.	Validació 8: Mestre d'aula d'acollida, que ha estat tutora el curs 2007-2008.
Validació 9: Mestre d'educació infantil, que el curs 2006-2007 va ser interina novella.	Validació 9: Mestre de llengua estrangera, que ha estat tutora el curs 2008-2009.
Validació 10: Mestre d'educació primària, que el curs 2007-2008 va ser interina novella.	Validació 10: Mestre d'educació física, que ha estat tutora el curs 2008-2009.
Validació 11: Mestre especialista en llengua estrangera, que el curs 2008-2009 va ser interina novella.	Validació 11: Mestre de música, que ha estat tutora el curs 2009-2010.

Taula 5.9. Perfils dels jutges que han participat en la validació del qüestionari.

Per a respondre a la realització de l'anàlisi de contingut i amb la intenció de facilitar la feina dels experts es va elaborar una escala de valoració en la que es demanava als experts el seu pronunciament sobre:

- La univocitat dels ítems
- La pertinença dels ítems relativa a l'adequació a l'objecte d'estudi
- La importància dels ítems en el conjunt de l'instrument

Al costat de cada ítem hi havia la següent taula:

Marqueu amb una creu la casella corresponent.

C: comprensió P: pertinença R: rellevància

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

A més, s'ha donat l'oportunitat d'opinar sobre altres aspectes externs al contingut com: la pertinença de l'instrument en relació a la seva extensió, distribució i equilibri d'apartats, la suficiència i mancances de les variables contemplades..., afegint una part d'observacions al final.

S'ha fet una tramesa electrònica i en format paper als experts, adjuntant un document de presentació de la recerca (annex 2) i l'instrument per a validar (annex 2). Els jutges han emès els judicis de valor sobre els ítems en relació a la pertinença, comprensió i d'exhaustivitat pel que fa a les opcions de resposta i han efectuat propostes.

Una vegada rebuts els documents, s'ha realitzat un buidatge de les dades i s'han pres les decisions pertinents d'acord al següents criteris:

- Un ítem és unívoc quan és major de 2/3.
- Un ítem és pertinent quan és major de 2/3.
- Un ítem és important quan està per sobre de la mitjana, és a dir, > de 3,5.

COMPREENSIÓ	PERTINENÇA	RELLEVÀNCIA	DECISIÓ
≥ 2/3	≥ 2/3	≥ 3,5	Mantenir
< 2/3	≥ 2/3	≥ 3,5	Millorar
≥ 2/3	< 2/3	-	Eliminar
< 2/3	< 2/3	-	Eliminar

Taula 5.10. Criteris de validació aplicats en l'anàlisi de jutges.

Del qüestionari adreçat als interins novells, els 23 ítems compleixen el criteri de comprensió i pertinença, però hi ha 2 ítems: 1 i 6, que no es consideren rellevants. A més, s'han aportat observacions a partir de les quals s'ha elaborat el qüestionari final.

I del qüestionari dirigit als tutors i tutores, que s'estructurava en 27 ítems, cal destacar que la majoria superen els criteris de validació, però s'apunta que l'ítem 1 no és rellevant i que l'ítem 4 no es comprèn. Els jutges han contribuït amb un gran nombre d'observacions que han permès millorar l'instrument.

Per tal de recollir el buidatge de dades de la validació dels teòrics i pràctics, dels dos qüestionari, s'han elaborat unes taules que es poden consultar a l'annex 2.

A partir d'aquí, s'ha redactat una segona versió del qüestionari d'acord amb les aportacions rebudes, que ha implicat la supressió d'algun ítem, la reformulació d'altres, l'ampliació d'opcions en les preguntes amb múltiple resposta... N'ha resultat un qüestionari semiestandaritzat pels novells amb 24 ítems i un pels tutors de 29 ítems, que es mostren a l'annex 3.

Aquesta versió dels instruments s'ha passat a format electrònic, a través del sistema de gestió de bases de dades relacional MySQL.

Aplicació

L'aplicació del qüestionari s'ha realitzat a través de mitjans informàtics. El suport digital dels instruments ha permès l'administració via Internet a través del correu electrònic.

Aquesta decisió presenta els següents avantatges: una major rapidesa, cost menor, no requereix un entrevistador, pot produir una major sensació d'anonimat, evita errors de codificació i facilita l'anàlisi quantitatiu de les dades recollides. Tot i que també implica alguns inconvenients com el cost elevat d'elaboració, la possibilitat d'errors informàtics, la impersonalitat i la dificultat d'accés a una part de la població.

S'ha enviat una primera tramesa als centres de Girona ciutat per tal de realitzar una prova pilot amb dos objectius paral·lels: detectar possibles errors de funcionament de la base de dades i realitzar una darrera validació de la comprensió dels ítems.

A través d'una carta de presentació s'ha convidat a la direcció dels centres a trametre l'enllaç del qüestionari electrònic als interins novells i tutors i tutores d'aquests del curs 2009-2010 i 2010-2011, per tal que accedeixin a l'instrument (annex 4).

Amb les primeres dades, una vegada revisat l'instrument i el funcionament de la base de dades, s'ha elaborat la versió final dels qüestionaris i s'ha realitzat una tramesa definitiva als centres de primària i secundària seleccionats en el procés de mostreig sistemàtic.

El termini de resposta ha comprès del dia 11 de maig al 18 de juliol, comptant que es va realitzar la prova pilot de l'11 al 16 de maig. En el cas del qüestionari adreçat al professorat novell s'ha obtingut un 23,8% índex de resposta, mentre que en el cas del l'instrument adreçat als tutors i tutores, el valor és d'un 21,4%.

El registre de la informació s'ha realitzat de manera automàtica amb el sistema informàtic de My SQL, que ha emmagatzemat les dades dels qüestionaris diferenciant una taula de resposta de preguntes tancades i una dels ítems oberts.

Aquestes dades s'han importat amb format xcl i s'ha creat una taula amb totes les dades numèriques i textuales. S'han organitzat les dades seguint les variables del qüestionari i després s'han passat al format spssx per fer-ne l'anàlisi estadística.

5.4.2 Entrevista i grups de debat

L'**entrevista** és una tècnica que té com a objectiu obtenir informació de forma oral i personalitzada sobre fets viscuts i aspectes subjectius de la persona com creences, actituds, opinions i valors en relació a la situació que s'està estudiant. És complementària d'altres com l'observació participant i els grups de debat.

L'entrevista, exigeix una relació de comunicació directa, verbal i no verbal, entre l'entrevistador i l'entrevistat en un espai temporal concret i amb uns objectius prèviament establerts.

Segons Tejada (1999) una possible classificació de la tipologia d'entrevista podria ser:

- Segons el grau d'improvisació: lliures-no estructurades o reglades-estructurades.
- Segons el grau de participació de l'entrevistat: directives o no directives.
- Segons l'objectiu proposat: d'orientació, informatives, d'avaluació, terapèutiques, de selecció, etc.
- Segons el nombre d'entrevistats: individuals, col·lectives (grups de discussió, situacions informals, etc.)
- Segons en què se centra: en l'entrevistador o en l'entrevistat.

El tipus d'entrevista utilitzat a la recerca és l'entrevista semiestructurada, adreçada a membres de la Inspecció Educativa. Aquesta modalitat parteix d'un guió que determina amb anterioritat quina és la informació rellevant que cal obtenir i per tant existeix una acotació, però les preguntes s'elaboren de manera oberta permetent obtenir una informació més rica en matisos. Això permet anar entrellaçant temes i anar construint un coneixement holístic i comprensiu de la realitat.

En el quadre següent es presenten les fortaleeses i debilitats d'aquesta tècnica de recollida d'informació.

FORTALESES	DEBILITATS
Facilita la cooperació amb els subjectes ja que permet establir una relació de confiança. Permet aclarir possibles dubtes quant al redactat de les preguntes o el seguiment de les instruccions. Sol proporcionar elevades taxes de resposta.	L'entrevistador és una font clara d'invalidesa. Requereix una formació de l'entrevistador. Té un cost elevat. Cal una duració temporal elevada.

Taula 5.11. Fortaleeses i debilitats de l'ús de l'entrevista.

El **grup de debat** és una tècnica qualitativa que recorre a l'entrevista realitzada a un grup de persones per recopilar informació rellevant sobre el problema d'investigació. Té un caràcter col·lectiu, està dissenyada per obtenir les percepcions sobre una àrea d'interès i permet a l'investigador descobrir com veuen la realitat els entrevistats. Com afirma Russi (1988:81) "el grup és una fàbrica de discursos que en fan sorgir un del sol, el del propi grup". Aquest discurs es produeix a través de discursos individuals que s'escolten i les percepcions de les persones es desenvolupen amb la interacció amb les altres i fins i tot poden canviar.

És important planificar el contingut i els objectius en un guió que pugui orientar els temes de conversació que són motiu d'interès, per això a la recerca que ens ocupa s'ha elaborat un protocol per a la discussió amb els grups de membres d'equips directius.

El grup està dirigit per un moderador que planteja els temes en forma de preguntes obertes i supervisa el desenvolupament de la trobada. Russi (1988) prefereix dir-li investigador o observador ja que compleix aquesta doble funció, no només la de dirigir la sessió. Els grups han de ser suficientment petits com perquè permetin l'oportunitat a cada participant de compartir la seva opinió i a la vegada prou gran com per proveir diversitat d'opinions (entre 5 i 10). Pel que fa el temps (León i Montero, 2002:169) recomanen no més de 90 minuts.

Aquesta tècnica de recollida d'informació es pot utilitzar com a font bàsica de dades i té les següents fortaleeses i debilitats:

FORTALESES	DEBILITATS
<p>Situa els participants en situacions reals i naturals.</p> <p>Ofereix flexibilitat al moderador de tractar els temes.</p> <p>La tècnica és fàcil d'entendre i els resultats són creïbles.</p> <p>Té una alta validesa subjectiva.</p> <p>Té un cost baix.</p> <p>És àgil en la producció de resultats.</p>	<p>L'investigador té poc grau de control.</p> <p>Els participants es poden influir i canviar d'opinió.</p> <p>Apareixen desviacions en el tema que costa reconduir.</p> <p>L'anàlisi de dades és complex.</p> <p>Pot ser difícil reunir el grup.</p> <p>Cal una formació prèvia del moderador.</p>

Taula 5.12. Fortaleeses i debilitats de l'ús del grup de debat.

Com que les dues tècniques presentades requereixen l'elaboració d'un protocol que orienti la conversa individual o de grup, a continuació s'especifiquen les fases de construcció d'aquests.

PROCÉS DE CONSTRUCCIÓ DEL PROTOCOL D'ENTREVISTA I GRUP DE DEBAT		
Fases	Actuacions	
Construcció	Preparació	Formular els objectius de l'entrevista/grup de debat Especificar les variables.
	Redacció del guió	Formular els temes que l'entrevistador desitja tractar. Planificar el protocol, organitzant la llista de temes. Validar el protocol.
Aplicació	Inici	Preparar el protocol. Preparar el sistema de registre de la informació. Descriure els objectius i procediment de l'entrevista.
	Desenvolupament	Plantejar preguntes generals sobre la temàtica, per arribar a qüestions específiques del protocol. Escoltar i comprendre les respostes. Registrar la informació.
	Final	Agrair la col·laboració. Categoritzar les respostes.

Taula 5.13. Procés de construcció dels protocols de l'entrevista i el grup de debat.

Elaboració

L'inici de la construcció del protocol se situa en la formulació dels objectius de l'entrevista i del grup de debat, que són:

- Detectar aspectes singulars i del context que influeixen en el procés de tutoria.
- Obtenir informació descriptiva sobre el desenvolupament del procés de tutoria.
- Obtenir informació descriptiva sobre la participació al procés de tutoria.
- Conèixer la percepció dels efectes del procés de tutoria.
- Conèixer la valoració i opinió personal del programa *Comencem Bé*.

A partir d'aquí, s'han conceptualitzat les dimensions d'acord amb les objectius de la investigació i s'ha pres la decisió de plantejar preguntes obertes per a cada dimensió. En el procés de redacció de les preguntes s'ha tingut en compte que la formulació de la pregunta no influeixi en el sentit de la resposta, que el redactat sigui senzill i que cada pregunta es concreti en subpreguntes que orientin la informació desitjada.

Seguint aquests criteris s'ha dut a terme una primera redacció dels aspectes a tractar, que compta amb 14 preguntes obertes classificades en 6 blocs en el cas del protocol de l'entrevista i amb 16, en el cas del protocol del grup de debat.

A continuació es concreta la relació dels ítems proposats, amb els objectius de l'instrument, les dimensions i els indicadors, que s'han anat concretant durant el procés de redacció i corresponen a la versió final dels protocols.

Protocol	Objectius	Dimensions	Indicadors	Ítem
ENTREVISTA A LA INSPECCIÓ	Detectar aspectes singulars i del context que influeixen en el procés de tutoria.	Aspectes singulars/Contextualització		
	Obtenir informació descriptiva sobre el desenvolupament del procés de tutoria.	Bloc 1: Identificació dels novells	Procediment Responsable Comunicació	1.1.
	Obtenir informació descriptiva sobre la participació al procés de tutoria.	Bloc 2: Informació	Procés Intervenció Canal	2.1.
		Bloc 3: Selecció i assignació tutors	Procediment Intervenció Criteris	3.1., 3.2.
	Conèixer la percepció dels efectes del procés de tutoria.	Bloc 4: Desenvolupament tutoria	Actuacions Suport Efectes	4.1., 4.2., 4.3.
		Bloc 5: Avaluació	Funció Criteris Instruments Comunicació	5.1., 5.2., 5.3., 5.4.
	Conèixer la valoració i opinió personal del programa <i>Comencem Bé</i> .	Bloc 6: Aportacions finals	Potencialitat Dificultats Opinió general	6.1., 6.2., 6.3.
GRUP DE DEBAT AMB EQUIPS DIRECTIUS	Detectar aspectes singulars i del context que influeixen en el procés de tutoria.	Aspectes singulars/Contextualització		
	Obtenir informació descriptiva sobre el desenvolupament del procés de tutoria.	Bloc 1: Identificació novells	Participació Canal	1.1
		Bloc 2: Informació	Emissor Receptor Canal	2.1, 2.2

	Obtenir informació descriptiva sobre la participació al procés de tutoria.	Bloc 3: Selecció i assignació tutors	Procediment Criteris	3.1, 3.2
	Conèixer la percepció dels efectes del procés de tutoria.	Bloc 4: Desenvolupament tutoria	Actuacions Seguiment Relacions Efectes	4.1., 4.2., 4.3., 4.4
		Bloc 5: Avaluació	Procediment Criteris Comunicació	5.1., 5.2., 5.3.
	Conèixer la valoració i opinió personal del programa <i>Comencem Bé</i> .	Bloc 6: Aportacions finals	Implicacions Efectes Opinió general	6.1., 6.2., 6.3., 6.4

Taula 5.14. Correlació entre els objectius, dimensions, indicadors i ítems del protocol.

Validació

Per tal d'objectivar i validar el contingut dels protocols, s'ha aplicat l'anàlisi de jutges, seguint el procediment ja descrit en l'apartat referent a la validació del qüestionari.

A continuació es defineixen els perfils professionals dels experts seleccionats per a validar els protocols d'entrevista i del grup de debat.

PROTOCOL ENTREVISTA	PROTOCOL GRUP DE DEBAT
Validació 1: Professora UdG. Departament de Pedagogia.	Validació 1: Professora UdG. Departament de Pedagogia.
Validació 2: Professora UB. Departament de Didàctica i Organització Educativa.	Validació 2: Professor UdG. Departament de Pedagogia
Validació 3: Professor UdG. Departament de Didàctiques Específiques.	Validació 3: Professora UdG. Departament de Didàctiques Específiques.
Validació 4: Professora UdG. Departament de Psicologia.	Validació 4: Professor UdG. Departament de Pedagogia
Validació 5: Professora UdG. Departament de Pedagogia.	Validació 5: Professora URV. Departament de Pedagogia.
Validació 6: Inspectora d'educació.	Validació 6: Professora UdG. Departament de Pedagogia.
Validació 7: Inspectora d'educació.	Validació 7: Professora UdG. Departament de Psicologia.
Validació 8: Inspector d'educació.	Validació 8: Professora UdG. Departament de Psicologia.
Validació 9: Inspector en cap d'educació.	Validació 9: Professor de secundària, expert en temes d'acollida.
Validació 10: Inspectora d'educació.	Validació 10: Director d'un centre de secundària.
Validació 11: Inspector d'educació.	Validació 11: Directora d'un centre de primària.
	Validació 12: Directora d'un centre de primària.
	Validació 13: Professora de primària que ha treballat el tema del professorat novell.

Taula 5.15. Perfil dels jutges que han participat en la validació del protocol.

El procés s'ha desenvolupat de la mateixa manera que els qüestionaris, analitzant els criteris de comprensió, pertinença i rellevància.

Pel que fa l'entrevista adreçada a la inspecció educativa, que constava de 15 ítems, s'ha valorat que l'ítem 4.2 no és rellevant, en canvi la resta compleixen el criteri de comprensió i pertinença. S'han aportat poques observacions al protocol.

I quant al protocol de grup de debat dirigit a equips directius, que presentava 17 ítems, la majoria han superat els criteris però cal reformular l'ítem 1.1., que es valora que no es comprèn ni que és rellevant i l'ítem 2.1. que no ha superat el criteri de rellevància. Els jutges d'aquest instrument han anotat un gran nombre d'observacions d'altres elements a tenir en compte.

El resultat de la validació dels teòrics i pràctics dels dos protocols s'ha sintetitzat en dues taules, que es poden consultar a l'annex 2.

Prenent en consideració les decisions relatives a la comprensió, pertinença i rellevància de cada pregunta i les noves aportacions i propostes de millora, s'ha elaborat una segona versió dels protocols que ha implicat la supressió d'algun ítem, la reformulació d'altres... i n'han resultat els instruments que es mostren a l'annex 3.

Aplicació

L'aplicació dels protocols s'ha regit al tipus de mostreig intencional. Per tant, s'ha partit de la selecció d'informants claus als quals es tenia accés.

Pel que fa a l'entrevista, el procés d'aplicació s'ha iniciat amb el contacte amb l'informant via telefònica o per correu electrònic en el que se li proposava la participació a la recerca i la concreció d'una data i lloc de realització de l'entrevista. A continuació se li ha enviat un correu electrònic amb la presentació de la recerca i el protocol de l'entrevista.

S'ha contactat amb un total de 14 inspectors, dels quals s'ha obtingut resposta de 13, procurant que hi hagués certa representació territorial i diversitat d'experiència.

Durant el desenvolupament de l'entrevista s'han utilitzat dos sistemes de registre d'informació, d'acord a la voluntat de l'informant: l'enregistrament auditiu i l'anotació no estructurada. Segons Tejada (1999) cada sistema té avantatges i inconvenients:

Sistema de registre	Avantatges	Inconvenients
Arxiu d'àudio	Permet la transcripció completa. És possible l'anàlisi independent.	Caràcter d'intromissió. Provoca inhibició en el participant. Requereix un anàlisi posterior

		ampli.
Notes no estructurades	Sistema econòmic i senzill.	L'entrevistador pot introduir biaixos a les dades. Algunes dades es poden ometre. No és susceptible a anàlisi independent.

Taula 5.16. Avantatges i inconvenients dels sistemes de registre. Tejada (1999)

Les dades s'han transcrit i s'ha creat un arxiu textual digital amb la informació de totes les entrevistes i grups de debat, fent una primera categorització d'acord amb les dimensions i indicadors formulats en el plantejament inicial. El tractament de les dades s'ha realitzat amb el programa QSR Nvivo 7.

5.4.3 Criteris de rigor científic

Abans d'entrar en l'anàlisi de dades, es creu convenient especificar els procediments que s'han utilitzat per garantir el rigor de la recerca.

S'han pres com a punt de partida les propostes teòriques recollides a Lincoln i Guba (1985), Gil Flores y García Jiménez (1996) i Arnal, Latorre i Rincón (2003).

METODOLOGIA QUANTITATIVA	CRITERIS	METODOLOGIA QUALITATIVA
Validesa interna	Valor de veritat: isomorfisme o semblança entre la realitat i les dades recollides a la mateixa tal com són percebudes per l'investigador/ a.	Credibilitat
Validesa externa	Aplicabilitat: possibilitat d'aplicar els descobriments a altres contextos i subjectes. Cerca d'universals concrets. (Ericsson, 1986)	Transferibilitat
Fiabilitat	Consistència: grau en què es repetirien els resultats en tornar a reaplicar la investigació.	Dependència
Objectivitat	Neutralitat: seguretat que els resultats no estan esbiaixats per les interpretacions de l'investigador.	Confirmabilitat

Taula 5.17. Adaptació dels criteris de rigor en investigació. Arnal, Latorre i Rincón (2003)

En la recerca, tenint en compte que s'utilitza la combinació del mètode quantitatiu i qualitat, les estratègies que s'han utilitzat per aconseguir el rigor i validesa dels resultats obtinguts, són les que es presenten a continuació:

CRITERIS		PROCEDIMENTS
Validesa interna	Credibilitat	Triangulació de mètodes i informants Judici crític de col·legues
Validesa externa	Transferibilitat	Mostreig teòric Descripció densa del context Recollida abundant d'informació
Fiabilitat	Dependència	Establiment de pistes de revisió Auditoria de dependència Mètodes solapats
Objectivitat	Confirmabilitat	Auditoria de confirmabilitat Descriptors de baixa inferència Exercici de reflexió Triangulació

Taula 5.18. Estratègies per a la consecució del rigor científic.

Criteri de validesa interna / credibilitat

Aquest criteri permet reflexionar sobre la necessitat de revisar si la investigació reuneix condicions de rigor i veracitat dels resultats, és a dir, si aquests s'ajusten a la realitat. Per garantir aquest criteri de rigor de la recerca, s'han pres en consideració diferents processos que s'exposen a continuació.

En primer lloc, cal destacar el procés de triangulació que s'ha portat a terme des de dos aspectes diferents: la triangulació de mètodes i d'informants. Aquest principi bàsic consisteix en recollir i analitzar dades des de diferents angles per comparar-los i contrastar-los entre sí. Denzin (1970:291) el defineix com “ la combinació de metodologies en l'estudi d'un mateix fenomen”, mentre que per Kemmis (1983) consisteix en un control creuat entre diferents fonts de dades: persones, instruments, documents o la combinació entre tots ells.

Les tècniques triangulars intenten traçar o explicar de manera més completa, la riquesa i complexitat del comportament humà estudiant-lo des de més d'un punt de vista, per exemple utilitzant dades quantitatives i qualitatives. Aquest és el cas de la triangulació metodològica, que aplica mètodes diferents sobre el mateix objecte d'estudi. Possibilita el contrast dels resultats amb diferents mètodes i comptant que s'ha demostrat que, els mètodes com a filtres a través dels que s'experimenta selectivament l'entorn mai són neutrals, l'ús de més d'un mètode dona confiança a l'investigador i ajuda a superar la limitació d'un de sol.

Així en la nostra investigació s'han utilitzat diversos instruments per tractar el mateix aspecte, que deriven de mètodes d'investigació diversos. És a dir, s'ha utilitzat, el qüestionari d'acord al mètode quantitatiu i la entrevista semiestructurada i el grup de discussió, referents al mètode qualitatiu.

També s'ha aplicat la triangulació d'informants, ja que s'ha recollit la informació dels diferents col·lectius que participen en el procés de tutoria del programa *Comencem Bé*, concretament dels quatre agents involucrats: mestres novells, tutors i tutores, equips directius i inspecció educativa, permetent que la informació sobre el mateix objecte d'estudi provingui de persones amb visions i experiències diferents, que garanteixi el contrast dels resultats.

En segon lloc, per tal de garantir un procés rigorós, s'ha demanat el judici crític de col·legues i a mesura que es desenvolupava la investigació, s'ha consultat l'opinió a alguns professors i professores especialistes en l'àrea d'estudi abordada, sobre el contingut del marc teòric i l'orientació de la investigació.

En tercer lloc, en la mesura que s'han anat aplicant els instruments, s'ha procedit a una primera lectura dels resultats i donat que, aquests instruments es defineixen per tèmics específics, en coherència amb el marc teòric han permès anar analitzant i interpretant la informació i anar fixant el punt referencial per a l'inici de l'organització i anàlisi de les dades.

Finalment, l'aplicació dels instruments i la recollida d'informació l'ha realitzat sempre la pròpia investigadora, sense passar per col·laboradors, igual que el procés d'anàlisi i interpretació dels resultats, fet que ha garantit més control entre les dades i la realitat.

La semblança entre la realitat i els resultats de la recerca, depèn en gran mesura de la construcció acurada dels instruments d'investigació, que asseguri la validesa de contingut referida al grau en què els ítems s'ajusten al contingut que es vol valorar i que per tant determina el grau en què els ítems són una mostra representativa de tot el contingut a mesurar. Els instruments emprats estan validats amb criteris de validesa de contingut.

L'operativització de les qüestions de la recerca en variables, indicadors i ítems, la codificació en categories i jerarquització, l'aplicació d'una prova pilot o la validació d'instruments per jutges, han estat els procediments que han garantit la validesa

interna d'aquests instruments i han controlat possibles variables externes que poguessin comportar biaixos.

Criteri de validesa externa/ transferibilitat

Aquest criteri es refereix a la possibilitat d'estendre els resultats de l'estudi a altres poblacions. Guba i Lincoln (1985) indiquen que es tracta d'examinar en quin grau els resultats s'ajusten a un altre context. A continuació s'aporten els arguments que fonamenten el compliment d'aquest criteri.

En primer lloc, s'ha utilitzat l'estratègia del mostreig teòric, ja que s'ha buscat maximitzar la quantitat d'informació recollida per explicar el programa d'inducció docent i en algun moment s'ha utilitzat un mostreig intencional d'acord al coneixement que s'ha anat generant sobre el que és important i rellevant, tot i que evidentment, aquesta construcció del coneixement partia d'un constructe teòric prèviament treballat.

Tal com afirma Bisquerra (2004:99) un bon marc teòric no sorgeix només de reunir informació, sinó de tractar amb deteniment aquelles dades bibliogràfiques centrades en els aspectes més relacionats amb el problema i d'integrar-los d'una manera lògica i coherent. Així doncs, aquest procés documental ha estat integrat per tres moments. En un inici, es va començar a buscar documents relacionats amb el tema, a reunir-los i seleccionar-los; en una segona fase es van analitzar, avaluar i emmagatzemar els materials documentals escollits i finalment, es va distribuir i utilitzar la informació obtinguda per assolir els objectius del treball, que ha orientat l'ampliació i modificació del coneixement d'acord a les dades obtingudes a la recerca. L'elaboració del constructe teòric inicial ha estat un procés clau per definir l'objecte d'estudi, situar-lo en una perspectiva històrica i contextual i per aportar les dades teòriques dels resultats.

En tercer lloc, s'ha procurat una recollida abundant de dades que ha estat suficient i representativa de les categories d'anàlisi que han orientat l'estudi. A més, s'estima que, donada la utilització de diversos instruments, els aspectes que no van ser abastats per un d'ells van poder ser complementats amb la informació aportada per un altre.

Finalment, s'ha realitzat una descripció àmplia del context tan del programa *Comencem Bé* com de la realitat dels centres enquestats, per facilitar l'extensió de les generalitzacions.

Criteri de fiabilitat/ dependència

Aquest criteri fa referència a la permanència i solidesa de la informació en relació amb el temps, però el concepte de replicació és problemàtic en un món social en permanent canvi. Per tant, es tenen en compte les condicions canviants del fenomen però es continua buscant l'estabilitat de la informació, amb algunes de les estratègies següents.

En primer lloc s'han establert pistes de revisió del projecte, la recollida de materials i de les conclusions, que han permès revisar els processos i decisions de la investigadora i deixar constància de com s'han recollit i interpretat les dades.

En segon lloc, el director de la tesi i una altra professora, com a experts externs al projecte han realitzat una auditoria de dependència, és a dir, han fet un seguiment del procés de control de l'investigadora.

En tercer lloc, l'ús de mètodes solapats, ha facilitat la recollida d'informació d'un objecte i la possible interpretació des de diferents perspectives. És a dir, cada objectiu de la recerca s'ha abordat i analitzat amb diferents mètodes, que han permès la complementarietat d'informació i per tant la seva major estabilitat.

Criteri d'objectivitat/ confirmabilitat

Aquest criteri consisteix en proporcionar informació consensuada i neutra, en confirmar la informació, la interpretació dels significats i la generalització de conclusions. Per respondre a l'objectivitat del nostre estudi s'han aplicat les estratègies que es presenten a continuació.

En primer lloc, igual que en el criteri anterior, el director de tesi i una professora experta en el tema, com investigadors externs, han controlat la correspondència entre les dades i les interpretacions de la investigadora, realitzant una auditoria de confirmabilitat.

En segon lloc, s'han elaborat descriptors de baixa inferència, ja que el registre del fenomen s'ha fet a través de transcripcions textuais i cites directes, que han permès aportar precisió a les dades.

En tercer lloc, la investigadora ha realitzat un exercici de reflexió d'acord a la orientació de la recerca i ha explicat clarament quin ha estat el seu posicionament davant l'objecte d'estudi i el procés de recollida, anàlisi i interpretació de les dades.

Finalment, l'ús de la triangulació, ja exposada en el primer criteri de rigor, assegura el contrast de la informació mitjançant diferents mètodes i informants i permet contrarestar la subjectivitat, oferint diferents visions de l'objecte d'estudi.

5.5 Anàlisi de dades

L'objectiu de l'anàlisi de dades és donar sentit a la informació recollida, organitzar-la per poder explicar, descriure i interpretar el fenomen estudiat i donar resposta al problema formulat.

D'acord a la doble metodologia utilitzada, per un costat s'ha plantejat un anàlisi quantitatiu de les dades obtingudes amb els qüestionaris basat en l'estadística i per l'altre, un anàlisi qualitatiu de les dades recollides amb les entrevistes i grups de debats a partir d'un procés de categorització i codificació.

5.5.1 Anàlisi quantitatiu

L'anàlisi quantitatiu s'ha centrat en l'ús de l'estadística descriptiva que comprèn la tabulació, la representació i la descripció de les dades empíriques per fer-les manejables.

S'ha utilitzat el programa SPSS Statistics 19 (Statistical Package for the Social Sciences), un programa informàtic que permet l'explotació estadística de les dades recollides a través dels qüestionaris.

El primer pas en el tractament estadístic de la informació és crear una plantilla o matriu de dades, que s'han exportat d'una fulla de càlcul generada a partir de la plataforma digital del qüestionari electrònic. L'estructura de la matriu inclou la llista de variables del qüestionari que tenen assignades un valor o codi per poder fer-ne combinacions. Durant l'elaboració, s'han anat modificant o recodificant i generant noves variables segons la informació que ha interessat extreure.

A partir d'aquí, s'identifiquen i es concreten les proves estadístiques que permetran assolir els objectius de la investigació. La seva tria depèn del tipus de valor de la variable, de l'interès estadístic de la variable, del plantejament de la investigació...

S'han seleccionat dos tipus de proves: l'anàlisi de freqüències per examinar les variables descriptives del qüestionari i l'anàlisi estadística inferencial per fer la comparació de mitjanes i anàlisi de variància per determinar si s'observen diferències en les respostes als ítems del qüestionari i a les dimensions en funció de les variables d'estudi.

Pel que fa a l'anàlisi de freqüències s'ha de considerar que la descripció de les dades personals del qüestionari es fa mitjançant índexs estadístics de posició (mitjana aritmètica, mediana i moda), índexs estadístics de dispersió (variància i desviació) i altres mesures (percentatges).

La recerca l'anàlisi de freqüències s'ha realitzat a partir de les dades personals i professionals dels enquestats i dels ítems del qüestionari.

En primer lloc s'ha realitzat una anàlisi de freqüències de les dades que hi havia inicialment a la taula, però a mesura que s'ha avançat en el procés d'explotació de les dades ha calgut recodificar algunes variables i crear-ne de noves per donar resposta als objectius d'investigació. Els documents resultants exposen la freqüència de cada ítem i el seu percentatge corresponent (puntuacions que divideixen la distribució en cent parts i donen la situació dels individus, expressats en tants per cent, segons el lloc que ocupen dins el grup).

En segon lloc s'ha realitzat un anàlisi de descriptius considerant la mitjana aritmètica (és la mesura de tendència central que s'obté dividint la suma de tots els valors pel total d'observacions) dels valors de les variables, del qual s'ha obtingut un document que recull el nombre de casos, el valor mínim, el valor màxim, la mitjana i la desviació típica.

En tercer lloc s'ha utilitzat l'anàlisi de les taules de contingència, que ha generat taules de doble entrada on es classifiquen els ítems escollits amb dos criteris, que ha permès obtenir una descripció quantitativa de les diferents qualitats bivalents de la mostra.

El comentari dels resultats obtinguts arran de l'anàlisi de freqüències corresponents a cadascuna de les variables considerades es complementarà, al llarg de la descripció, amb representacions gràfiques (diagrames de barres o de sectors) de manera que es

faci més comprensible la presentació i es transmetin les idees fonamentals d'una manera més eficaç.

Pel que fa a l'anàlisi estadística inferencial, cal escollir la prova estadística d'acord al procediment de mostreig, l'escala de mesura i la qüestió a investigar (Tejada, 1997).

Aquest anàlisi també s'ha realitzat a partir de les dades personals i professionals dels enquestats i els ítems del qüestionari i ha consistit en l'aplicació de dos tipus de prova:

- La comparació de mitjanes T-TESTS, mitjançant la prova T de Student que s'utilitza per comparar dues mitjanes i poder establir si les diferències observades es deuen a l'atzar o no. S'aplica l'anàlisi de dos grups, sempre que les corresponents distribucions acompleixin els requisits de les condicions paramètriques.
- L'anàlisi de variància s'utilitza quan volem procedir a una comparació de mitjanes i disposem d'una variable i més de dos grups o nivells d'un únic factor. L'anàlisi de variància d'una via és un contrast que ha de complir les condicions pròpies de les proves paramètriques per a la seva aplicació.

L'existència de preguntes obertes al qüestionari, ha requerit l'ús d'una metodologia qualitativa per interpretar la informació recollida en els ítems sense categories i després poder-la quantificar.

L'objectiu de les preguntes obertes és recollir informació que permeti a l'investigador comprendre i copsar punts de vista d'altra gent sense predeterminar-los mitjançant una selecció prèvia de les categories dels qüestionaris. Les limitacions poden derivar-se de les destreses d'escriptura dels qui responen, la impossibilitat de provar o estendre respostes i l'esforç requerit per la persona que omple el qüestionari.

La tasca de l'investigador en aquest punt és oferir un marc de referència en el qual totes les respostes dels enquestats hi apareguin representades, sent cadascuna d'aquestes categories mútuament excloents. Concretament, l'anàlisi del contingut és el procés d'identificar, codificar i categoritzar les respostes i per fer-ho, s'ha seguit una anàlisi de tipus inductiva, és a dir, l'investigador ha buscat les categories que organitzin i representin aquestes dades de manera adient.

Així, el procés seguit consta de les etapes següents:

1. Es llegeixen les respostes de totes les preguntes obertes, qüestionari per qüestionari. Mentrestant, es van prenent notes que serveixen per organitzar les dades en categories.

2. Un cop feta la primera revisió dels qüestionaris, s'intenta desenvolupar un sistema de categories que aglutinin totes les possibles respostes de cada pregunta. S'aconsella que no surtin massa categories si no és indispensable.

3. Es fa una segona revisió de tots els qüestionaris, pregunta per pregunta, per comprovar com s'escauen les respostes en la classificació feta. Mentrestant es van apuntant aquelles categories noves que no estaven representades.

4. Una vegada revisats tots els qüestionaris, es repassa el sistema de categories per cada pregunta i es fa un nou intent de síntesi.

5. Finalment, es fa una tercera revisió per anar anotant al marge del qüestionari, per a cada pregunta, el codi de categoria que li correspon.

6. Aquest codi correspondrà a la variable assignada a la matriu de dades del programa informàtic, que s'introduirà per tal de poder aplicar el càlcul de freqüències i variància.

Mitjançant els processos d'anàlisi presentats s'han explorat les dades quantitatives de la recerca, que conjuntament amb la informació qualitativa es presentaran a l'apartat d'anàlisi descriptiva. Tot i així s'aporta una taula amb el resum de les dades més rellevants (expressades en percentatge o mitjana), amb l'objectiu d'oferir una primera aproximació a l'objecte d'estudi. Aquesta selecció té un objectiu merament descriptiu i per això, no contempla les dades personal que es presenten en la descripció de la mostra ni engloba tota la informació resultant del procés d'explotació quantitatiu de les dades. Totes les taules derivades dels diferents tipus d'anàlisi es poden consultar a l'annex 5.

Procés d'investigació

MACROCATEGORIA	CATEGORIA	DADES RELLEVANTS		
			Tutors	Novells
Informació del procés de tutoria	Agents	Emissor : direcció	44,9%	73,2%
		Emissor: inspecció	22,4%	10,7%
	Contingut i ús de la informació	Han rebut informació	50,5%	98,2%
		Serveix per conèixer el procés	47,9%	
		Serveix per informar al novell	35,4%	

MACROCATEGORIA	CATEGORIA	DADES RELLEVANTS		
			Tutors	Novells
Selecció i assignació de tutors	Agents	Agent que assigna: direcció		72,3%
		Agent que comunica: direcció	88,7%	62,5%
	Procediment de selecció i assignació (temps, tasques, instruments, criteris)	Motiu accés: demanda	63,3%	
		Motiu accés: voluntat pròpia	19,4%	
		Motiu accés: extern	44,3%	
		Motiu accés: intern	54,7%	
		Criteris selecció: lloc treball	56,7%	
		Criteris selecció: experiència	17,5%	

MACROCATEGORIA	CATEGORIA	DADES RELLEVANTS		
			Tutors	Novells
Desenvolupament tutoria	Procés de seguiment			
		Durada procés: tot el curs	51%	44,9%
		Durada procés: 6 mesos	31,3%	41,6%
		Realització sessions tutoria	95%	78,6%
		A demanda del novell	39,6%	34,8%
		A demanda del tutor	7,3%	27%
		Esporàdicament	25%	34,8%
		Setmanal		31,5%
		Durada: 31-45min	43,8%	
		Horari lectiu	67,7%	
		A l'aula	63,5%	
		Formalitat	3,54 /6	
		Planificació sessions	53,1%	

		Reunió amb direcció	34,7%	
		Ajut d'altres professionals		85,5%
		Desenvolupen funcions normativa	4,66- 4,28 /6	
		Relació positiva	82,5%	76,9%
	Contingut tutoria	Metodologia aula	4,73/6	
		Relació alumnat		4,35/6
		Gestió aula		4,30/6
		Programació		39,0%
		Qüestions personals	3,13/6	
	Percepció tutoria	Valoració positiva del seu rol	4,69/6	
		Beneficis novell: treball en equip i confiança	4,71/6	
		Benefici novell: millora docent		4,21/6
		Benefici novell: estratègies d'aula		4,18/6
		Benefici tutor: millora professional	4,57/6	
		Reconeixement tutor	3,05/6	4,18/6
Benefici centre: millora clima i qualitat		4,35/6	4,11/6	

MACROCATÈGORIA	CATEGORIA	DADES RELLEVANTS		
			Tutors	Novells
Avaluació docent novell	Agents	Avalua tutor		5,03/6
		Avalua inspecció		4,84/6
	Procediment d'avaluació	Ús de l'observació com a instrument	4,79/6	
		Utilitat de l'observació	5,52/6	
		Observa a l'aula: inspecció		81,25%
		Observa a l'aula: tutor		55,3%
		Fa entrevista: inspecció		82,14%
		Utilitat entrevista	5/6	
		Revisa programació: inspecció		66,07%
		Revisa programació: tutor		74,1%
		Avaluació formativa	69,4%	
		Coneixement dels criteris		85,6%
		Criteri avaluació: activitat docent	5,49/6	
		Criteri avaluació: gestió aula	5,43/6	
		Criteri amb valor: domini docent		5,15/6

		Criteri amb valor: programació		4,61/6
		Comunicació resultat: tutor	31,6%	
		Comunicació resultat: direcció		49,1%
		Comunicació resultat: inspecció	31,6%	26,8%
		Anàlisi del resultat	92,9%	

Taula 5-19. Mostra resum de les dades quantitatives més rellevants.

5.5.2 Anàlisi qualitatiu

Gil (1994) defineix l'anàlisi qualitatiu com un conjunt de manipulacions, transformacions, operacions, reflexions i comprovacions realitzades a partir de les dades amb l'objectiu d'extreure significat rellevant respecte el tema.

L'anàlisi de les dades recollides és un procés que consisteix a donar sentit a la informació, organitzant les dades per poder establir unitats descriptives, categories i nuclis temàtics i pretén exposar la informació rellevant per a la comprensió dels interrogants i els objectius de la recerca i la informació que posteriorment il·lustra les interpretacions i les reflexions finals.

El model d'anàlisi utilitzat, parteix de la proposta de Miles i Huberman (1994):

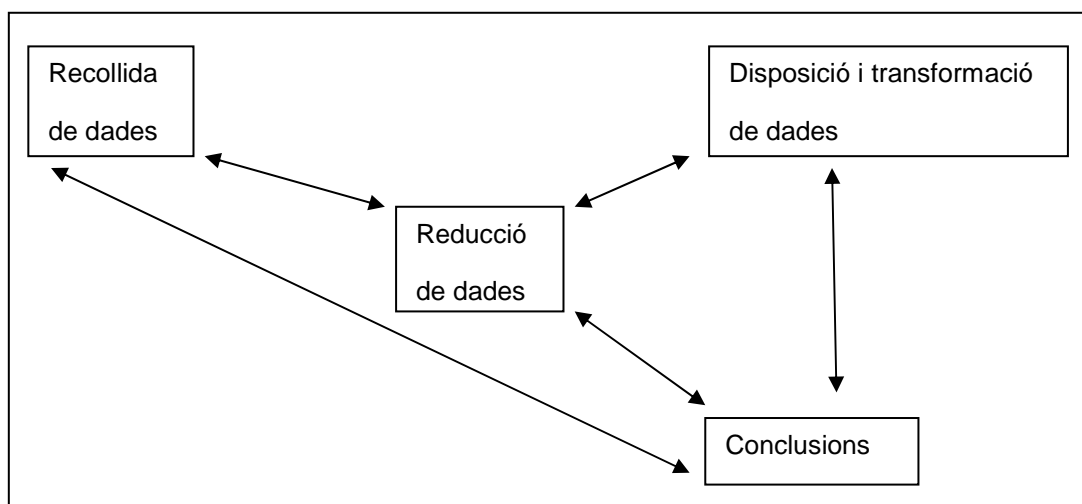


Figura 5-3. Model d'anàlisi qualitatiu (Miles i Huberman, 1994).

Aquest model està organitzat en quatre fases: la recollida de dades, la reducció de dades, la disposició i transformació de dades i l'elaboració de les conclusions finals; que responen al procés circular deductiu-inductiu que s'ha dut a terme.

Recollida de dades

La primera fase consisteix en obtenir la informació que, tal com s'ha presentat en el punt quatre, s'ha realitzat durant el curs 2010-2011 a través de les entrevistes semiestructurades i els grups de debat. La captació de les dades qualitatives s'ha fet mitjançant un registre electrònic de format digital i en paper i tota la informació obtinguda ha estat transcrita digitalment.

Reducció de dades

Aquest pas consisteix en la simplificació o selecció d'informació en funció de criteris teòrics i pràctics per fer-la més abastable i manejable. Així, la tasca de reducció ha passat per la categorització i codificació de les dades, identificant i diferenciant unitats de significat.

És un procés de gran complexitat, de manera que s'expliciten els 4 passos següents: codificació de dades, identificació d'unitats de significat, categorització i síntesi i agrupament.

- CODIFICACIÓ DE LES DADES

La codificació és el procés mitjançant el qual s'agrupa la informació obtinguda en categories que concentren les idees, els temes o els conceptes descoberts per l'investigador, o fases dins un procés (Rubin i Rubin, 1995). Els codis són etiquetes que permeten assignar unitats de significat a la informació descriptiva i s'utilitzen per recuperar i organitzar els fragments del text. El repte és simplificar i trobar el sentit a tota la complexitat continguda en les transcripcions textuales; per fer-ho és necessari un procés de codificació (Patton, 2002).

Les tasques fonamentals associades a la codificació, segons Ryan i Bernard (2003) són: seleccionar el corpus de textos que es vol codificar, identificar els constructes abstractes que guiaran l'anàlisi, construir el sistema de codis, marcar textos i construir models conceptuals que mostrin les relacions entre els elements en el si d'un model teòric.

L'aplicació d'aquestes tasques s'ha desenvolupat d'acord als passos que aconsellen Álvarez-Gayou (2005):

- Transcriure de tot el material que s'ha d'analitzar, compost per 13 entrevistes i 4 grups de debat, en format de text digital.
- Llegir amb cura el material i marcar qualsevol part interessant o important. S'ha començat a anotar codis provisionals.
- Trobar tòpics per organitzar les dades, de manera que s'han agrupat els fragments de text dels diversos informants referents a cada categoria deductiva.
- Lectures repetides per apropiar-se del text i subratllar les parts del text que puguin servir de cita textual.

- Definir el sistema de codis inicial, tot i que durant el procés de codificació se n'han anat afegint. S'ha elaborat una llista inicial d'acord al marc conceptual i les preguntes d'investigació, amb codis clarament definits i amb noms propers al context i s'ha anat ampliant amb codis inductius.
 - Realitzar la codificació formal d'una manera sistemàtica en format paper.
 - Agrupar els fragments de text que corresponen a un mateix codi.
- IDENTIFICACIÓ DE LES UNITATS DE SIGNIFICAT

Durant el procés de codificació ja s'ha fet una primera aproximació a l'organització de les dades en tòpics i a partir d'aquí, s'ha procedit a identificar les unitats de significat d'acord a un criteri temàtic, que ha permès agrupar els segments d'informació rellevants i significatius per comprendre i interpretar les dades sobre el mateix tema. S'han identificat 415 unitats de significat en les entrevistes i 220 unitats de significat en els grups de debat, fent un total de 635. S'ha de mencionar que una vegada seleccionades totes les unitats de significat que feien al·lusió a una mateixa idea, s'han seleccionat aquelles que eren rellevants per a la recerca.

- CATEGORIZACIÓ DE LES UNITATS IDENTIFICADES

S'ha iniciat el procés amb la codificació, és a dir l'operació concreta per la qual s'assigna a cada unitat un codi, però aquest indicatiu pren sentit dins un sistema de categories, per tant cal dur a terme un procés de categorització.

El procés de categorització escollit ha estat el deductiu-inductiu, que s'ha construït a través de l'elaboració prèvia d'unes categories d'anàlisi deductives i del diàleg amb la informació recollida i contrastada amb especialistes.

Les categories deductives prèviament definides han orientat l'elaboració dels instruments de recollida de dades i posteriorment l'estudi i buidatge de tota la informació recollida. La construcció d'aquestes categories deductives s'ha basat en plantejaments de tipus teòric i n'han resultat cinc macrocategories: identificació de destinataris, informació del procés de tutoria, selecció i assignació de tutors/es, desenvolupament de la tutoria i avaluació del docent novell, que estructuraven l'objecte d'estudi. A continuació s'especifiquen les macrocategories delimitades i els aspectes inclosos en cadascuna d'elles:

Identificació de destinataris	Agents que hi participen Requeriments del col·lectiu destinatari Procés de comunicació
Informació del procés de tutoria	Publicació: responsable i ubicació Procés de difusió Canal de transmissió Característiques dels destinataris Contingut i ús de la informació
Selecció i assignació de tutors/es	Agents que hi participen Criteris de selecció i assignació Procediment de selecció i assignació (temps, tasques, instruments...)
Desenvolupament de la tutoria	Agents que hi participen Funcions dels agents Temporització Procés i instruments de seguiment Contingut de la tutoria Relacions establertes entre els agents Repercussions de la tutoria
Avaluació docent novell	Agents que hi participen Funcions dels agents Instruments d'avaluació Criteris d'avaluació Comunicació de resultats

Taula 5-20. Indicadors de les macrocategories.

Aquests indicadors han resultat de la primera aproximació deductiva utilitzada en la construcció dels instruments d'investigació, però un anàlisi inicial de les dades recollides i la reflexió sobre la necessitat d'interrelació dels resultats dels quatre instruments d'investigació, ha posat de manifest l'oportunitat de concretar-los en categories deductives que puguin servir per l'anàlisi de cada fase del procés de tutoria.

MACROCATEGORIES	CATEGORIES
1. Identificació de destinataris	1.1. Agents.
	1.2. Requeriments del col·lectiu destinatari.
	1.3. Procediment d'identificació i comunicació.
2. Informació del procés de tutoria	2.1. Agents.
	2.2. Procediment de difusió i comunicació.

	2.3. Contingut i ús de la informació.
3. Selecció i assignació de tutors/es	3.1. Agents.
	3.2. Procediment de selecció i assignació (temps, tasques, instruments, criteris)
4. Desenvolupament de la tutoria	4.1. Agents.
	4.2. Contingut de la tutoria.
	4.3. Procés de seguiment.
	4.4. Percepció de la tutoria.
5. Avaluació docent novell	5.1. Agents.
	5.2. Procediment d'avaluació

Taula 5-21. Relació de macrocategories i categories deductives.

En el llistat següent es procedeix a la definició de les categories deductives:

1. IDENTIFICACIÓ DE DESTINATARIS

- 1.1. *Agents*. Indica la persona que desenvolupa l'actuació relacionada amb la identificació dels destinataris del programa, concretant el perfil professional i les funcions que realitza.
- 1.2. *Requeriments del col·lectiu destinatari*. Recull els criteris per a la selecció dels destinataris del programa, fent referència al tipus de requeriment i a la seva naturalesa.
- 1.3. *Procediment d'identificació i comunicació*. Indica el format, els criteris i la temporització de les actuacions relacionades amb la selecció i comunicació dels destinataris del programa.

2. INFORMACIÓ DEL PROCÉS DE TUTORIA

- 2.1. *Agents*. Indica l'emissor i/o receptor de la informació, concretant el perfil professional i les funcions que realitza.
- 2.2. *Procediment de difusió i comunicació*. Indica el format, els criteris i la temporització de les actuacions relacionades amb la difusió i informació del procés de tutoria.
- 2.3. *Contingut i ús de la informació*. Indica la tipologia de contingut de les actuacions informatives.

3. SELECCIÓ I ASSIGNACIÓ DE TUTORS

- 3.1. *Agents*. Indica la persona que participa en la selecció dels docents tutors, concretant el perfil professional i les funcions que realitza.

- 3.2. *Procediment de selecció i assignació.* Fa referència al tipus d'actuació, als criteris, al format i a la temporització del procés de selecció de tutors.

4. DESENVOLUPAMENT DE LA TUTORIA

- 4.1. *Agents.* Indica la persona que participa en alguna actuació de desenvolupament de la tutoria, concretant el perfil professional i les funcions que realitza.
- 4.2. *Contingut de la tutoria.* Recull la temàtica i aspectes tractats en les sessions o actuacions relacionades amb la tutoria
- 4.3. *Procés de seguiment.* Indica el format, els criteris, els instruments i la temporització de les actuacions empreses per fer el seguiment de la tutoria.
- 4.4. *Percepció de la tutoria.* Fa referència a la valoració subjectiva del funcionament general de la fase de tutoria del programa i recull les opinions globals, la definició de la finalitat del programa, l'exposició de beneficis i propostes de millora.

5. AVALUACIÓ DEL DOCENT NOVELL

- 5.1. *Agents.* Indica la persona que participa en alguna actuació d'avaluació del docent novell, concretant el perfil professional i les funcions que realitza.
- 5.2. *Procediment d'avaluació.* Indica el format, els criteris de promoció i avaluació, els instruments i la temporització de les actuacions vinculades a l'avaluació del docent novell.

L'anàlisi i valoració de tota la documentació, ha ofert la possibilitat de comparar les categories realitzades, revisant, depurant i refinant les categories deductives inicials, de manera que al final les unitats de significat s'han agrupat en 12 categories deductiu-inductives:

Codi	Categoria
IDA	Agents
IDD	Requeriments del col·lectiu
IDP	Procediment d'identificació i comunicació
INA	Agents

INP	Procediment de publicació i difusió
INC	Contingut de la informació
SATA	Agents
SATP	Procediment de selecció i assignació
DTA	Agents
DTP	Procés de seguiment
DTPE	Percepció de la tutoria
AVP	Procediment d'avaluació

Taula 5-22. Categories deductivo-inductives finals.

Aquest llistat de categories finals s'ha comparat amb la matriu de categories deductives que han orientat l'instrument d'investigació; es pot constatar que la majoria de categories es mantenen. A mesura que han anat apareixent noves unitats de significat s'han comparat amb les categories ja existents per incloure-les o si fos necessari crear una nova categoria. D'aquest procés n'han resultat les següents actuacions:

MACROCATEGORIES	CATEGORIES	ACTUACIÓ
Informació del procés de tutoria	Canal de transmissió	Inclusió a la categoria Procediment de publicació i difusió.
	Característiques dels destinataris	Inclusió a la categoria Característiques dels destinataris del programa.
Selecció i assignació de tutors/es	Criteris de selecció i assignació	Inclusió a la categoria Procediment de selecció i assignació.
Desenvolupament de la tutoria	Funcions dels agents	Inclusió a la categoria Agents que intervenen en el procés de tutoria.
	Temporització	Inclusió a la categoria Procés de seguiment
	Procés i instruments de seguiment	Inclusió a la categoria Procés de seguiment
	Contingut de la tutoria	Inclusió a la categoria Procés de seguiment
	Relacions establertes entre els agents	Supressió per manca de rellevància.
	Repercussions de la tutoria	Modificació per la categoria Percepció de la tutoria.
Avaluació docent	Agents que hi participen	Supressió per manca d'informació.
	Funcions dels agents	Supressió per manca de rellevància.
	Instruments d'avaluació	Inclusió a la categoria Procediment d'avaluació

	Críteris d'avaluació	Inclusió a la categoria Procediment d'avaluació.
	Comunicació de resultats	Inclusió a la categoria Procediment d'avaluació.

Taula 5-23. Procés de reformulació de les categories d'anàlisi.

En aquest moment s'ha vist la necessitat d'explorar les dades amb més profunditat i concretar cada categoria en subcategories, que permetin descriure més explícitament cada unitat de significat. En la següent taula es presenten les subcategories de cada categoria, indicant el seu codi:

	MACROCATEGORIES	CATEGORIES			SUBCATEGORIES		
ID	Identificació de destinataris	A	Agents	pe	Perfil professional	de	Departament
						ins	Inspecció
						cen	Centres
						dir	Directors
						tut	Tutors
						int	Interins
		D	Requeriments del col·lectiu destinatari	ca	Característiques	nor	Requisits normatius
						prof	Professionals
						pers	Personals
		P	Procediment de comunicació	fo	Format	reu	Reunió
						ema	Email
						tru	Trucada
						dig	Plataforma digital
te	Temporització	ini	Inici de curs				
		1tri	Primer trimestre				
IN	Informació del procés de tutoria	A	Agents	pe	Perfil professional	de	Departament
						ins	Inspecció
						cen	Centres
						dir	Directors
						tut	Tutors
						int	Interins
		P	Procediment de publicació i difusió	fo	Format	reu	Reunió
						ema	Email
						tru	Trucada
						dig	Plataforma digital
		ta	Tipus actuació	inf	Informació d'elements relacionats amb la tutoria.		
				com	Creació de la comissió		
				apl	Ús d'aplicatiu informàtic		
C	Contingut i ús de la informació	tc	Tipus de contingut	inf	Informació general		
				nor	Normativa		

						atut	Aplicació tutoria
						stut	Seguiment tutoria
						ava	Avaluació docent
SAT	Selecció i assignació de tutors/es	A	Agents	pe	Perfil professional	de	Departament
						ins	Inspecció
						cen	Centres
						dir	Directors
						tut	Tutors
						int	Interins
						fu	Funcions
		P	Procediment de selecció i assignació (temps, tasques, instruments, criteris)	cr	Criteris	inf	Informació
						pla	Planificació
						sup	Supervisió
						seg	Seguiment
						sel	Selecció
						ass	Assessorament
						ta	Tipus actuacions
DT	Desenvolupament de la tutoria	A	Agents	pe	Perfil professional	nor	Normativa
						prox	Proximitat lloc treball
						exp	Experiència
						hab	Habilitats docents
						vol	Voluntat
						sel	Selecció
						com	Creació comissió
inf	Informació						
						ela	Elaboració pla treball
DT	Desenvolupament de la tutoria	A	Agents	pe	Perfil professional	de	Departament
						ins	Inspecció
						cen	Centres
						dir	Directors
						tut	Tutors
						int	Interins
				fu	Funcions	inf	Informació
						pla	Planificació
						sup	Supervisió
						seg	Seguiment

					sel	Selecció
					ass	Assessorament
					ava	Avaluació
					exe	Execució
			re	Relació entre agents	tre	Tipus relació
					are	Àmbit relació
	P	Procés de seguiment	fo	Format	reu	Reunió
					ema	Email
					tru	Trucada
			ta	Tipus actuació	inf	Informació
					ela	Elaboració pla de treball
					obs	Observació a l'aula
					ent	Entrevista
					mod	Modelatge
					sess	Sessions de treball
					doc	Revisió documentació didàctica
					for	Formació
					class	Anàlisi classe
			in	Instruments	obg	Observació guiada
					obll	Observació lliure
					infor	Informe normatiu
					auto	Autoavaluació
					doc	Documentació pedagògica
					prog	Programació aula
					port	Portfoli
			te	Temporització	Ini	Inici curs
					1tri	Primer trimestre
					2tri	Segon trimestre
					3tri	Tercer trimestre
					fi	Fi curs
	PE	Percepció tutoria	ob	Objectius	ins	Inserció laboral
					fil	Filtre
			op	Opinió	pos	Positiva
					neg	Negativa

AV	Avaluació novell	docent	P	Procediment	ben	Beneficis	nov	Novell		
							sist	Sistema		
							ins	Inspector		
							cen	Centre		
					mill	Propostes de millora	coord	Coordinació actuacions		
							for	Vincle amb formació		
					fo	Format	reu	Reunió		
							ta	Tipus actuació	ava	Avaluació
									doc	Revisió documentació pedagògica
									comu	Comunicació de resultats
							pc	Criteris promoció	nor	Normatius
									cd	Competència
							in	Instruments	obg	Observació guiada
									obll	Observació lliure
									infor	Informe normatiu
auto	Autoavaluació									
doc	Documentació pedagògica									
prog	Programació aula									
port	Portfoli									
te	Temporització	Ini	Inici curs							
		1tri	Primer trimestre							
		2tri	Segon trimestre							
		3tri	Tercer trimestre							
		fi	Fi curs							

Taula 5-24. Llistat de macrocategories, categories i subcategories d'anàlisi.

Per realitzar aquest segon nivell d'anàlisi, el treball en format paper era massa complex, així que s'ha utilitzat el programa QSR Nvivo 7.

QSR NVivo pertany a la família dels programes per a investigació qualitativa, ja que és una eina informàtica que permet el maneig i anàlisi de dades qualitatives amb grans volums de dades textuais. Aquest software, utilitzat a nivell mundial, ajuda a explorar, analitzar i comprendre la informació de documents, arxius pdf, vídeos, enquestes, fotografies i arxius d'àudio.

Encara que el programa informàtic no pot reemplaçar la capacitat deductiva d'un investigador, s'ha fet servir en la segona fase instrumental de l'anàlisi per agilitzar moltes de les activitats implicades en l'anàlisi de textos i la interpretació dels mateixos, com per exemple la segmentació del text en passatges o cites, la codificació, l'escriptura de comentaris o anotacions, la relació de categories i la recerca i recuperació d'unitats codificades.

El procés de codificació de les dades en categories i subcategories amb l'QSR Nvivo 7, ha ampliat les possibilitats d'explotació de la informació recollida. A més d'aprofundir en el significat de cada categoria, ha facilitat el càlcul de freqüència d'aparició de cada categoria i subcategoria en relació al total de dades del corpus textual, que ens indica on es concentren els temes més rellevants.

A continuació es presenta una taula de doble entrada (entrevistes i grups de debat/ freqüència de categories) per tenir una visió global de la distribució de les categories en tot el corpus de dades textuais, que a més a més ha possibilitat una comparació del valor numèric de les unitats de significat i les seves categories a totes les persones que han aportat informació qualitativa a l'estudi.

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	GD1	GD2	GD3	GD4	TOTAL
IDA	3	2	3	2	2	1	4	2	3	0	3	2	0	4	1	0	2	34
IDD	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	4	1	3	14
IDP	1	1	2	1	2	2	1	0	0	0	2	1	0	3	2	1	2	21
INA	2	1	2	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	4	3	3	4	22
INP	1	4	3	0	3	2	3	1	1	0	2	2	0	3	3	4	2	34
INC	1	2	3	2	2	2	1	2	3	0	1	4	0	1	3	3	2	32
SATA	1	1	1	1	3	0	4	2	1	0	2	2	1	2	1	1	2	25
SATP	3	4	1	4	3	4	4	2	4	0	1	0	3	8	7	6	10	64
DTA	3	4	5	2	2	4	4	2	1	1	2	3	0	3	4	2	3	45
DTP	5	11	13	8	9	10	7	9	12	1	14	7	0	11	15	10	12	154
DTPE	6	6	9	5	4	3	4	4	4	8	4	3	8	8	7	6	9	98
AVP	7	5	7	1	3	5	4	7	5	1	7	5	2	8	10	3	12	92
TOTAL	34	43	49	27	33	34	36	32	34	11	39	29	14	57	60	40	63	635

Taula 5-25. Matriu d'anàlisi dels significats per a cada categoria i document.

Realitzant un exhaustiu anàlisi comparatiu d'aquesta taula, es pot realitzar una primera aproximació a les categories que han aparegut una major freqüència d'unitats de significat:

CATEGORIES	Unitats de significat
Procés de seguiment de la tutoria	154
Percepció de la tutoria	98
Procediment d'avaluació docent	92
Procediment de selecció i assignació de tutors	64

Taula 5-26. Llistat de categories més freqüents.

Tot i així, davant la importància de treballar amb tot el corpus de dades, s'han calculat les freqüències d'aparició de cada categoria, primer diferenciant la informació recollida en les entrevistes a la inspecció educativa i la resultant dels grups de debat a membres d'equips directius i en segon lloc, aportant el càlcul global de totes les dades.

ENTREVISTES							
Macrocategories	Categories			Subcategories		Unitats de significat	
Identificació de destinataris	3	25%	Agents que hi participen	6	6,7%	27	6,5%
			Requeriments del col·lectiu	3	3,3%	4	0,9%
			Procediment d'identificació i comunicació	5	5,6%	13	3,1%
Informació del procés de tutoria	3	25%	Agents que hi participen	4	4,4%	8	1,9%
			Procediment de publicació i difusió	5	5,6%	22	5,3%
			Contingut de la informació	6	6,7%	23	5,5%
Selecció i assignació dels tutors	2	16,6%	Agents que hi participen	4	4,4%	19	4,5%
			Procediment de selecció i assignació	8	8,9%	33	7,9%
Desenvolupament de la tutoria	3	25%	Agents que hi participen	6	6,7%	33	7,9%
			Procés de seguiment	19	21,3%	106	25,5%
			Percepció de la tutoria	13	14,6%	68	16,3%
Avaluació docent novell	1	8,3%	Procediment d'avaluació	10	11,2%	59	14,2%
TOTAL	12	100%		89	100%	415	100%

Taula 5-27. Freqüència d'aparició de les categories a les entrevistes.

GRUPS DE DEBAT							
MACROCATEGORIES	CATEGORIES					UNITATS DE SIGNIFICAT	
Identificació de destinataris	3	25%	Agents que hi participen	6	6,7%	7	3,1%
			Requeriments del col·lectiu	3	3,3%	10	4,5%
			Procediment d'identificació i comunicació	5	5,6%	8	3,6%
Informació del procés de tutoria	3	25%	Agents que hi participen	4	4,4%	14	6,3%
			Procediment de publicació i difusió	5	5,6%	12	5,4%
			Contingut de la informació	6	6,7%	9	4,0%
Selecció i assignació dels tutors	2	16,6%	Agents que hi participen	4	4,4%	6	2,7%
			Procediment de selecció i assignació	8	8,9%	31	14,0%
Desenvolupament de la tutoria	3	25%	Agents que hi participen	6	6,7%	12	5,4%
			Procés de seguiment	19	21,3%	48	21,8%
			Percepció de la tutoria	13	14,6%	30	13,6%
Avaluació docent novell	1	8,3%	Procediment d'avaluació	10	11,2%	33	15%
TOTAL	12	100%		89	100%	220	100%

Taula 5-28. Freqüència d'aparició de les categories als grups de debat.

TOTAL							
MACROCATEGORIES	CATEGORIES					UNITATS DE SIGNIFICAT	
Identificació de destinataris	3	25%	Agents que hi participen	6	7,4%	34	5,3%
			Requeriments del col·lectiu	2	2,4%	14	2,2%
			Procediment d'identificació i comunicació	3	3,7%	21	3,3%
Informació del procés de tutoria	3	25%	Agents que hi participen	3	3,7%	22	3,4%
			Procediment de publicació i difusió	5	6,1%	34	5,3%
			Contingut de la informació	6	7,4%	33	5,1%
Selecció i assignació dels tutors	2	16,6%	Agents que hi participen	5	6,1%	25	3,9%
			Procediment de selecció i assignació	6	7,4%	64	10,0%
Desenvolupament de la tutoria	3	25%	Agents que hi participen	4	4,9%	45	7,0%
			Procés de seguiment	20	24,6%	154	24,2%

			Percepció de la tutoria	11	13,5%	98	15,4%
Avaluació docent novell	1	8,3%	Procediment d'avaluació	10	12,3%	92	14,4%
TOTAL	12	100%		81	100%	636	100%

Taula 5-29. Freqüència d'aparició de les categories a les entrevistes i grups de debat.

- SÍNTESI I AGRUPAMENT

La categorització, com s'ha mostrat ja suposa un exercici de síntesi, que pot generar macrocategories o nuclis temàtics emergents. En el nostre cas, ha corroborat la validesa del marc teòric de l'objecte d'estudi expressat en les cinc macrocategories inicials.

Disposició i transformació de dades

Com indiquen Rodríguez (1998) i Rodríguez, Gil i García (1996), una disposició suposa aconseguir un conjunt ordenat d'informació, normalment presentada en forma espacial, abastable i operativa que permeti resoldre les qüestions de la investigació. Quan la disposició comporta un canvi en el llenguatge utilitzat per expressar-los, es parla de transformació de dades. Un dels procediments són els gràfics o diagrames, que permeten presentar les dades i observar relacions i estructures profundes.

L'ús del programa QSR NVivo en aquesta fase s'ha centrat en la cerca de relacions entre categories i casos a partir dels diferents informes que es poden generar: resum de categories, resum de categories per cas, resum d'unitats de significat...

Conclusions

Van Maanen, citat per Rodríguez et al. (1996) refereix que les conclusions són "conceptes de segon ordre ja que es construeixen a partir de les dades o conceptes de primer ordre, és a dir, a partir de les propietats estudiades en el camp i les interpretacions que fan els propis participants "(p. 214).

Degut a la voluntat de realitzar una anàlisi descriptiva global dels resultats quantitatius i qualitius que es presenta a continuació, es posposarà la concreció de les conclusions al següent capítol.

5.6 Anàlisi descriptiva de resultats

Prenent com a punt de partida l'estudi de la mostra dels quatre col·lectius que han participat a la recerca, s'aprofundirà en els resultats obtinguts mitjançant la descripció integrada de les dades quantitatives i qualitatives.

Part de les dades qualitatives es presenta en forma de citació textual de fragments de les transcripcions de les entrevistes i grups de debat que es poden consultar a l'annex 6. L'abreviatura *E* indiquen que és entrevista i el número la font d'informació, mentre que la pàgina entre parèntesi es refereix a la paginació de l'annex on es troba. El mateix s'aplica en els cas dels grups de debat, que s'han abreviat amb *GD*. La *T* suggereix que és una dada qualitativa extreta del qüestionari dels tutors i la *N* que és del qüestionari dels novells.

Aquest és l'apartat del treball més significatiu ja que aporta informació sobre l'assoliment dels objectius de la investigació i a la vegada ofereix amb detall els resultats de l'estudi segons les proves realitzades.

Si prenem els objectius inicials del treball, es pot observar com al desenvolupament del marc teòric s'han assolit els dos primers: analitzar les característiques, fases i estratègies del desenvolupament professional dels docents novells i descriure en profunditat el programa d'inserció professional: *Comencem Bé* del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Aquest background ens ha permès estructurar l'objecte d'estudi de la recerca en cinc fases per tal de poder donar resposta al tercer objectiu: conèixer el procés d'aplicació de la tutoria del professorat novell d'acord amb el programa *Comencem Bé*.

El procés d'investigació també ha girat al voltant d'aquest marc teòric, passant per la construcció dels instruments i el procés de recollida i organització d'informació.

Per presentar els resultats de l'estudi de camp se seguirà l'esquema de les cinc fases del procés de tutoria: la identificació dels destinataris, la informació del procés de tutoria, la selecció i assignació dels tutors/es, el desenvolupament de la tutoria i l'avaluació del docent novell.

5.6.1. Estudi de la mostra

La informació de la mostra és rellevant per a l'anàlisi i interpretació dels resultats. Per aquest motiu s'exposa la descripció de les dades personals i professionals relatives als participants de la recerca.

L'objecte d'estudi ha estat abordat des de quatre punts de vista diferents, de manera que s'han considerat quatre mostres, una per a cada col·lectiu que participa al programa *Comencem Bé* i al qual s'ha adreçat un instrument concret.

En primer lloc s'explicita l'estudi de la mostra dels tutors i tutores i del professorat novell, els quals han respost els qüestionaris electrònics.

Els qüestionaris els han contestat un total de 101 docents que han desenvolupat la funció de tutor o tutora del professorat novell i 112 mestres de primària i secundària que són interins de primer any i han participat en el programa *Comencem Bé*. En conjunt han contestat 213 persones.

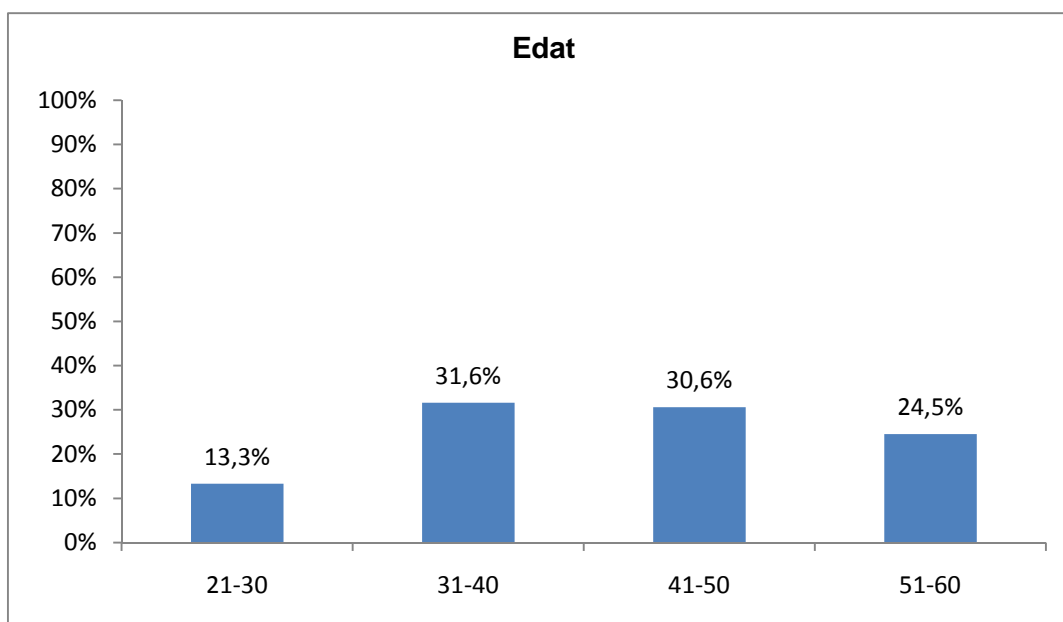
Les característiques de la mostra s'han recollit en el primer bloc del qüestionari referit a les dades personals i a les dades del centre, que es referien al sexe, edat, anys d'experiència docent, perfil professional, tipus de centre i nombre de docents i en el cas del qüestionari dirigit als tutors, s'afegia l'exercici d'un càrrec.

A continuació es presenta el perfil de la mostra dels tutors i dels interins de primer any, de manera separada i s'afegeix la descripció dels centres educatius on realitzen la seva tasca.

TUTORS I TUTORES

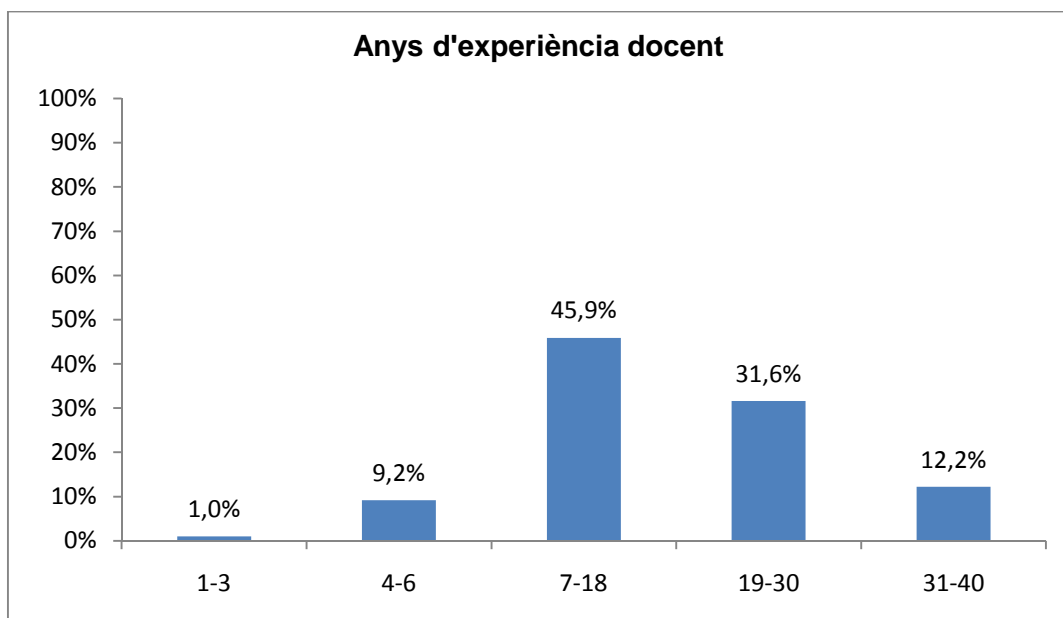
Pel que fa al **sexe** un 92% són dones, mentre que el 8% són homes. Aquestes dades no són sorprenents degut a la gran feminització de la professió docent en l'actualitat.

La mitjana d'**edat** se situa entre els 42 i 43 anys, comptant que el tutor més jove té 27 anys i el més gran 60. Per tal d'aportar més dades, s'ha fet l'anàlisi de l'edat per dècades, del qual sorgeix que el segment predominant d'edat està entre els 30 i 50 anys. Es pot avançar que la majoria de mestres que desenvolupen el rol de mentor estan en una etapa adulta intermèdia.



Gràfic 5-1. Edat de la mostra de tutors/es.

Quant als **anys d'experiència docent**, s'ha pres com a punt de partida el model de Huberman, que estableix 5 fases de desenvolupament docent en funció dels anys d'experiència. Així s'estableixen 5 franges: d'1 a 3 anys d'experiència, de 4 a 6, de 7 a 18, de 19 a 30 i de 31 a 40.



Gràfic 5-2. Anys d'experiència de la mostra de tutors/es.

Es pot observar com un 45,9% del col·lectiu té entre 7 i 18 anys d'experiència docent i per tant, segons Huberman se situa a l'etapa de diversificació on sobresurt una actitud de canvi, de replantejament de la professió i d'autoavaluació, motius que podrien explicar l'assoliment del rol de tutor.

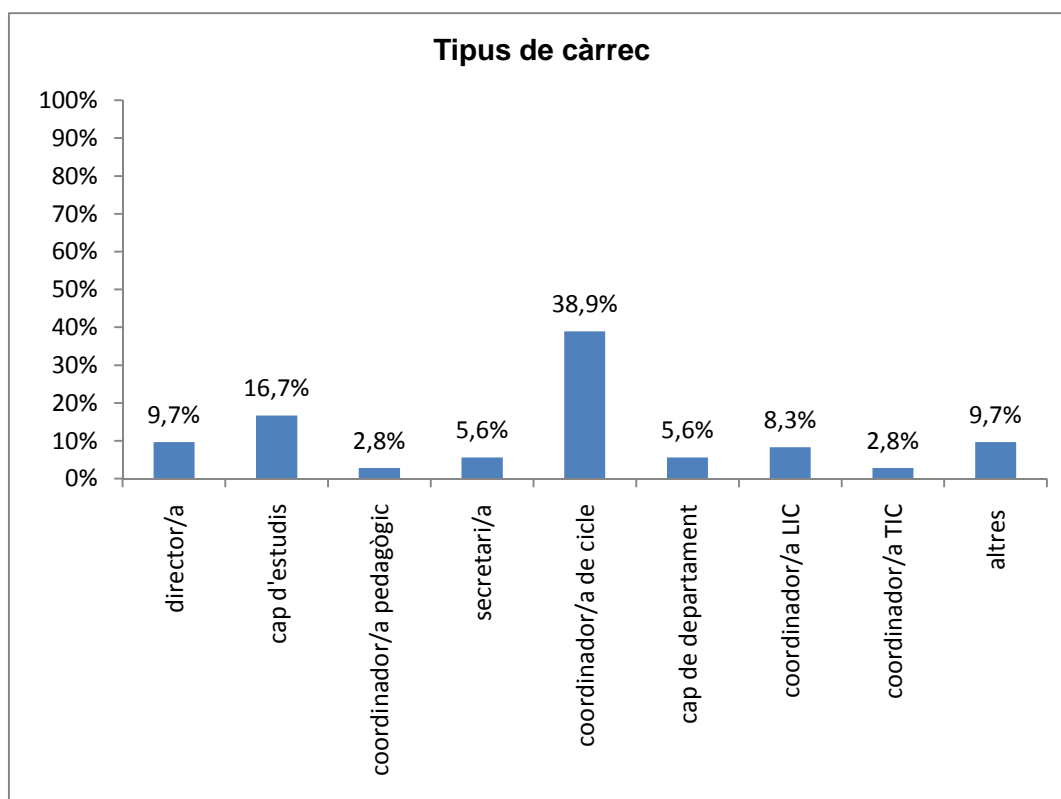
En segon lloc, amb un 31,6% trobem els tutors i tutores entre 19 i 30 anys d'experiència que estan en una etapa de serenitat que es caracteritza per ser un període d'equilibri, on s'assoleix la màxima cota de professionalitat i on destaca una actitud de serenitat i distanciament afectiu de la imatge professional.

En les franges de pocs i molts anys d'experiència s'hi troba la resta de mostra. Amb una experiència mínima pocs professionals, l'1% entre 1 i 3 anys d'experiència i el 9,2% entre 4 i 6 anys d'expertia, s'atreveixen a ajudar als altres, ja que encara estan en una fase inicial de construcció de la identitat professional definida per la manca de seguretat. Mentre que el valor de 12,2% de mestres amb una experiència d'entre 31 i 40 anys pot fer referència al procés progressiu d'abandonament de responsabilitats professionals, propi de l'etapa de preparació per a la jubilació.

L'experiència docent de mitjana està entre els 18 i 19 anys de professió i garanteix que la majoria de tutors i tutores dominen la pràctica docent.

Si es posa atenció al **perfil docent** dels informants, ressalta el nombre elevat de mestres amb perfil de tutors amb un 59%, davant el 29% que són especialistes. Davant l'existència en el sistema educatiu català de més tutors i tutores en plantilla que especialistes, es pot explicar el perquè d'aquest resultat. El 12% restant són professionals que desenvolupen tasques de suport.

Degut a l'interès per detectar si els docents que fan de tutors coincideixen amb persones que tenen altres responsabilitats al centre, s'ha optat per preguntar per l'exercici de càrrecs i s'ha constatat que un 70,7% dels enquestats desenvolupa un càrrec al seu centre. Dels càrrecs desenvolupats destaquen un 38% de persones que lideren la coordinació de cicle i un 16,7% que exerceixen de cap d'estudis. També cal considerar que un 34,8% d'aquests càrrecs estan relacionats amb la direcció mentre que la resta són de coordinació.



Gràfic 5-3. Tipus de càrrec que desenvolupen els tutors/es.

El fet que pràcticament dues terceres parts dels tutors i tutores que han participat en l'estudi tinguin un càrrec al centre, fa pensar que els professionals que assumeixen la tutoria d'un novell adquireixen responsabilitats a l'escola, que tenen un cert reconeixement social i estabilitat i que mostren interès per l'adopció de noves tasques; perfil que s'adequa al de mentor.

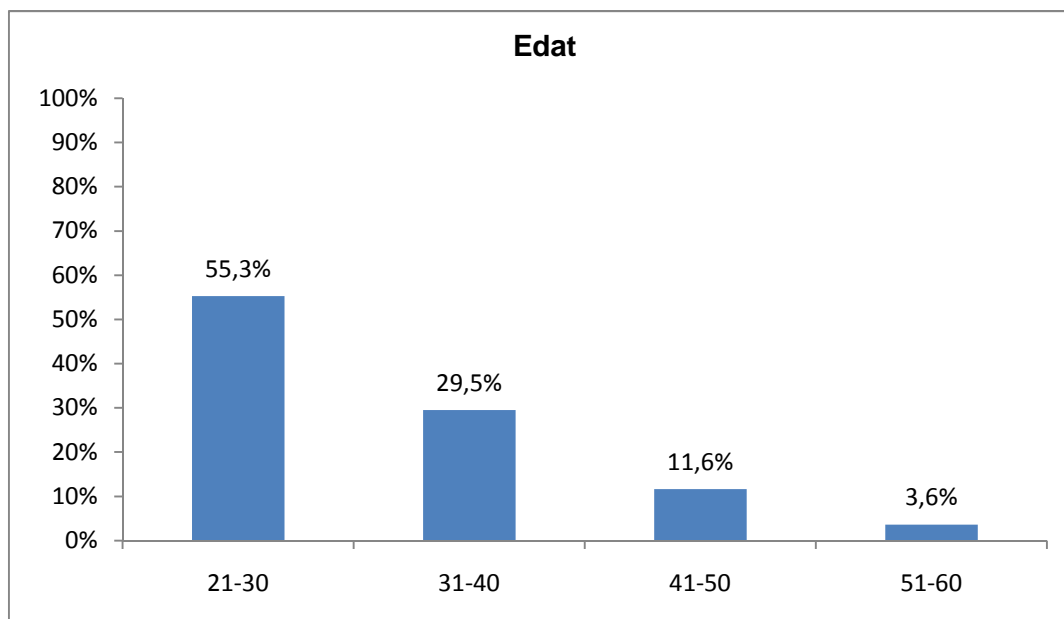
La representació de la mostra no és prou significativa per determinar un perfil de tutor de mestres novells, però en síntesi podem dir que predomina el gènere femení, entre 30 i 50 anys, amb una mitjana de 18 anys d'experiència docent, que tenen un perfil professional de tutor i que ocupen algun càrrec al centre.

NOVELLS

La feminització de la professió també és present en el col·lectiu d'interins de primer any, dels quals les dades sobre el **sex**e apunten que un 82,9% són dones, mentre que el 17,1% són homes.

Pel que fa a l'**edat**, la mitjana està sorprenentment entre els 30 i 31 anys d'edat, comptant que el novell més jove té 21 anys i el més gran 58. Per tal d'aportar més dades, s'ha fet l'anàlisi de l'edat per dècades, el qual aporta que una mica més de la

meitat dels enquestats tenen entre 21 i 30 anys, tot i que pràcticament un 30% se situa en el segment d'edat de 31 a 40.

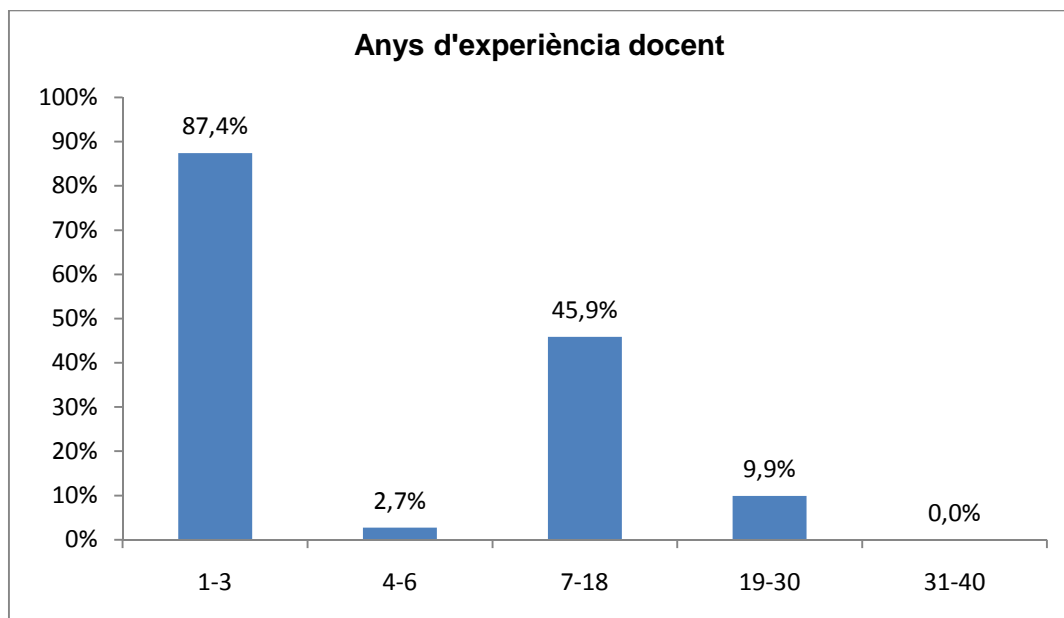


Gràfic 5-4. Edat de la mostra dels docents novells.

Comptant que en principi la formació inicial docent s'acaba entre els 21 i 22 anys d'edat, es pot comprovar que molts docents no necessàriament s'incorporen al món laboral a aquesta edat. Alguns dels motius que poden explicar que docents de fins a 58 anys puguin considerar-se administrativament docents novells, són: la tendència d'augment de l'edat de les persones que cursen la formació universitària; la massiva incorporació de docents al sistema durant els darrers anys, que ha donat cabuda a persones amb títol però que no exercien la professió i ha promogut l'accés de professionals que treballaven en centres educatius concertats; i el requisit pel qual aquest col·lectiu ha d'haver prestat com a mínim 6 mesos a un mateix centre, fet que el sistema de substitucions i interinatges no sempre permet.

La mitjana d' **anys d'experiència docent** es troba entre els 2 i 3 anys d'exercici de la professió. Seguint el model d' Huberman, es constata que un nombre elevat de novells (87,4%) se situa a la primera fase de desenvolupament professional anomenada per l'autor com a introducció a la carrera. Durant aquestes primeres experiències el docent s'inicia a la vida de l'aula i intenta sortir-se'n com pot, però és evident que li manca coneixement, seguretat, adaptació al context... elements que amb els programes d'inducció es poden garantir a través del mentoring. El percentatge restant, inclou els professionals entre 4 i 36 anys d'experiència que es troben en una etapa professional més avançada, en la que la majoria segurament estan etiquetats com a docents novells per motius administratius.

Les dades apunten que el perfil de docent novell és un professional amb un curt recorregut, que pot beneficiar-se de l'acompanyament i experiència dels col·legues.



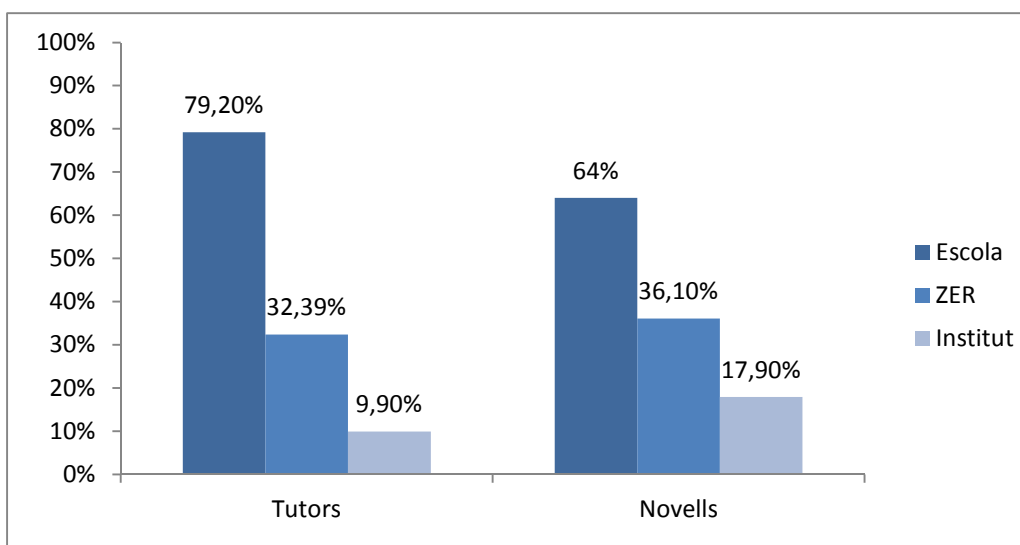
Gràfic 5-5. Anys d'experiència de la mostra dels docents novells.

I quant al **perfil docent** del col·lectiu, es pot observar un cert equilibri entre els que porten a terme una tutoria, un 30,4%, o els que són responsables d'una especialitat, un 40,2%. La majoria del 29,5% restant són professionals que desenvolupen tasques de suport, amb perfils docents que no s'havien definit prèviament. El fet que el nombre d'especialistes i d'altres perfils arribi pràcticament al 70% del total, es pot explicar amb dos possibles arguments: que les direccions tenen en compte no carregar-los la responsabilitat d'una tutoria que és una tasca complexa o bé que hi ha més places per cobrir d'especialistes.

La representació de la mostra no és prou significativa per determinar un perfil de novell, però es pot anotar que predomina el gènere femení, entre 21 i 30 anys, amb una experiència docent de 2 o 3 anys, que no té assignada una tutoria.

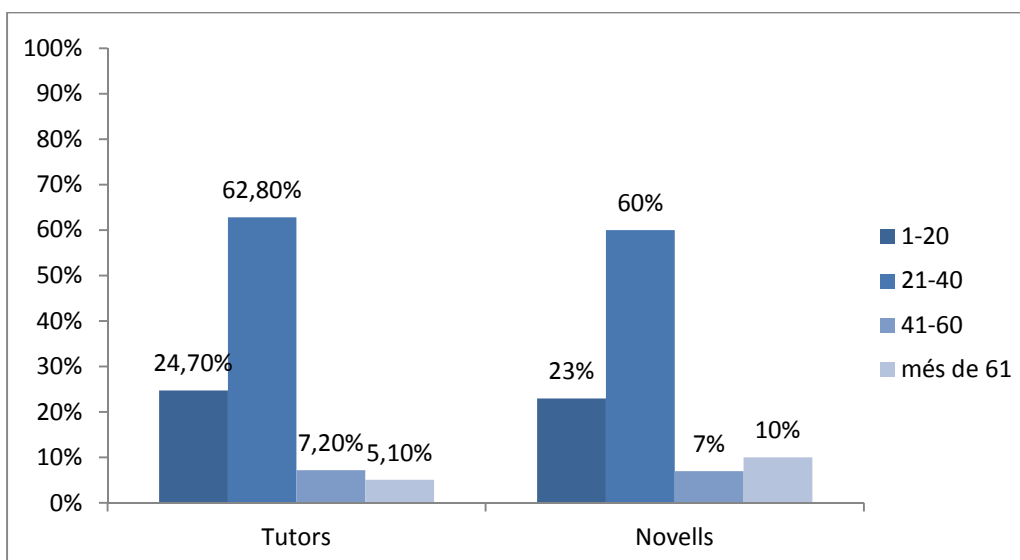
CENTRES

Pel que fa a la tipologia de centres, en els dos casos, la majoria d'enquestats treballen a centres educatius de primària.



Gràfic 5-6. Tipologia de centres de la mostra.

Aquest fet comporta una certa homogeneïtzació de la mostra pel que fa al centre on desenvolupen la seva tasca i redueix la possibilitat d'analitzar la diferència en l'aplicació del programa a les dues etapes educatives obligatòries. Tot i així, els centres sí que es diferencien pel que fa al nombres de docents que configuren el claustre.



Gràfic 5-7. Nombre de docents dels centres de la mostra.

Es pot observar que més de la meitat dels centres tenen una plantilla entre 21 i 40 docents, que complementa la definició del perfil de centre de l'estudi, aportant que els centres de primària estudiats equivalen a centres d'educació infantil i primària de dues línies. Pel que fa al 23 i 24% de centres que tenen menys de 21 docents, podem establir la correlació amb el percentatge de les ZER's del gràfic anterior.

Aquestes dades sobre els centres educatius poden ajudar a copsar circumstàncies organitzatives que poden tenir influència en el desenvolupament de la tutoria del professorat novells i a cercar diferències significatives d'acord a la variable centre educatiu.

5.6.2. Identificació de destinataris

La normativa estableix que els destinataris del programa *Comencem Bé* són el professorat interí o substitut nomenat per a tot un curs sense una experiència docent prèvia de dotze mesos o més en els darrers tres cursos escolars i que no hagi certificat el Curs d'acompanyament al professorat novell que es va realitzar el curs 2010-2011, però no contempla com es realitza aquesta fase d'identificació.

Comptant que la majoria de mestres novells desconeixen el funcionament administratiu i les eines que el regulen, com saben que formen part d'aquest col·lectiu? Els centres en tenen constància? Qui es responsabilitza de detectar les persones que han de participar al programa? Quina importància té aquesta primera fase? Quins problemes sorgeixen? Aquestes són algunes de les qüestions a les quals la recerca, des de la visió dels quatre agents, ha pogut donar resposta.

D'acord a les aportacions de la inspecció educativa i els equips directius, la identificació dels destinataris del programa la fa el Departament d'Ensenyament, concretament la secció de Personal, que a partir de les dades de cada interí valora el compliment dels requisits i elabora una llista per centres.

Aquesta llista es trameta a la inspecció educativa a través d'un aplicatiu intern de gestió de tasques i cada inspector/a rep la informació dels interins novells dels seus centres.

Una vegada els tenen identificats des de personal, ens passen un llistat amb el nom, especialitat, el NIF i el centre al que estan destinats. Només veiem els dels nostres centres. (E3, p.163)

Paral·lelament també arriba la informació als centres educatius a través d'una carta que els envia el Departament d'Ensenyament. Aquesta s'adreça a la direcció del centre i explicita quines persones han de realitzar el curs de formació.

Pel seu costat, als centres els arriba el comunicat que tenen algun docent que ha de fer el curs obligatori i l'interí també ho rep. (E11, p. 193)

La inspecció educativa manifesta que aquesta informació arriba primer als centres. Expliquen que als centres ja s'ha anat creant l'hàbit d'aplicació del programa i que en moltes ocasions, el centre ja identifica el col·lectiu que s'ha d'avaluar a inici de curs i per tant el centre es posa en marxa abans que la inspecció. Així els directors a inici de curs fan una relació de les persones que estan incloses en el col·lectiu:

Nosaltres d'entrada els preguntem si són novells o no. El departament ens envia el noi o noia amb la credencial però nosaltres no sabem si fa 5 anys que treballa o si és el primer any, llavors els hi preguntem. (GD4, p. 219)

Quan arriba la gent al centre al mes de setembre se'ls rep i es fa una entrevista individual, a part de la resta de claustre. En aquest moment expliquen la seva història i els hi preguntes. (GD1, p. 205)

També és possible que la inspecció a inici de curs demani al centre una previsió dels interins que haurà de seguir, ja que com que s'avaluen quatre col·lectius diferents s'ha de planificar la dedicació que suposarà.

Per tant, prèviament a la comunicació oficial del Departament d'Ensenyament, tan els centres com la inspecció poden començar el procés d'identificació, que contrasten quan arriba la llista.

Si hi ha algun cas que se't passa per alt i llavors quan els Serveis Territorials et comuniquen que tal persona ha de fer el curs, ho detectes. (GD1, p. 205)

Faig un primer contacte amb el centre per repassar tots els docents susceptibles d'avaluació i es mira el nombre de persones. (E6, p. 174)

En la majoria de casos es compleixen les condicions normatives establertes: *que tinguin un nomenament per tot un curs escolar a un sol centre, sigui una jornada complerta o no*, però hi ha situacions irregulars que no es contemplen i llavors alguns interins novells no s'inclouen a l'avaluació docent.

Els propis interins que han estat nomenats el dia 16 moltes vegades ja no compleixen, perquè ja ha començat el curs i no entren en aquesta fase. (E2, p. 158)

Aquest llistat té una sèrie de mancances, s'elabora en un moment determinat del procés, llavors què ens trobem, que a vegades hi ha persones que, perquè entren al sistema l'endemà de la llistat o per altres circumstàncies, acaben no sent avaluades. (E8, p. 181)

Com es pot contemplar, l'interí, el màxim interessat en aquest procés no rep la informació directament. La identificació que es fa des del Departament d'Ensenyament, es transmet als centres i són aquests els que, preguntant per iniciativa pròpia a l'inici de curs o bé donant la carta del curs obligatori al novell, acaben informant al docent que haurà de participar a la fase d'avaluació docent.

L'aplicació del programa els darrers anys, ha generat un coneixement sobre la seva existència. Pot ser que alguns novells ja coneguin les seves condicions, tot i que de manera oficial, quan s'apunten a llistes i els nomenen, ningú els ho comunica.

En general als centres, les persones ja s'han anat a identificar, però podria ser que hi hagi algú que es pensava que aquell any no l'avaluarien. (E3, p. 163)

Nosaltres ho preguntem quan arriben, tot i que alguns diria que no ho tenen massa clar. (GD4, p. 220)

Aquesta primera fase té una clara temporització, ja que els quatre agents participants, han manifestat que es desenvolupa durant el primer trimestre, concretament el mes d'octubre. Al mes de setembre la direcció per un costat i la secció de Personal del Departament d'Ensenyament per l'altre, fan la identificació i l'aparició del llistat definitiu i la tramesa de la carta als centres es realitza el mes d'octubre.

Una vegada definit el procés ens interessa indagar sobre el perfil dels destinataris del programa, valorant no només si es compleixen els criteris de la normativa sinó també contrastar-ho amb el marc teòric.

El *Comencem Bé* com a programa d'inducció docent s'adreça al col·lectiu novell i tal com s'ha apuntat al capítol sobre el desenvolupament professional docent, aquesta primera etapa de la carrera se situa entre el primer i tercer any d'exercici. Les dades de la mostra, indiquen que pràcticament la totalitat de mestres, un 90%, tenen entre 1 i 3 anys d'experiència (la mitjana se situa a 2,74) i constata que els destinataris del programa se situen en la primera fase en la qual la figura d'un mentor pot facilitar la inserció laboral i professional.

Els altres casos recullen les situacions en què el professorat ja té experiència docent en centres concertats i/o privats, però que quan s'incorpora al sistema públic no es tenen en compte aquests anys d'exercici previ. Aquest fet queda representat també per l'edat dels docents novells, ja que les dades mostren que no tots els novells són joves (la mitjana se situa als 30,8), sinó que la majoria estan entre la preadulesa

(38%), transició (23%) i primera adultesa (28%) d'acord a la teoria de Levinson i per tant, poden haver tingut experiències laborals anteriors.

La taula de contingència següent mostra la distribució dels participants segons els anys d'experiència i l'edat i corrobora els resultats comentats.

Tabla de contingencia edat.rec * anysexp.rec

		anysexp.rec					Total
		1-3	4-6	7-18	19-31	31-40	
edat.rec	21-24	38	0	0	0	0	38
	25-30	23	0	0	0	0	23
	31-40	28	3	2	0	0	33
	41-50	6	0	0	1	0	7
	50-58	6	0	1	2	1	10
Total		100	3	3	3	2	111

Taula 5-30. Taula de contingència entre l'edat i els anys d'experiència dels docents novells.

Més enllà d'aquestes dades quantitatives i havent definit les característiques professionals d'interinatge per a tot un curs escolar en qualsevol especialitat i tipus de jornada, els grups de debat amb equips directius ens han permès explorar alguns dels trets més personals.

Apunten que el perfil és d'un noi o noia jove bastant inexpert: *Quan comencen es nota molt, els hi falten taules.... (GD, p. 212)*

En tots quatre grups de debat ha aparegut com a element destacat el caràcter i les ganes de treballar del docent. Podríem entendre que consideren que l'experiència ja es va adquirint amb la pràctica i temps, però que és molt necessari és que la persona hi posi ganes, il·lusió, esforç... i sàpiga demanar ajut quan ho necessiti.

La majoria, com que són joves, són gent molt modelable, no et porten problemes a nivell de jo això sé que va així, o jo vull fer... sinó que tenen moltíssima disponibilitat, moltes ganes de fer. (GD4 p. 219)

És molt important les ganes que hi posin, perquè hi ha gent que li falta, però com que té moltes ganes d'aprendre, pregunta, s'adapta, no té problemes per preguntar al departament, equip docent, direcció... (GD2, p. 212)

Les teories sobre el docent novell com l'etapa de descobriment d'Huberman (1992) que es tradueix en un entusiasme inicial i les aportacions de Feixas (2002) que afirmen

que el professor principiant sol mostrar un gran entusiasme, predisposició per aprendre i dedicació i esforç en la tasca assignada, donen consistència a la percepció dels equips directius. En canvi en els criteris de l'avaluació docent que estableix la normativa, no apareix cap ítem que s'aproximi a aquesta consideració, possiblement per la subjectivitat que comporta. Tot i així, si l'avaluació que s'aplica és formativa, l'esforç i ganes es poden incloure com a indicadors de regulació de la tasca.

En resum, aquesta fase d'identificació segueix un procés simple compartit pels diferents agents:

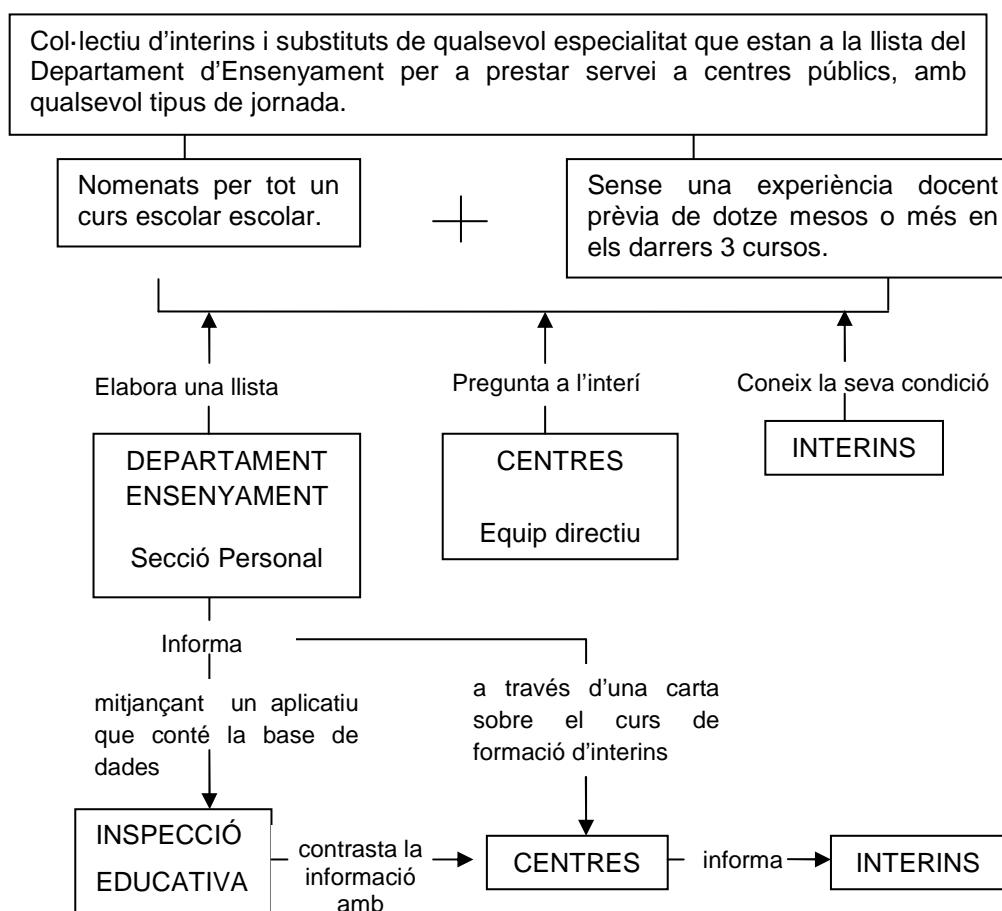


Figura 5-4. Esquema de la fase d'identificació de destinataris del programa *Comencem Bé*

FASE 1: IDENTIFICACIÓ DE DESTINATARIS			
FASE	AGENT	ACTUACIÓ	TEMPORITZACIÓ
DETECCIÓ	Secció de Personal del Departament d'Ensenyament	Detecta, de la llista d'interins del curs, aquelles persones que estan nomenades per tot un curs escolar sense una experiència docent prèvia de dotze mesos o més en els darrers 3 cursos.	Abans de l'inici de curs.

	Secció de Personal del Departament d'Ensenyament	Elabora una base de dades amb la informació d'aquest col·lectiu: nom, especialitat, NIF, centre de destinació.	Abans de l'inici de curs.
	Direcció del centre educatiu	En l'acollida inicial del professorat al centre els pregunten si han de passar l'avaluació docent.	Inici de curs
	Interins	Per iniciativa pròpia (normativa, experiència de companys...) estan assabentats que aquell curs han de realitzar un curs de formació i superar l'avaluació docent a l'escola.	Inici de curs
	Inspecció educativa	Alguns membres de la inspecció demanen a la direcció dels centres que supervisen quina previsió hi ha de docents que hagin de superar l'avaluació.	Setembre
COMUNICACIÓ	Secció de Personal del Departament d'Ensenyament	Introdueix la base de dades a l'aplicatiu de gestió de tasques de la inspecció educativa, de manera que cada inspector/a només veu la llista d'interins dels centres que supervisa.	Octubre
	Departament d'Ensenyament	Envia una carta als centres indicant les persones que han de realitzar obligatòriament el curs de formació d'interins i demanant que s'informi a les persones interessades.	Octubre
	Direcció del centre educatiu	Informa al novell que ha de realitzar el curs de formació.	Octubre
	Inspecció educativa	Informa al centre del llistat de persones que ha d'avaluar que ha rebut i contrasta aquestes dades amb la detecció que havia fet la direcció del centre, la carta del curs i la manifestació dels interins.	Octubre

Taula 5-31. Actuacions de la fase d'identificació de destinataris del programa *Comencem Bé*.

5.6.3. Informació del procés de tutoria

Una vegada s'ha comunicat als interins, als centres educatius i a la inspecció educativa quines persones participaran al procés de tutoria del programa *Comencem Bé*, cal establir el punt de partida pel seu desenvolupament.

El fet que en aquest procés no hi intervingui tot el claustre, que no hi hagi massa experiència prèvia, que requereixi la participació de quatre agents de la comunitat

educativa... fa pensar que abans de començar, cal una fase d'informació que defineixi en quines condicions es durà a terme i quin paper hi jugarà cada agent.

Per tant, les dades recollides en el bloc dels instruments referent al procés d'informació suggereixen els agents emissors i receptors, els canals utilitzats, el contingut tractat en aquesta segona fase.

Tal com s'ha observat en el procés de comunicació de la fase anterior, la intervenció de diferents agents implica que no hi ha una única via d'informació. Per un costat, la inspecció educativa informa als centres i per l'altre, els centres informen a l'interí, tot i que en alguna ocasió la inspecció també estableix comunicació amb l'interí.

Tot i la diversitat d'agents, el rol dels quals concretarem tot seguit, el 98,2% dels novells expressen que han rebut informació del procés de tutoria i així també ho manifesta un director de secundària:

La majoria saben que se'ls avaluarà. (GD2, p. 210)

En un 73,2% dels casos l'informador ha estat la direcció del centre, mentre que en un 10,7% ho ha fet l'inspector/a.

Aquesta aproximació quantitativa contrasta amb la informació aportada pels grups de debat, on els membres dels equips directius manifesten que ells informen a l'interí, però que la informació arriba majoritàriament a través de la inspecció.

Tenen clar que fan la funció d'enllaç entre la inspecció i l'interí, ja que mentre no s'inicia el procés, qui pot donar resposta als dubtes del novell és la direcció del centre.

Normalment arriben sense saber-ho gaire i nosaltres els hi expliquem al principi. (GD4, p. 220)

Nosaltres som l'enllaç en aquest procés d'avaluació. (GD2, p. 210)

Però manifesten obertament que és la inspecció qui dona la informació, qui inicia el procés i qui es fa responsable que les diferents persones que participen a la tutoria sàpiguen com fer-ho.

La informació arriba a través de la inspecció. (GD3, p. 216)

La inspectora dona la informació. (GD4, p. 221)

Cada inspector a l'inici de curs concreta les actuacions. (GD1, p. 205)

Durant els primer anys d'aplicació del programa es va optar per utilitzar fórmules que transmetessin un missatge clar al centres educatius: reunions col·lectives de sensibilització de directors o caps d'estudis, reunions col·lectives d'interins i funcionaris en pràctiques, presentació general del programa... que organitzava la inspecció.

El que sempre hem fet és una trobada de sensibilització amb els directors; ara pràcticament això està molt interioritzat, però sobretot els primers anys era molt necessari... Cada territori s'ho muntava de la manera com era habitual fer les reunions amb directors. (E3, p. 163)

Ara que ja se sap una mica tot, encara que cada any no saps què et demanarà. A l'inici es feia alguna reunió específica. (GD2, p. 210)

Feia una reunió amb tots els interins de primer any i els practicants i els explicava la resolució. La feia abans de Nadal, sense equips directius. (E7, p. 178)

Jo recordo que fa uns 4 o 5 anys, a l'inici, ens van convocar a una presentació d'un portal pels interins novells on hi havia la normativa, experiències... (GD1, p. 205)

Aquestes fórmules tenien l'objectiu de donar importància al procés i transmetre la mateixa informació a tots els centres, a més de facilitar la tasca quan el col·lectiu d'interins a avaluar és nombrós.

Hi ha dues maneres d'informar, amb una reunió general de zona, o bé escola per escola i l'ús de cadascuna depèn normalment del nombre d'interins que s'han d'avaluar. A l'inici, si el col·lectiu és gran, faig una reunió conjunta i si hi ha poca gent ho faig individualment, com que anem passant sovint pel centre... No em decanto per cap. (E11, p. 193)

El primer any que n'hi havia molts, vaig fer una reunió global a tothom, per explicar què era l'avaluació docent i com es feia. (E5, p. 171)

Jo tinc escoles petites i normalment reuneixo les persones a cada centre. (E12, p. 196)

Tanmateix, a mesura que el procés s'ha interioritzat, s'ha fet palesa la necessitat de buscar altres estratègies per trametre la informació d'una manera més concreta.

Els primers anys quan el programa era més desconegut, es feia una primera sessió informativa als centres on es repassava punt per punt la normativa, però

des de que està més implantat s'ha deixat de fer, ja que tothom sap més o menys com funciona. (E1, p. 155)

Inicialment en les reunions de directors i cap d'estudis també s'incidia en la tasca d'avaluació docent que tenien, en la seva implicació... però de mica en mica s'ha anat fent pedagogia de tot això, no ha de ser un procés extern sinó que el centre els ha de fer l'acompanyament, orientar, revisar, veure la seva pràctica, assistir a les classes... (E5, p. 171)

En la majoria de centres la informació la transmet l'inspector/a en una reunió específica sobre el procés de tutoria i avaluació docent.

El que acostumo a fer ara és reunir els que hi ha al centre. (E5, p. 171)

Faig una reunió a cada centre. Parlo amb l'equip directiu, els tutors i els novells. (E6, p. 174).

La inspectora fa una reunió amb equip directiu i després amb els novells i tutors, sols. (GD4, p. 221)

Les persones que participen en la reunió varien d'acord al criteri de l'inspector/a. Alguns es reuneixen primer amb l'equip directiu i després amb els tutors i novells, altres fan una reunió conjunta... però el criteri compartit és que la informació es transmet als tres agents: direcció, docent tutor i interí.

El tipus de reunió més utilitzat és el que es fa separatament. En la majoria de casos el col·lectiu de novells reben la informació de manera individual, mentre que la tramesa d'informació als equips directius sí que es pot fer conjuntament amb els tutors.

A inici de curs, per separat, li explico al procés al novell. Mai he barrejat l'interí amb el centre, ja que penso que ha de veure com a gestor i autoritat d'aquest procés al director. (E2, p. 158)

Fem una reunió amb cadascun dels centres, en aquesta reunió que a més dels directors també hi ha els tutors i després una altra reunió amb els aspirants. (E3, p. 164)

Faig una reunió a inici de curs, primer amb el director o cap d'estudis, després amb els tutors i finalment amb els aspirants. Ho faig separatament perquè així a tothom li queda més clar que el que li pertoca. (E9, p. 186)

Aquesta opció, tal com se cita al text, se sustenta en dos arguments: la rellevància del director com a autoritat en el procés d'avaluació i la claredat en l'exposició de la informació per a cada agent, ja que quan analitzem el contingut de la informació es veurà com divergeix en funció del receptor.

Tot i així, també existeix la possibilitat de fer una única reunió informativa amb totes les persones implicades i compartir la informació amb tothom:

Jo reuneixo als interins de primer any, als tutors que han de tutoritzar aquests professionals i al director del centre. (E5, p. 171)

En un parell de casos, la inspecció ha delegat aquesta funció a la direcció del centre, de manera que la cap d'estudis ha estat la responsable de transmetre la informació als tutors del centre.

Als tutors els vaig reunir jo (cap d'estudis), tot i que no recordo si va dir que si ho vèiem necessari els hi explicava ella, però com que jo ho tenia molt clar i eren molts... (GD4, p. 221)

Després es fa una trobada amb tutors i novells amb la inspecció i si no es pot, ho fa l'equip directiu. (GD3, p. 216)

El fet que la informació es trameti bàsicament en reunions, explica que el canal de transmissió de la informació valorat pels interins en un 74,1% dels casos, sigui l'oral.

Més enllà del format i el canal, el més important és que tots els agents rebin la informació clara del procés que garanteixi el bon desenvolupament de la tutoria i de l'avaluació docent al centre:

És important que tots tres, tan la direcció, els tutors com els interins, rebin la mateixa informació del procés, ja que l'avaluació ha de ser transparent i ètica. (E3, p. 166)

És important garantir que el procés d'acollida es fa bé, que es tenen en compte els coneixements previs de l'interí i que no es donen coses per suposades que no té clares. Per tant, els referents i la informació sobre el centre i el procés, és molt important. (E11, p. 193)

Fins ara s'ha analitzat el procediment d'informació que té com a emissor la inspecció educativa i com a receptors els equips directius, els novells i els tutors, però s'estableix una segona via informativa que sorgeix de la direcció del centre i finalitza al claustre.

Una vegada la direcció ha rebut les instruccions de mans de la inspecció educativa té el suficient coneixement per orientar als interins del seu centre i informar a la resta de claustre del procés.

En alguns casos la direcció opta per fer la difusió de l'aplicació del procés de tutoria a coordinació, de manera que la resta de professorat que no ha participat en les reunions informatives convocades per la inspecció també pot estar assabentat del procés i dels col·legues que hi participen. Tanmateix es coneix alguna iniciativa d'explicar-ho a una reunió de claustre.

Pel que fa a la difusió, aquest curs que n'hi ha 8, com que pràcticament tothom hi està implicat, ho hem fet públic al claustre. Em sembla que això és positiu perquè sembla que així tothom els doni suport... (GD1, p. 206)

Una qüestió a indagar és quin ús es fa de la normativa en aquesta segona via d'informació. La informació extreta dels grups de debat d'equips directius posa de manifest que han accedit al coneixement que tenen del procés a través de les actuacions organitzades per la inspecció, però no per iniciativa pròpia.

La informació arriba a través de la inspecció, no recordo haver llegit la normativa. (GD1, p. 205)

La resolució no la fem servir, ni la tenim localitzada. (GD1, p. 205)

Considerant que la normativa és pública i de fàcil accés, s'apunten algunes hipòtesis sobre el fet que els equips directius no la valorin com a un recurs d'informació. Un dels motius pot ser que format de resolució o decret no és l'adequat per presentar el programa, tal com s'apuntenava en una recerca anterior: *El fet que la documentació oficial arribi en un format poc atractiu no facilita la transmissió als receptors, tot i que és un document accessible i públic per tothom* (Serrats, 2008). També és possible que com que el procés el dirigeix la inspecció, no és una de les seves prioritats enmig de les múltiples tasques que realitzen o bé que la informació que reben dels seu inspector/a és suficient, de manera que no cal que accedeixin a la normativa.

Malgrat això es posa de manifest que la direcció té un paper destacat en aquesta fase: fer pont entre la inspecció i els interins, articulant el procés administratiu en les pràctiques ja existents al centre.

El procés va per dues vies, la que t'obliga l'administració i la cultura de centre que marca com es fa l'acollida. No et guies per l'administrativa sinó per com aculls al centre. (GD3, p. 216)

Pel que fa als temes presents en la doble direccionalitat del procés d'informació s'han establert quatre categories per recollir les dades qualitatives obtingudes en relació al contingut.

El contingut de la informació més inclòs en les reunions informatives ha estat l'explicació del procés de desenvolupament i de seguiment de la tutoria. Així s'han tractat temes com: les etapes del procés, la seva temporització, les funcions i actuacions dels agents, les eines de seguiment...

Jo explico en què consisteix el procés, el que es pretén, el que s'espera, les funcions de cadascú... Aquesta és la informació inicial que reben. (E5, p. 171)

A la direcció els explico les seves funcions, als tutors, les funcions i el procés posant èmfasi en la importància d'ajudar-lo a programar, d'acompanyar-lo sobretot els primers mesos i de resoldre els dubtes que tingui. (E9, p. 186)

El que fem també és facilitar al centre, documents que puguin servir de model de pautes d'observació a l'aula i documents a on s'orienta quin hauria de ser el pla de treball que s'estableix entre el tutor i l'aspirant al llarg de tot el curs. (E3, p. 164)

Ens va donar un document que explicava la funció dels tutors de l'escola i ens va dir que els tutors estàvem obligats a entrar a l'aula 4 vegades, o si ho vèiem molt clar, només, 3 al llarg del 2n trimestre per veure l'interí com feia classe i que l'havíem d'acompanyar totalment i explicar-li tot perquè millorés els punts febles que tenia. (GD4, p. 220)

Com a una de les fases destacades del procés, s'ha posat èmfasi en remarcar aquelles actuacions relacionades amb l'avaluació docent, com poden ser: el tipus d'avaluació, els criteris, els agents, les fonts de recollida d'informació, l'ús de l'avaluació formativa...

S'estableixen i es diuen clarament quins són els criteris d'avaluació que estan marcats a la normativa, en què seran valorades aquestes persones i després es posa èmfasi amb quines seran les fonts d'informació que farem servir per recollir aquesta informació, que són les que diu la normativa, l'entrevista, la documentació i l'observació a l'aula.... (E3, p. 164)

Els explicava el que passaria, què els hi demanaríem, del que se'ls valoraria, és a dir la resolució i se'ls advertia que a partir de constituir la comissió, tan el

director com el tutor estaven validats per fer observació a dintre l'aula. (E7, p. 178)

Aprofito per explicar-los que en diferents moments de la carrera docent seran avaluats i que aquesta és la primera vegada, que ho ha de viure com un element de millora, que és una eina de creixement professional. (E9, p. 186)

Li recalco dos aspectes, un, que no només l'avaluaré sinó que l'intentarem ajudar a que superi l'avaluació i dos, que a diferència de l'avaluació per presentar-se a oposicions, els dos aspectes finals, com treballa en equip i com s'encardina al centre, seran fonamentals. (E12, p. 196)

Als equips directius els recalco que si pensen que hi ha algun aspecte que ens hagi de preocupar que m'ho diguin immediatament, perquè per fer una avaluació negativa hem de treballar-ho molt, per fer-la positiva ho podem fer més relaxadament. (E12, p. 196)

Com que el contingut de la informació emergeix de la normativa que regula el procés de tutoria, la inspecció sovint utilitza els documents oficials com a referència en les reunions informatives:

Aquí, en aquesta trobada, s'explica i es dona documentació referent al que diu la normativa. (E3, p. 164)

Repassava punt per punt la normativa. (E1, p. 155)

Allà els explico el que ja diu la resolució. (E8, p. 182)

Els explica una mica el que diu la resolució, posant èmfasi en les funcions del tutor i en la manera com es durà a terme l'avaluació. (G4, p. 221)

Del llistat de temes abordats en les reunions, es deixa entreveure que la informació es realitza només en un moment previ a l'inici de la tutoria i que per tant s'hi inclouen els continguts relacionats amb tot el procés. Aquesta situació pot venir donada per la necessitat d'establir amb claredat totes les actuacions dels diferents agents des de l'inici i dona validesa al plantejament d'aquesta etapa d'informació com la segona fase del procés de tutoria.

Tot seguit es mostra l'esquema teòric elaborat per a representar els elements que constitueixen la fase d'informació.

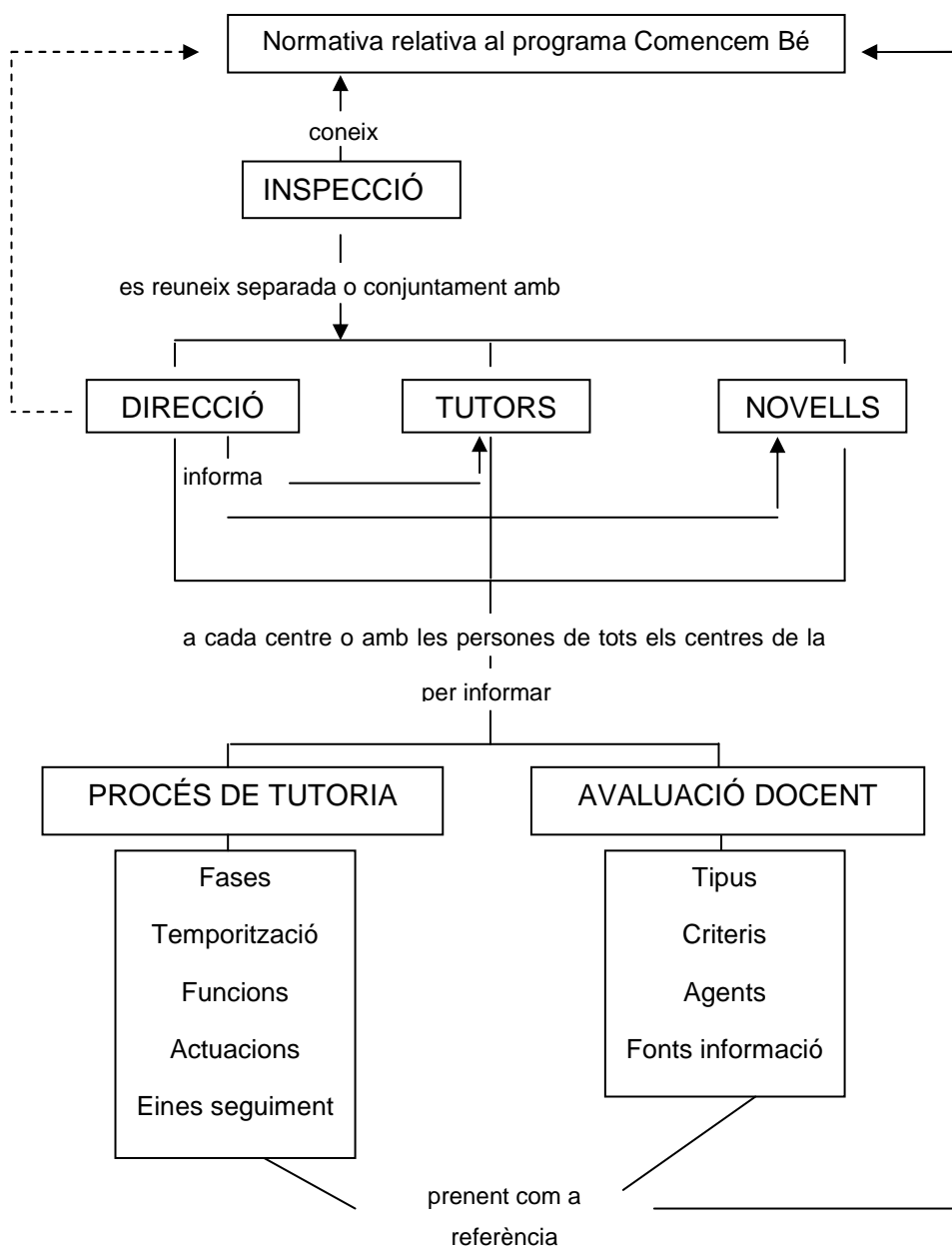


Figura 5-5. Esquema de la fase d'informació del procés de tutoria del programa Comencem Bé.

FASE 2: INFORMACIÓ DEL PROCÉS DE TUTORIA			
FASE	AGENT	ACTUACIÓ	TEMPORITZACIÓ
INFORMACIÓ	Inspecció educativa	Revisa i actualitza els documents normatius sobre la tutoria dels interins novells.	Octubre
	Direcció del centre educatiu	Informa sobre l'existència i obligatorietat del curs de formació per a interins novells. En pocs casos, es revisa la normativa referent al procés.	Quan arriba la carta.

Inspector/a de cada centre	Convoca una reunió amb els agents que participen al procés, de manera conjunta o separada i d'un sol centre o dels centres de la zona.	Octubre-novembre
	Informa sobre el procés de tutoria i l'avaluació docent, prenent com a referència la normativa.	
	En pocs casos, delega la tramesa d'informació als tutors o als novells a la direcció del centre.	
Direcció del centre educatiu	Arxiva els documents treballats.	Durant tot el procés.
	Resol els dubtes que sorgeixen a posteriori als tutors o als interins.	

Taula 5-32. Actuacions de la fase d'informació del procés de tutoria del programa *Comencem Bé*.

5.6.4. Selecció i assignació de tutors

La normativa que regula el programa *Comencem Bé* estableix que a cada interí novell se li ha d'assignar un docent experimentat del centre que el guiarà durant el període de fase de la tutoria i que serà el seu tutor. A més, concreta les funcions i els criteris de selecció que s'han presentat en el capítol quatre del marc teòric.

Aquesta tercera fase l'estudi s'ha orientat a comprovar la validesa i aplicació dels condicionants normatius, a descriure les actuacions de selecció i assignació i els agents que les realitzen, a analitzar els motius d'acceptació d'aquest rol i a contrastar la rellevància que donen els teòrics a aquest moment del procés de mentoring. Així, ho posen de manifest les dades obtingudes que s'expliciten a continuació.

El punt de partida de l'aplicació de la tutoria és la creació d'una comissió avaluadora presidida per l'inspector/a del centre i que té com a secretari el director/a i com a vocal el tutor/a que nomena el centre.

Quan es constitueix la comissió d'avaluació que l'inspector presideix, s'ha d'omplir un aplicatiu que demana el lloc de treball del tutor, que actua com a vocal de la comissió. (E1, p. 155)

Per tant, abans de la constitució de la comissió s'ha d'haver realitzat la tria del docent que actuarà com a mentor.

La normativa designa, com a responsable d'aquesta selecció, el director/a del centre; així ho han manifesten tots els participants dels grups de debat:

És el director qui proposa el tutor, la inspecció no s'hi posa. (GD1, p. 206)

Un 72% dels novells també opinen que l'assignació la fa l'equip directiu del centre, encara que un 20,5% desconeixen com es duu a terme i qui ho fa.

Queda clar també el paper secundari de la inspecció, que en les entrevistes ha expressat que és una tasca del director/a del centre:

El tutor el decideix el centre, tenen llibertat total. (E12, p. 197)

Els tutors els escull el director. (E7, p. 177)

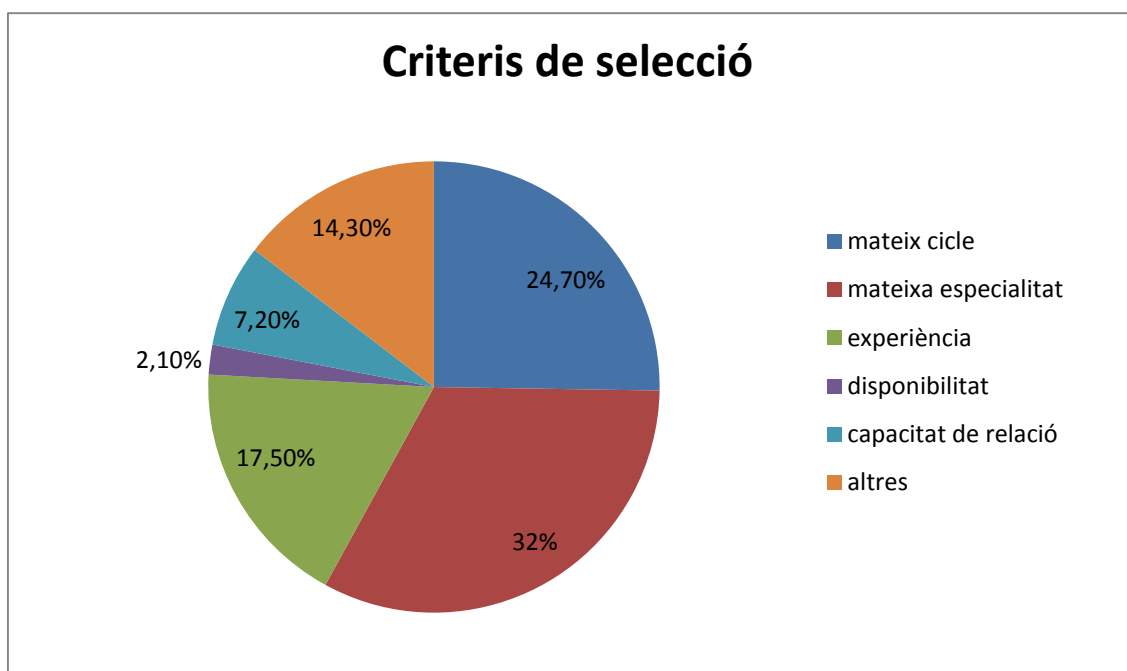
Aquest procés està en mans dels equips directius, que normalment tenen molt clar qui pot fer una tutoria. (E4, p. 169)

La darrera afirmació porta a reflexionar sobre la responsabilitat del director/a del centre en la tria de la persona idònia per a desenvolupar aquesta funció. És evident que la direcció té un coneixement més profund dels professionals del seu centre que la inspecció i que per aquest motiu, se'ls ha delegat aquesta decisió. Tot i així per tal de definir el perfil del "tutor" i orientar als centres en aquesta tasca, la normativa ha establert uns criteris a tenir en compte.

Els trien els equips directius, però normalment ve en carta, és algú de la mateixa especialitat, a instituts el cap de departament i a primària algú del mateix cicle, del mateix nivell... (E5, p. 171)

El qüestionari adreçat als tutors oferia com a categories aquests criteris normatius: ser de la mateixa especialitat, ser el coordinador de cicle o el cap de departament o formar part del mateix cicle i tenir experiència docent; però a partir de la recerca bibliogràfica i la primera aproximació qualitativa es van afegir categories relacionades amb aspectes personals, com són la disponibilitat i la capacitat de relació.

Els tutors enquestats valoren, pràcticament en el 75% dels casos, que els criteris que s'han tingut en compte per a la seva selecció coincideixen amb la normativa establerta, mentre que les raons més personals només han obtingut un 9,3% de percentatge. A la gràfica següent es pot observar la puntuació de cada criteri:



Gràfic 5-8. Criteris de selecció de tutors/es.

Les dades obtingudes de l'anàlisi qualitatiu, corroboren l'existència d'un ventall ampli de criteris, ja que la majoria d'entrevistats han comentat que la selecció de tutors es fa en funció de: l'experiència, les habilitats docents, la proximitat en el lloc de treball, la capacitat de relació, la voluntat..., que es poden classificar en aspectes derivats de la normativa o en altres elements professionals i personals que la direcció considera rellevant.

A continuació concretarem el contingut i rellevància de cada criteri, però cal avançar que s'ha optat per diferenciar entre criteris derivats de la normativa, criteris d'índole professional i criteris d'índole personal.

Pel que fa als criteris normatius, tan el resultat del qüestionari que indicava un compliment del 75%, com les opinions de la inspecció i els equips directius, evidencien que es compleixen.

Sí que es compleixen els criteris normatius, que sigui el coordinador de cicle i el cap de departament. (E7, p. 178)

Com que som de doble línia, és molt fàcil que dins el cicle hi hagi 2 o 3 persones siguin vàlides i que tinguin ganes de fer-ho. Normalment no hi ha cap mena de problema. (GD4, p. 222)

Tot i així hi ha situacions en les que es fa difícil trobar la persona que els compleixi tots i per tant, es procura que com a mínim en compleixi un.

S'intenten tenir en compte els criteris normatius, tot i que com que l'escola és petita, si és especialista difícilment hi ha una altra persona de l'especialitat, o no tenim coordinadors de cicle... per tant busquem persones properes, del mateix cicle. (GD4, p. 222)

Nosaltres els podem complir amb facilitat, sempre trobes algú a dins el cicle que té ganes de fer-ho... tot i que com que hi ha molta mobilitat de plantilla no sempre és algú amb molta experiència al centre... (GD3, p. 216)

Aquest procés de supervisió del compliment el realitza la inspecció educativa, normalment en el moment en què es constitueix la comissió avaluadora.

Quan es constitueix la comissió d'avaluació s'aprofita per veure si es compleixen els criteris. (E1, p. 155)

Quan es constitueix la comissió se supervisa el compliment dels criteris i les condicions dels tutors. (E11, p. 193)

Però tal com manifestava un membre de la inspecció educativa: *intensem revisar que es compleixin els criteris d'assignació però en la pràctica no és possible sempre (E8, p. 182)*. Un dels motius d'incompliment pot ser l'excés de docents novells en un mateix cicle, ja que llavors, encara que un tutor/a pugui fer el seguiment de més d'un interí, no pot assumir el de tots:

Per exemple vaig anar a una escola on eren cinc d'infantil, clar, tots cinc per una mateixa persona no pot ser, llavors s'ho reparteixen entre ells. (E8, p. 182)

Un altre, és la dimensió de la plantilla del centre: quan és molt reduïda o variada pot impedir que hi hagi persones que compleixin els criteris, tal com passa a escoles petites com les rurals o a les escoles d'adults, respectivament:

En els centres petits, no hi ha massa opcions, ja que poques persones compleixen els criteris, en alguns llocs ho té assignat el cap d'estudis. (E6, p. 174)

Sol passar a les escoles d'adults, ja que, com que hi ha gent de primària i secundària, pot ser que no hi hagi cap docent de la mateixa etapa que sigui definitiu. (E1, p. 155)

Hi ha comissions unipersonals, en aquells llocs en els que no es pot constituir la comissió perquè no hi ha personal en propietat, per exemple a una escola rural i les escoles d'adults. (E7, p. 179)

Quan en la constitució de la comissió es detecta que no hi ha cap persona del centre que compleixi els criteris, tots els membres de la inspecció realitzen el mateix procediment establert per la normativa: la creació d'una comissió unipersonal presidida per la inspecció, tot i que de manera extraoficial busquen una persona de referència al centre que faci el seguiment diari del novell.

Quan no hi ha cap persona que pugui fer de tutor, es crea una comissió unipersonal de l'inspectora, tot i que extraoficialment algú del centre fa el seguiment. (E6, p. 174)

Llavors ho fa l'inspector sol, però tu pots demanar d'ofici, a nivell intern, que es constitueixi la comissió i es nomeni un tutor que tingui experiència i capacitat, però no la plaça. El que passa és que la seva documentació no es guarda a l'expedient ni s'entra a l'aplicatiu, però serveix d'informació a l'inspector. Em sembla molt important l'opinió del centre, ja que tu hi vas un o dos dies. (E7, p. 178)

Sinó es poden complir els criteris, es deleguen les funcions del tutor a alguna persona del centre que li pugui fer el seguiment, tot i que la comissió és unipersonal formada per la inspecció. (E9, p. 186)

Més enllà de la comprovació de la seva aplicació real, val la pena valorar el pes de cada criteri normatiu i la seva validesa.

En primer lloc, la normativa apunta que el tutor/a ha de ser funcionari docent del mateix cos o superior que l'interí. Se suposa que aquest criteri cerca la continuïtat de la tutoria durant tot el curs, ja que el tutor té una plaça definitiva o provisional al centre i s'eviten possibles canvis de tutors. A més, un docent funcionari ha d'haver superat l'oposició i per tant, hi ha una certa garantia de competència professional i compromís amb la tasca.

En segon lloc, es fa referència a la proximitat del lloc de treball, és a dir que siguin docents d'un mateix cicle o departament o de la mateixa especialitat. Els resultats del qüestionari mostren la importància d'aquest criteri, ja que es té en compte en més del 50% dels casos estudiats. Així també ho manifesten els membres dels equips directius i de la inspecció:

En els centres grans, hi ha més oferta de tutors i llavors intentes que sigui una persona que tingui estabilitat, un pes important al cicle... i es busca la millor opció, sol ser el coordinador. (E6, p. 174)

En tots els casos es té en compte la proximitat al lloc de treball del novell. (E6, p. 174)

Jo recomano que sigui un coordinador de cicle o un paral·lel i que per tant, pugui ser una figura de referència propera. (E9, p. 186)

Intentes que sigui el paral·lel, el coordinador... (GD1, p. 206)

En el cas de l'especialitat, si n'hi ha un altre ho fa aquest, sinó algú del cicle. (GD4, p. 222)

En aquest cas la normativa prioritza que aquesta funció l'assumeixi el coordinador de cicle o el cap de departament, però com es pot observar en les afirmacions anteriors, no sempre ho és.

Tanmateix, la rellevància de la proximitat del lloc de treball ha estat bastament recollida en les teories sobre la selecció de mentors, tal com proposen Huffman i Leak (1983) i Odell (1990).

I en darrer lloc, el Decret 172/2005 de 23 d'agost, afegeix que els tutors han de ser professors experimentats. L'experiència no ha estat un dels criteris més valorats pels tutors (17,5%), en canvi es manifesta com a una constant en les dades qualitatives:

Per a mi, és important que el tutor tingui experiència i que conegui bé el centre. (E4, 169)

L'afirmació d'un membre de la inspecció que expressava que cal que l'experiència sigui positiva i variada, ha portat a la reflexió sobre la necessitat de concretar quina ha de ser aquesta experiència:

El mentor hauria de ser una persona que reunís per una banda característiques de professor amb experiència positiva, no qualsevol tipus d'experiència, però per dir-ho així que tinguis racionalitzats els trucs de l'ofici, no només que els sabés sinó perquè sabés perquè ho fa. (E13, p. 201)

Ha de ser un bon metodòleg, que conegui les metodologies, les hagi contrastat, que tingui experiència diversa, que hagi fet bones pràctiques i les hagi reflexionat i pautat i que pugui aportar moltes maneres diferents de fer. (E13, p. 201)

Soler (2003) també defineix com a una qualitat necessària del mentor, haver tingut una experiència positiva de jove i en la gran majoria teories de mentoring, es considera

imprescindible que el mentor sigui una persona experta en la seva professió. Alguns autors s'han atrevit a temporitzar l'experiència, per exemple, Hill, Jengings i Madgwich (1992) proposen una experiència exitosa mínima de tres anys i Weiner (2004) parla d'almenys cinc anys d'experiència.

Si analitzem la mostra de tutors de la recerca podem comprovar com la mitjana d'anys d'experiència docent se situa entre els 18 i 19 anys, i amb l'aplicació d'un anàlisi de contingència s'ha constatat que la majoria de tutors (84,3%) tenen una experiència entre 7 i 31 anys que va lligada a l'etapa adulta.

Tabla de contingencia edat.rec * anysexp.rec

Recuento		anysexp.rec					Total
		1-3	4-6	7-18	19-31	31-40	
edat.rec	25-30	1	7	5	0	0	13
	31-40	0	0	30	1	0	31
	41-50	0	1	8	20	0	29
	50-58	0	0	2	15	6	23
Total		1	8	45	36	6	96

Taula 5-33. Taula de contingència entre l'edat dels tutors i els anys d'experiència docent.

Per tant, podríem afirmar que considerant un criteri temporal són experts.

Ara bé, l'experiència només es mesura amb anys de docència? Quan Sánchez (2008) considera com a qualitat del perfil del mentor la competència i experiència professional, dóna resposta a aquesta qüestió. Entenem que una persona és experta, no només quan fa molt temps que es dedica a la professió, sinó quan ha adquirit una competència professional que li permet resoldre estratègicament les situacions educatives des d'un coneixement teòricopràctic sòlid.

En aquest punt, s'observa que en els criteris normatius hi manquen elements professionals que poden condicionar l'èxit de la tutoria, com són les habilitats i competències docents que es recullen en la taula 3-6 del marc teòric. Aquesta ampliació del concepte d'expert s'ha posat de manifest en les aportacions de les direccions i la inspecció educativa:

També considerem que sigui una persona si pot ser una mica experimentada i que tingui dots pedagògiques també amb adults i bona voluntat. (E5, p. 172)

Els criteris que es tenen en compte són: que sigui coherent amb l'activitat del centre, que tingui experiència, que tingui un bon coneixement del centre i de la pràctica docent, que tingui capacitat per treballar amb els altres, ... és a dir que sigui un bon model. (E9, p. 186)

Els criteris que tenim en compte són: veterania, que sigui un bon model, que tingui disponibilitat, que no s'atabali amb la feina, les habilitats socials... ja que això suposa un plus de temps. (GD3, p. 216)

Busques persones que siguin bons professionals. (GD2, p. 211)

I finalment s'ha considerat com a criteris de selecció aspectes d'índole personal, vinculats a trets del caràcter, a habilitats interpersonals i comunicatives... que tot i no aparèixer en la regulació i assolir un percentatge baix en el qüestionari dels novells, configuren un dels elements cabdals en el background teòric estudiat i s'han manifestat també en les dades qualitatives.

Per un costat destaquen les aportacions referents a la voluntat, interès i la disponibilitat del tutor a realitzar la tasca:

És important que siguin bons professionals però també que tinguin el caràcter i interès per fer de tutors... perquè sinó no funciona... (GD4, p. 222)

Solen ser persones vàlides i que tinguin ganes de fer-ho. (GD1, p. 206)

I clar, que tingui disponibilitat, ja que hi dediquen moltes hores de més. (E4, p. 169)

I per l'altre, la necessitat de tenir certes habilitats socials i comunicatives que facilitin la relació amb el novell:

Quan proposes el tutor es té en compte que tingui bon feeling, perquè sinó hi ha bona entesa no va bé... (GD1, p. 206)

Valdria la pena que tingués una certa habilitat comunicativa. (GD2, p. 211)

A continuació es presenten els criteris de selecció que han resultat de tot el procés d'anàlisi i interpretació de les dades:

Criteris normatius	Criteris professionals	Criteris personals
Ser funcionari de carrera docent.	Competència professional.	Interès i voluntat.
Ser docent del mateix cicle.	Experiència professional.	Disponibilitat.
Ser coordinador de cicle o cap de departament.	Domini de les habilitats docents.	Habilitats socials i comunicatives.
Ser docent de la mateixa especialitat.		
Ser experimentat.		

Taula 5-34. Resum dels criteris de selecció de tutors.

En la investigació prèvia de 2008 ja es va posar en evidència, que en els criteris de selecció dels tutors del *Comencem Bé*, caldria afegir elements relacionats amb les competències inter i intrapersonal i elaborar un procés de selecció més acurat. En aquesta línia, un membre de la inspecció educativa proposava:

Hauries de tenir un sistema de marcatge més ampli que establís quins de professors tenen els requisits per fer un bon mentoratge, però això, després implicaria més hores i resulta que, com sempre, als professors millors els acabes posant més feina... Si és així però caldria pagar més, amb espècies o amb diners... (E13, p. 220)

Aquesta situació s'evidencia en l'estudi de la mostra que apunta que un 70,7% dels tutors ocupen un càrrec directiu o de coordinació, que a més la normativa ha inclòs com a criteri de selecció. Es pot deduir que les persones amb més experiència i coneixement del centre i amb ganes de col·laborar tenen els càrrecs assignats i com que els criteris de selecció de tutors són els mateixos, acaben desenvolupant també el rol de mentor. La taula de contingència entre l'experiència i la dedicació a un càrrec, indica que el gruix de tutors se situa també entre els 7-31 anys d'experiència.

Tabla de contingencia carrec.rec * anysexp.rec

Recuento		anysexp.rec				Total
		4-6	7-18	19-31	31-40	
carrec.rec	directiu	1	7	14	2	24
	coord	6	23	14	3	46
Total		7	30	28	5	70

Taula 5-35. Taula de contingència entre l'ocupació d'un càrrec i els anys d'experiència docent.

D'aquesta manera, té sentit l'afirmació anterior que les responsabilitats i la feina recauen sovint als mateixos docents del centre, fet que pot suposar menys dedicació a desenvolupar les funcions de tutor i que amb un procés de selecció més explícit es podria contrarestar.

S'ha demostrat que la normativa no dóna resposta a totes les situacions ni recull els requisits que garanteixin la professionalitat dels mentors, malgrat que se sàpiga que: *hi ha persones que et fan de tutor i et marcarà per tota la vida en positiu i altres que es dediquen a signar al final. (E7, p. 177)*

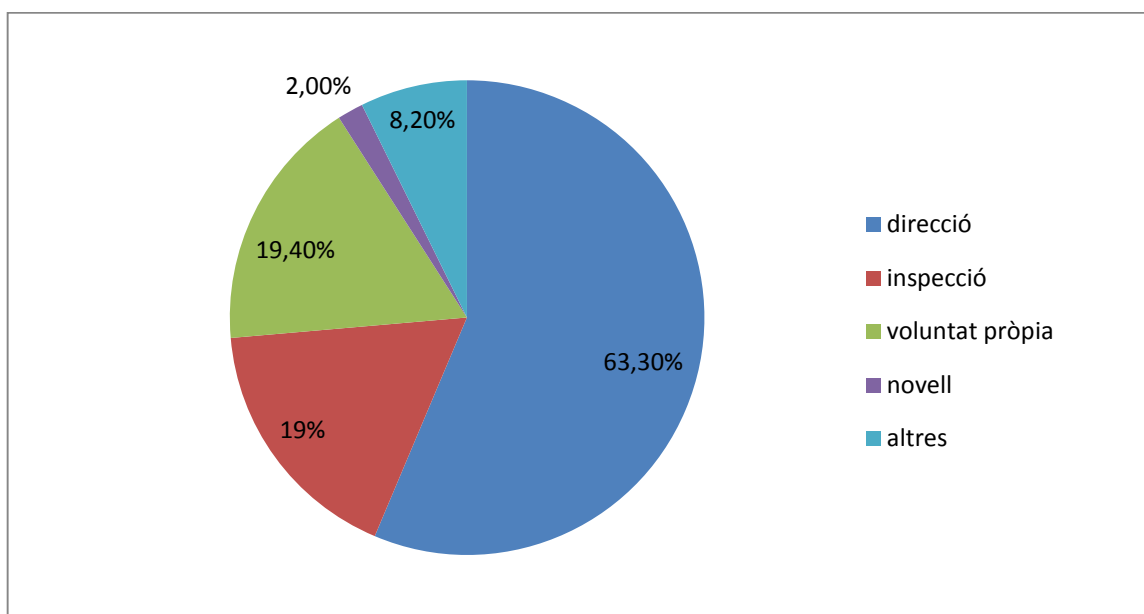
Una opció de millora passa per la formació dels mentors més enllà de criteris de lloc i condicions de treball i també per reconèixer la seva tasca, element recurrent en la teoria sobre el mentoratge.

Des del meu punt de vista, manca la formació dels tutors, perquè no n'hi ha prou amb els criteris d'assignació. Cal crear l'aptitud, prendre amb seriositat la formació dels iguals... i aconseguir que la figura del tutor tingui reconeixement. (E11, p. 193)

S'hauria de considerar això de ser tutor com un reconeixement. És que encara que un vulgui és que no pot ser... Ara és una mica una subhasta, qui vol i encara gràcies. (E13, p. 200)

Una vegada coneguts els criteris de selecció que són un element extern al tutor/a, val la pena abordar el tipus de demanda i els motius personals o professionals que porten al tutor/a a acceptar aquesta nova tasca, que com hem vist, implica ganes, temps i poc reconeixement.

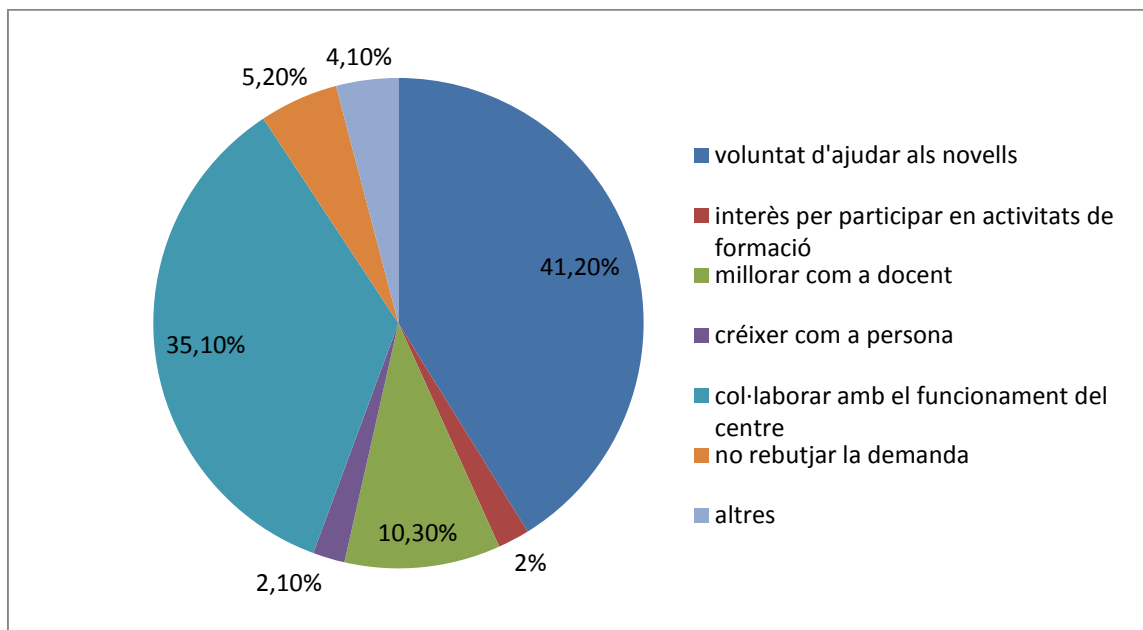
Pel que fa a la demanda, l'ítem 9 del qüestionari dels tutors presentava quatre categories que distingeixen l'origen de la demanda: pròpia, de la direcció del centre, de la inspecció educativa o del novell. En un 63,3% dels casos la direcció demana al docent si vol fer de tutor mentre que un 19,4% s'ofereix de manera voluntària, és a dir, per iniciativa pròpia. En canvi la inspecció (7,1%) pràcticament no intervé i la demanda per part del novell esdevé rarament una opció (2%), tal com es mostra a la següent gràfica.



Gràfic 5-9. Origen de la demanda de fer de tutor/a.

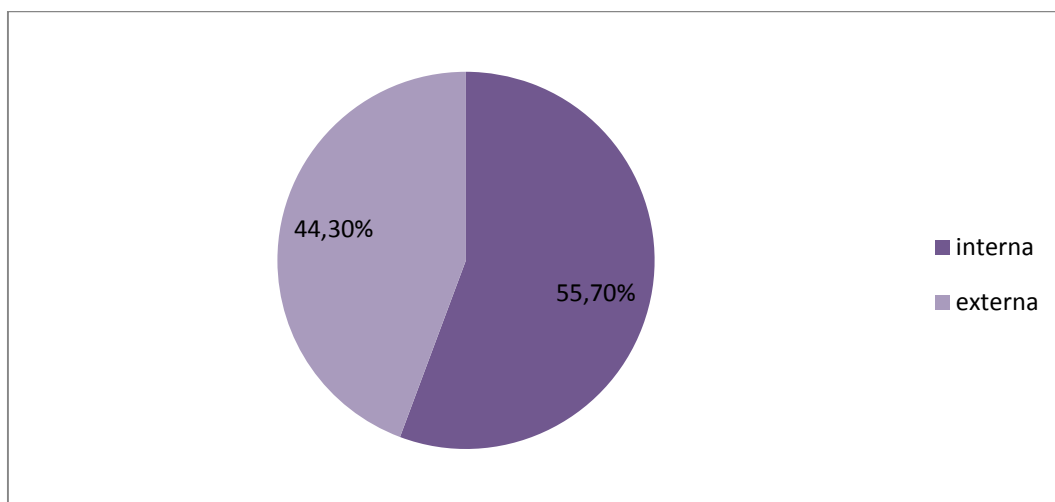
Quant a les raons que porten als tutors a acceptar aquesta demanda, que sorgeix majoritàriament de la direcció, l'ítem 13 del qüestionari de tutors contemplava sis categories definides i una oberta: voluntat d'ajudar als novells, participar en activitats

de formació, millorar com a docent, créixer com a persona, col·laborar amb el centre i no rebutjar la demanda. L'anàlisi de freqüències aplicat amb l'SPSS ha indicat la següent distribució del percentatge:



Gràfic 5-10. Motius d'acceptació per fer de tutor/a.

A simple vista, s'observa que hi ha dos grans motius d'acceptació: la voluntat d'ajudar els novells i l'interès per col·laborar en el bon funcionament del centre, de naturalesa diversa i podríem dir que fins i tot contrària. Aquest doble enfocament, ha portat a recodificar les variables en dues categories: motius d'acceptació externs, que engloben el no rebuig de la demanda i l'interès en el funcionament del centre i motius d'acceptació interns o personals, que inclouen la resta d'opcions relatives a temes que impliquen directament al tutor com a persona i professional.



Gràfic 5-11. Naturalesa del motiu d'acceptació per fer de tutor/a.

Considerant aquestes dues categories s'han aplicat les proves de T-Student, que han permès identificar algunes diferències significatives en el desenvolupament de la tutoria, tenint en compte que uns tutors tenen un interès personal de millora en realitzar la tasca i els altres només la desenvolupen perquè els hi ha estat assignada externament.

Els resultats de la prova posen de manifest que els tutors que han acceptat aquest rol per motius interns aprofundeixen més en continguts relacionats amb el treball a l'aula, que tenen una percepció més positiva de la tutoria i que donen més importància a alguns beneficis del procés. Cada resultat es desenvoluparà en la fase de la tutoria que li pertoca, tanmateix interessava ressaltar que la raó que sustenta l'acceptació de fer de tutor/a pot tenir un pes important en l'èxit de tot el procés.

A partir de l'acceptació del tutor/a tan sols falta, realitzar l'assignació i comunicar al novell qui serà el seu docent de referència. Tan del punt de vista dels tutors com dels novells, en la majoria de casos, aquesta tasca la fa la direcció del centre, en un 88,7% i un 62,5% respectivament. I així ho manifesten també els equips directius:

Els hi demano jo, a vegades els crido al despatx o els vaig a buscar a la classe, no ho recordo i bàsicament és un: crec que hauries de ser la tutora de, hem pensat que... no els hi demano gaire, és més aviat hauries de ser-ho tu i diuen que sí. (GD4, p. 222)

Tot i així un grup de novells (21,4%) afirma que aquesta comunicació la fa el tutor, aspecte que no hem pogut constatar en les dades de cap altre instrument. Sí que s'ha verificat però, que un 94,8% de les comunicacions s'ha fet de manera oral.

En el capítol tres del marc teòric, es distingeix entre el procés de selecció, que implica l'establiment d'uns criteris i la cerca de persones que els compleixin i el procés d'assignació que fa referència a l'aparellament de cada novell amb un mentor. Per aquest motiu, en el disseny del model del programa *Comencem Bé* i en la posterior definició de les categories deductives que han orientat la construcció dels instruments d'investigació, es contemplaven els dos processos.

En les dades obtingudes es posa en evidència que aquests dos processos es fan de manera integrada, és a dir, quan la direcció del centre sap els novells que té i quants tutors ha de buscar, és quan valora els criteris i selecciona la persona indicada per a un novell en concret. No s'elabora una llista prèvia amb totes les persones possibles que compleixin els requisits i després es fan les parelles, sinó que l'assignació es realitza al mateix moment que la selecció. Un dels motius que podrien explicar aquest

fet és la necessitat que novell i tutor siguin de la mateixa especialitat o cicle, fet que redueix de seguida els possibles tutors i marca qui ha de ser la parella de qui.

L'existència separada de criteris de selecció i criteris d'assignació com proposen per exemple Huffman i Leak (1983) i Parkay (1988), tindria sentit si el rol de mentor fos una etapa concreta de la carrera docent, com passa a Anglaterra, o si aquesta tasca fos reconeguda a nivell professional, elements que no es contemplen en el programa català. Per tant, en l'esquema final de la fase es presentarà un procés únic de selecció i assignació de tutors/es

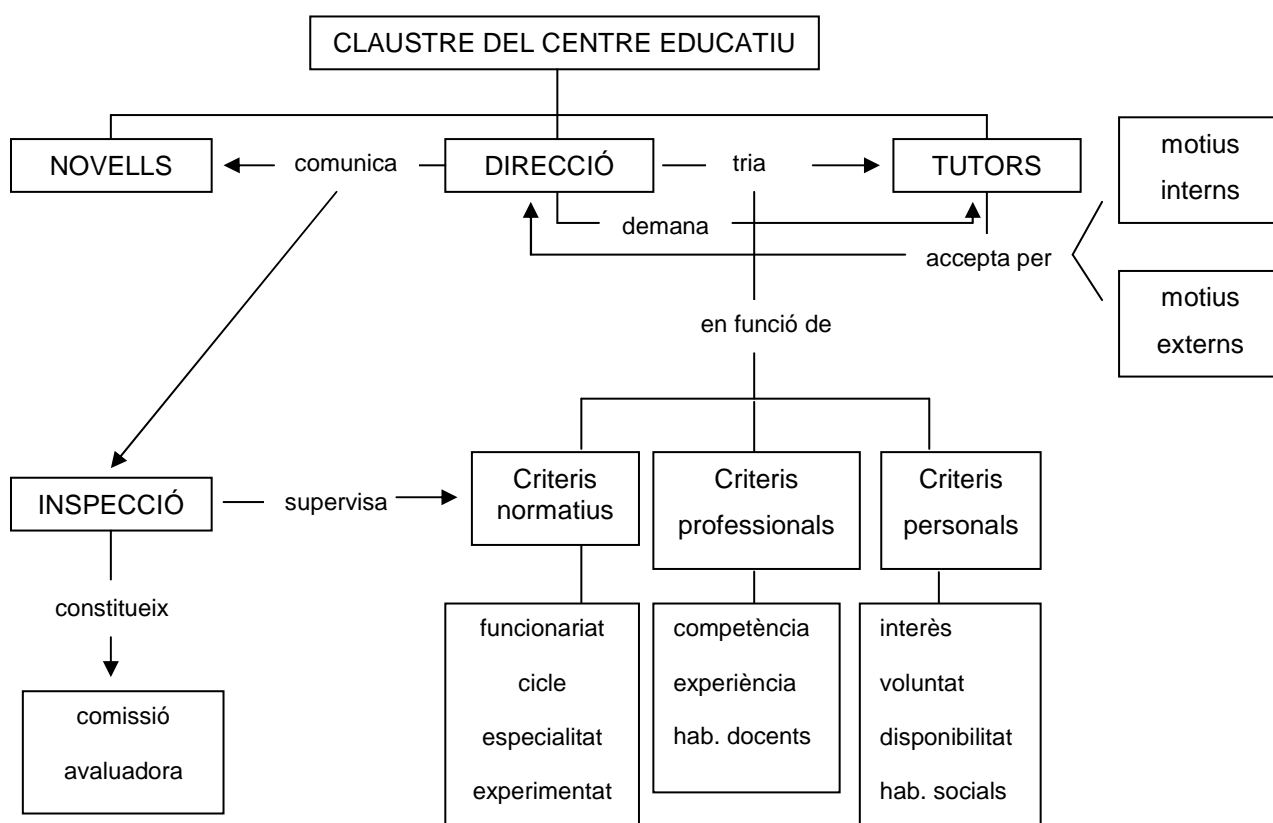


Figura 5-6. Esquema de la fase de selecció de tutors/es del programa *Comencem Bé*.

FASE : SELECCIÓ I ASSIGNACIÓ DE TUTORS/ES			
FASE	AGENT	ACTUACIÓ	TEMPORITZACIÓ
SELECCIÓ	Direcció del centre educatiu	Selecciona els docents del centre que faran de tutor a cada novell, valorant els criteris normatius, professionals i personals.	Octubre- Novembre
	Inspector/a de cada centre	Supervisa el compliment dels criteris normatius dels tutors proposats com a vocals.	Quan es constitueix la

		Si s'escau orienta i assessora en la decisió. Desenvolupa la funció de vocal de la comissió unipersonal, delegant el seguiment a una persona del centre.	comissió avaluadora.
DEMANDA	Direcció del centre educatiu	Demana al docent si vol fer de tutor/a.	Octubre- Novembre
ACCEPTACIÓ	Tutor/a	Valora els motius personals, professionals, interns i externs. Accepta el desenvolupament de la tasca.	Octubre- Novembre
COMUNICACIÓ	Direcció del centre educatiu	Comunica a l'inspector/a del centre qui serà el vocal de la comissió avaluadora.	Quan es constitueix la comissió avaluadora.
		Comunica al novell qui serà el seu tutor/a, oralment.	Després de la creació de la comissió avaluadora.

Taula 5-36. Actuacions de la fase de selecció de tutors/es del programa *Comencem Bé*.

5.6.5. Desenvolupament del procés de tutoria

La fase de desenvolupament de la tutoria s'ubica entre la constitució de la comissió avaluadora i el tancament de l'avaluació final, que la regulació temporitza amb sis mesos. S'aplica en el centre educatiu i és on la relació entre el tutor i el novell i el treball conjunt pren protagonisme.

La inexistència d'un protocol d'actuacions pel desenvolupament de la tutoria, que implica que cada centre hi doni un enfocament propi, suggereix la riquesa d'analitzar aquesta fase en profunditat i poder respondre els interrogants següents: Es fan sessions de tutoria? Quins temes es tracten? Com es fa el seguiment del novell? Es defineixen instruments? En la tutoria hi intervé algú a més del novell i el tutor? Qui pren la iniciativa? Quina relació s'estableix entre els participants? Quins condicionants

organitzatius afavoreixen o dificulten el procés? Quina percepció tenen els agents d'aquest procés? Com es valora? Aporta beneficis?

Davant el gran nombre de qüestions, l'anàlisi de les dades s'estructurarà en tres parts diferenciades: les actuacions de tutoria, els condicionants pel seu desenvolupament i la percepció dels diferents agents.

ACTUACIONS DE TUTORIA

Cada centre dissenya un procés de tutoria propi, però les dades constaten que hi ha un conjunt d'actuacions compartides: realització de sessions de tutoria, observació de docència i entrevistes i que no totes recauen únicament en el tutor i el novell.

En primer lloc es valorarà la informació recollida sobre les sessions de tutoria que concreta la temporització, el contingut, el format i la utilitat de la seva realització.

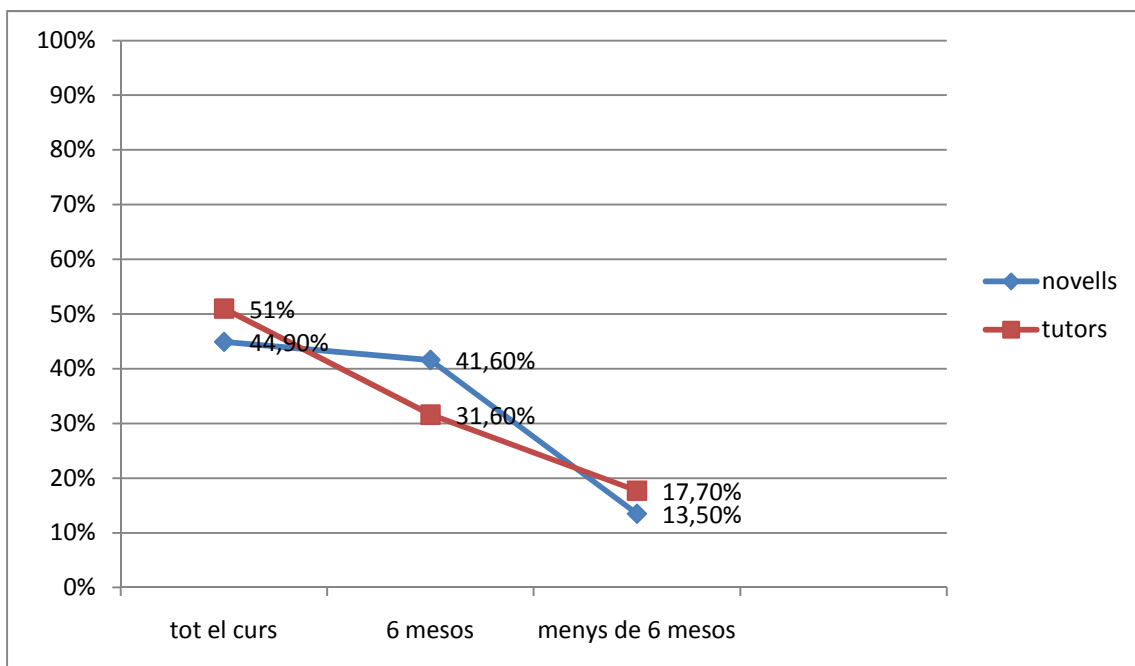
En la majoria de programes d'inducció docent exposats al capítol quatre del marc teòric, es presenta com a estratègia les sessions i/o reunions del mentor i el novell. Scherer (1999) per exemple posa èmfasi en mantenir un contacte freqüent a partir de reunions i Sánchez (2008) estableix com a activitats del programa, les reunions en grup, les consultes a professors experts i seminaris de discussió.

Els ítems 12, 13 i 14 del qüestionari dels novells i els 14 i 15 dels tutors, s'han orientat a definir les sessions de tutoria, ja que l'existència de les sessions és evident: un 95% dels tutors afirma que fa sessions i un 78,6% dels novells ho corrobora.

No és el mateix trobar-se dues vegades durant el curs que fer-ho setmanalment, ni dedicar cinc minuts a reunir-se o treballar conjuntament durant una hora. Per això s'ha optat per concretar la temporització de la tutoria, partint de la durada total del procés fins arribar a la periodicitat i durada de les sessions.

Pel que fa a la durada total del procés, la normativa estableix que és de sis mesos, però a les categories es va afegir l'opció d'un any, per tal de valorar si el procés anava més enllà de la norma. Des del punt de vista dels novells, pràcticament la meitat manifesta que ha durat sis mesos (41,6%) i l'altra meitat que s'ha allargat tot el curs (44,9%); però des de l'òptica dels tutors el patró es modifica una mica ja que el 31,3% marcat l'opció de sis mesos i el 51% tot el curs. En la categoria altres s'han inclòs totes les manifestacions de durades inferiors als sis mesos, que van des de dues setmanes

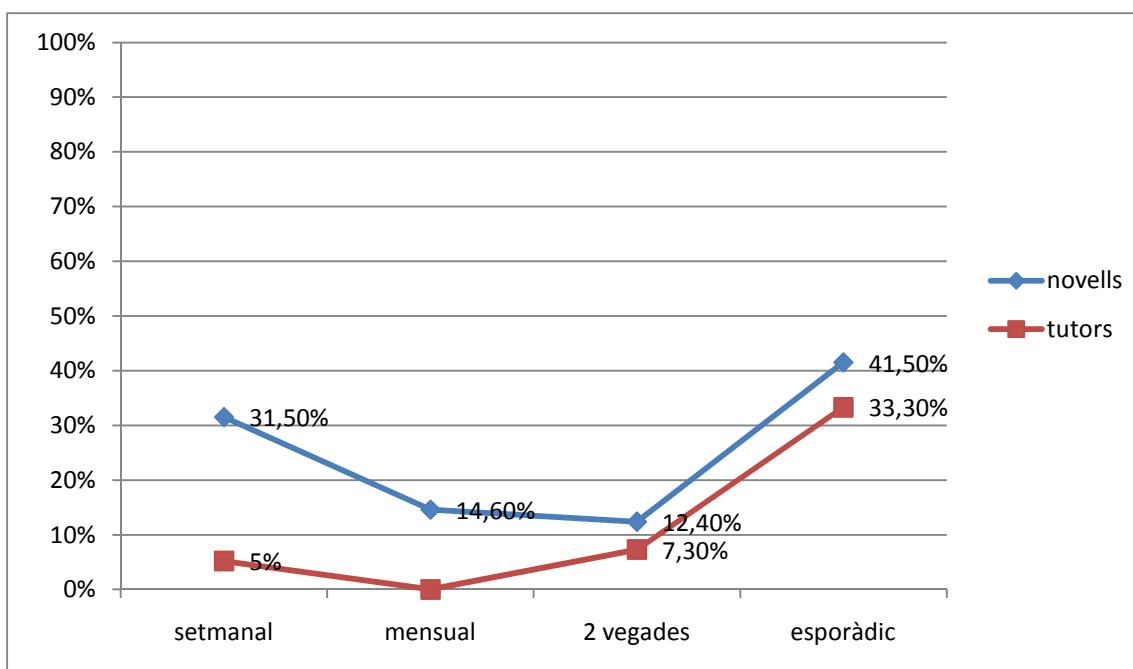
a quatre mesos (13,5% dels novells i 17,7% dels tutors). Es presenten les dades al gràfic següent:



Gràfic 5-12. Durada del procés de tutoria.

Es pot observar que en la majoria de centres la tutoria s'allarga durant tot el curs, però és interessant constatar cada quan s'han reunit, ja que podríem valorar si és millor trobar-se setmanalment durant cinc mesos o bé dues vegades al llarg de tot el curs. Per fer-ho, es preguntava als tutors i novells quina havia estat la periodicitat de tutoria i també la durada de les sessions.

Quant a la periodicitat s'oferien dues grans categories: esporàdicament o de manera regular, establint llavors la temporalitat. El 41,5% dels novells han manifestat que es reuneixen de manera esporàdica mentre que també ho ha fet un 33,3% dels tutors. La resta s'han trobat de manera més regular, amb més o menys freqüència: un 31,5% dels novells i un 5,2% dels tutors afirma que les reunions han estat setmanals, un 14,6% dels novells que han estat mensuals i un 12,4% dels novells i un 7,3% dels tutors que s'han reunit dues vegades durant tot el curs. El gràfic següent present el càlcul total.

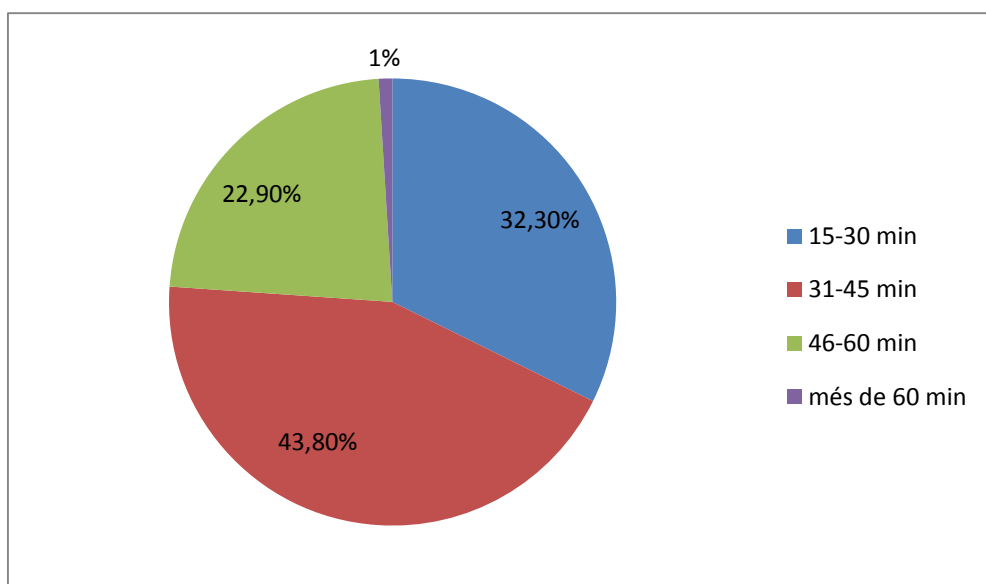


Gràfic 5-13. Periodicitat de les sessions de tutoria.

El resultat senyala que bona part de les sessions es realitzen de manera esporàdica sense una temporalitat fixada, però en canvi quasi una tercera part dels novells se situa a l'extrem més regular. Aquesta divergència d'òptica pot indicar que el novell valora cada espai de trobada com a sessió de tutoria en canvi els tutors l'estableixen com un espai més formal. En l'ítem 14.6 del qüestionari es recull que els tutors situen el grau de formalitat de les sessions en un mitjana de 3,54 sobre 6.

Aquesta formalitat però no sempre va lligada a la planificació, ja que un 53,1% dels tutors exposa que no planifica prèviament les sessions, podent considerar que per això es fan de manera esporàdica, encara que un 46,9% ha respost afirmativament.

Interessa també veure quina ha estat la durada de les sessions de tutoria. Les categories de l'ítem 14.5 del qüestionari dels tutors estableixen quatre franges amb un augment de 15 minuts. Pràcticament les dues terceres parts dels enquestats indiquen que les sessions tenen una durada entre 15 i 45 minuts, tal com es veu al gràfic a continuació:

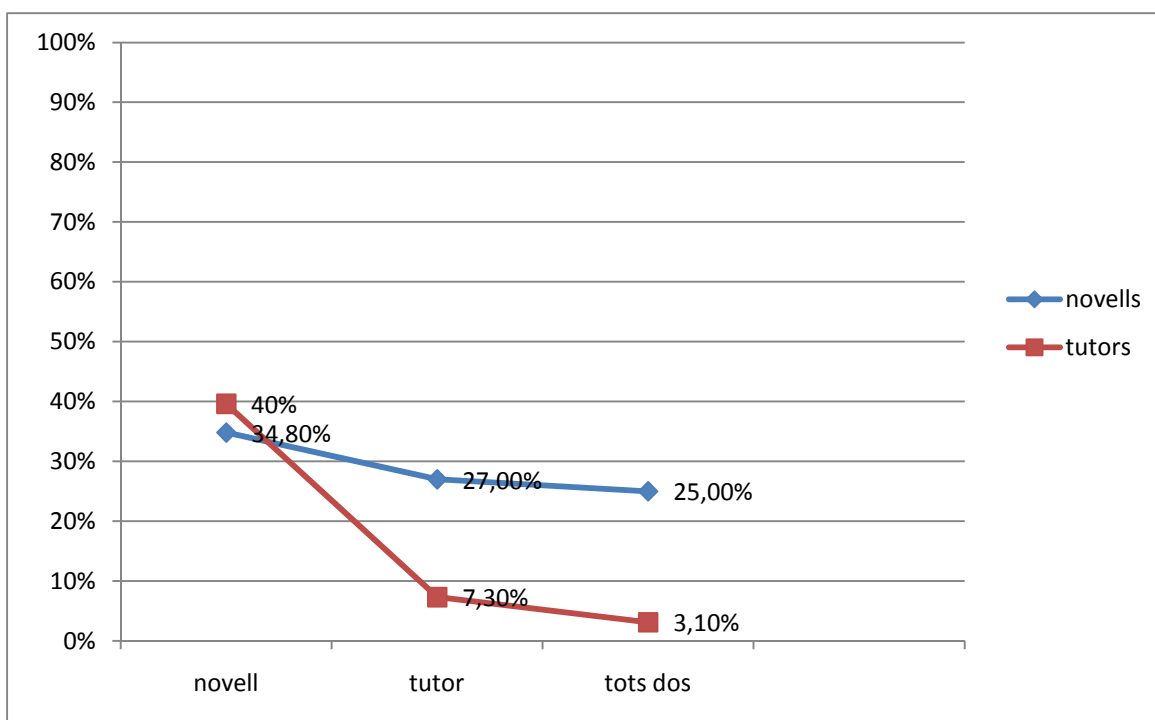


Gràfic 5-14. Durada de les sessions de tutoria.

Més de la meitat d'aquestes sessions es desenvolupen en horari lectiu (67,7%) mentre que força tutors també hi dediquen hores no lectives (32,3%). El lloc més utilitzat per reunir-se és l'aula (63,5%) o la sala de professorat (21,95%), espais que assenyalen la formalitat de les trobades i avalen l'ús de les trobades com una estratègia de treball conjunt.

Sabent que en les sessions hi participen tan novells com tutors, s'ha considerat rellevant indagar sobre la iniciativa en la convocatòria de les reunions, esperant verificar qui dels dos té més interès en realitzar-les. Els tutors expressen que tenen poca iniciativa (7,3%) i que són els novells els que demanen fer la sessió (39,6%), percentatges molt semblants als resultats dels novells que apunten que en un 34,8% de les vegades prenen la iniciativa, però que els tutors en un 27% també els ofereixen trobar-se i un 25,8% explica que la iniciativa és de tots dos.

Aquestes dades assenyalen que els novells des del seu punt de vista i el dels tutors, lideren la convocatòria de les sessions de tutoria però sense una tendència clara, tal com mostra el gràfic.



Gràfic 5-15. Iniciativa de convocatòria de les sessions de tutoria.

Davant la complexitat de variables relacionades amb la temporalitat de la tutoria, l'anàlisi anterior ha fet palesa la necessitat de crear una nova variable referent a la intensitat de la tutoria, que engloba la durada del procés i de les sessions.

A partir de la taula de contingència entre la durada de les sessions de tutoria i la durada del procés, s'ha donat un valor numèric (nombre en vermell) a cada intersecció multiplicant els dos valors assignats:

Tauleta de contingència tutorial: durada * sessions tutorial: durada

Recuento		sessions tutorial: durada								
		1	2	3	4	Total				
tutoria: durada	3	3	6	9	12	16	19	13	1	49
	2	2	4	6	8	11	14	5	0	30
	1	1	2	3	4	4	9	4	0	17
Total						31	42	22	1	96

Tauleta 5-37. Tauleta de contingència entre la durada de la tutoria i la durada de les sessions.

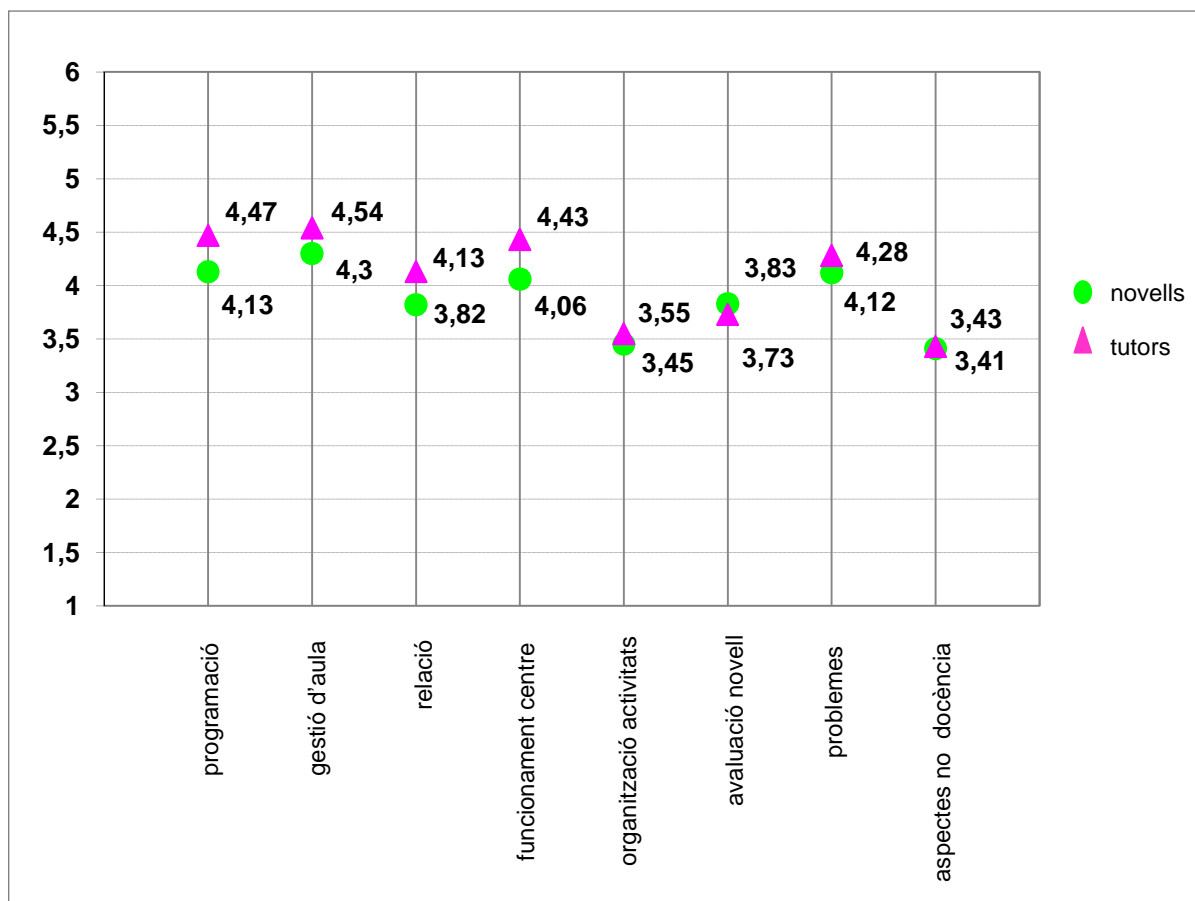
Analizant el càlcul dels valors, s'ha decidit fer tres grups de més a menys intensitat: els valors de 8 a 12, els de 6 a 4 i els d'1 a 3, ja que els que s'han trobat més són els que han treballat conjuntament durant el curs i amb sessions més llargues i els que

menys, els que la tutoria s'ha aplicat durant menys de sis mesos i les sessions han sigut breus, establint també un terme mig. Utilitzant el càlcul de variables de l'SPSS, s'ha desenvolupat aquesta nova variable.

Durant l'anàlisi s'intuïa que la diferència entre la realització de més o menys sessions variable podia condicionar diversos aspectes del procés de tutoria i per contrastar les hipòtesis aquesta nova variable ha esdevingut un element d'anàlisi de gran potencial, atès que ha permès detectar diferències estadísticament significatives en els temes tractats, els beneficis percebuts o les funcions que desenvolupa el tutor.

Per complementar la descripció de les sessions de tutoria és necessari veure quins temes s'han tractat i analitzar per a què s'han utilitzat aquestes reunions. El contingut de les sessions de tutoria s'ha considerat als dos qüestionaris amb categories semblants que recullen temes d'aula, d'organització del centre, d'habilitats docents i aspectes personals, que s'han definit a partir del marc teòric sobre els problemes dels docents novells i les funcions del mentor dels programes d'inducció docent.

Amb la intenció de contrastar de manera conjunta els resultats, s'ha optat per recodificar les variables i presentar la informació en les següents categories: la programació de l'actuació docent (que inclou la planificació d'objectius, continguts, activitats, avaluació, metodologia i materials didàctics), la gestió d'aula, la relació amb l'alumnat i famílies, el funcionament quotidià del centre, l'organització de les sortides i activitats, l'avaluació docent, problemes, aspectes no relacionats amb la docència (anècdotes, aspectes personals, actualitat social). Tot seguit es presenta el càlcul de mitjanes de cada contingut:



Gràfic 5-16. Temes tractats a les sessions de tutoria.

A simple vista es pot observar la diferència entre els temes tractats a la tutoria no és massa significativa, ja que la totalitat se situen per sobre la mitjana i no hi ha ni dos punts de diferència entre el valor inferior 3,41 i el més alt 4,54. A més a més es comprova que els tutors i novells comparteixen l'opinió sobre el contingut de les sessions de tutoria, ja que els valors de cada categoria són pròxims.

Tot i així, una anàlisi més rigorosa senyala que la gestió d'aula obté la mitjana més elevada en els dos agents i per tant, es configura com una de les necessitats del novell. El segon lloc l'ocupa, també en els dos casos, la programació de la docència que inclou tots els elements presents en la planificació de les classes.

S'interpreta que aquests dos primers temes han obtingut les mitjanes més elevades perquè a part que són les que es recullen de manera clara en la regulació del programa, són continguts relacionats directament amb el treball docent. El fet que al novell se l'avaluï a partir de la programació i la gestió de l'aula segurament ha propiciat que aquests temes s'abordessin en les sessions de tutoria i en la relació entre tutor/a i novell. Quant a la relació amb la docència, és evident que la tasca diària docent inclou la preparació de les classes i la gestió de l'aula, de manera que poden generar més dubtes als novells.

A molt poca distància se situen dos temes més: el funcionament del centre i els problemes del novell. Pel que fa a la transmissió de coneixement sobre el funcionament quotidià de l'escola, segurament es pot explicar per la necessitat real que té el novell de conèixer i integrar-se en el context escolar per poder desenvolupar la seva tasca amb èxit i també per la vessant humana d'acollida del mestre expert; mentre que la resolució dels problemes del novell pot donar resposta a la inexperiència pròpia dels novells que els genera més dificultats i inseguretats davant la tasca professional, tal com s'ha abordat al capítol tres del marc teòric. Ambdós temes s'allunyen de la tasca directament relacionada amb la docència com a tècnica i es vinculen a un àmbit més personal de la tutoria, on es posa en evidència la importància de la interacció positiva entre mentor i novell i la possibilitat que l'estratègia del mentoring permeti solventar els conflictes i dubtes dels novells a partir de l'acompanyament d'un expert.

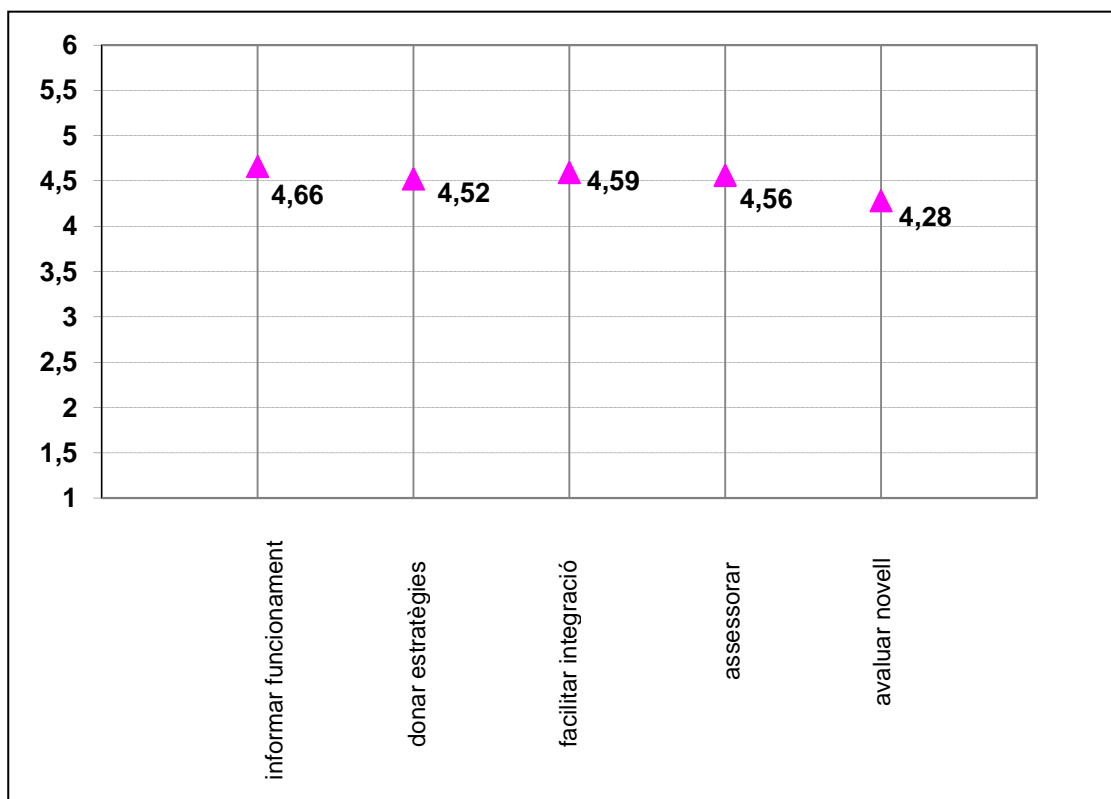
En el següent rang s'hi troben la relació amb les famílies i l'alumnat i l'avaluació del mestre novell. Pel que fa al tracte amb l'alumnat i les famílies, es valora que o bé està inclòs en els temes de gestió d'aula, o bé que no és una preocupació inicial del novell, ja que com defineix la teoria, les dificultats se centren més en els temes directament vinculats a la docència i encara no tenen una visió prou global del seu rol. I quant a l'avaluació del novell, tot i estar regulada i formar part del procés final de la tutoria no s'hi ha donat tanta importància com s'esperava. Així es reflecteix que el tutelatge va molt més enllà de la simple avaluació del recent incorporat a la professió i que l'avaluació només és una funció més del mentor i no la seva finalitat, com algunes tendències podrien apuntar.

En els últims llocs, els temes que apareixen són l'organització de les activitats i les qüestions més personals, no relacionades amb la docència. La complexitat de l'organització de sortides i altres tipus d'activitats no és elevada i a més, normalment forma part de les tasques de la coordinació de cicle, de manera que no ha estat un fet inesperat que el tema no es tingués massa en compte. I evidentment, les qüestions personals s'aborden en funció del grau de confiança i dels tipus d'interacció que estableixin el tutor/a i el novell i que per tant, variaran en funció de cada cas.

Aquesta prioritització de temes, s'aproxima als resultats obtinguts en l'ítem 14 del qüestionari dels novells que preguntava pel tema més tractat. Un 43,6% dels novells manifesta haver dedicat molt temps a la programació de la docència, un 40,2% valora com a contingut més recurrent la gestió d'aula, un 20,6% ha tractat temes de relació amb l'alumnat i les famílies i un 12,6% ha parlat d'aspectes de funcionament del centre. Aquestes dades corroboren la seqüència de continguts de les sessions de

tutoria presentada anteriorment i no han aportat cap tema emergent destacat que no s'hagués considerat a les categories del qüestionari.

És interessant verificar com els temes coincideixen amb el grau de desenvolupament de les funcions que els tutors tenen assignades. La regulació del programa de *Comencem Bé*, estableix les funcions que ha de dur a terme el tutor/a i a partir d'aquestes, s'han establert les cinc categories de la pregunta 17 deixant una altra opció oberta. Calculant la mitjana s'ha resolt que les funcions que han desenvolupat els enquestats en ordre decreixent són: informar sobre el funcionament organitzatiu i pedagògic del centre (4,66), facilitar la integració a la comunitat educativa (4,59), assessorar respecte la planificació i programació docent (4,56), donar estratègies per desenvolupar la tasca docent (4,52) i avaluar la competència docent dels novells (4,28).



Gràfic 5-17. Funcions desenvolupades pels tutors/es.

S'observa que totes les dades se situen al voltant d'un quatre de mitjana, per tant la majoria d'enquestats ha desenvolupat les funcions encomanades. En primer lloc, s'han ocupat d'informar al novell sobre el funcionament tan organitzatiu com pedagògic del centre, element imprescindible perquè pugui desenvolupar la tasca docent amb seguretat i coneixement. També s'han dedicat a ajudar-lo a integrar-se a la comunitat

educativa, que conjuntament amb la funció anterior, manifesta la importància de l'acollida i acompanyament del novell dins el funcionament de la institució tant pel que fa a l'organització, com al clima i cultura del centre. En segon lloc, li han donat estratègies per millorar la tasca docent i l'han assessorat respecte la programació i planificació. Finalment, han participat en l'avaluació de la competència docent del novell, element de menys immediatesa en la vida del centre i que segurament s'ha donat puntualment al final del procés.

En el grau de desenvolupament de les funcions s'intuïa que el fet que el tutor hagués acceptat la tasca per motius personals o per motius externs, podia condicionar la seva implicació i compromís amb el rol de mentor. Amb la voluntat de saber si les diferències observades es deuen a l'atzar o no, s'ha aplicat la prova T de Student mitjançant l'SPSS, per comparar les mitjanes en relació a les funcions i als temes de tutoria dels dos grups, els resultats de la qual es basen en proves bilaterals que assumeixen variàncies iguals amb un nivell de significació de 0,05.

Hi ha dos aspectes en els quals les diferències són estadísticament significatives: el tractament del tema d'elaboració i cerca de material didàctic (amb una diferència significativa de 0,032) i la funció de donar estratègies per desenvolupar la tasca docent (amb una diferència de 0,038). En tots dos casos, el grup de tutors que han acceptat la tasca per motius interns, són els que han encaminat més el novell amb estratègies d'aula i han abordat amb més intensitat el tema del material didàctic.

Aquesta diferència porta a pensar que els tutors que accepten la tasca amb la voluntat d'ajudar al novell però de créixer també personal i professionalment durant el procés, comparteixen més el dia a dia de la docència amb el novell i per això, l'acompanyen amb més intensitat en la preparació i desenvolupament de les classes oferint-li estratègies docents i dediquen temps del treball conjunt a un dels aspectes més concrets i personals de la planificació docent com és el material didàctic. Podríem considerar que en aquest cas, la tutoria se centra més en elements relacionats directament amb la docència diària i com a conseqüència, una actitud més oberta del tutor que mostra la voluntat de compartir les estratègies i el material i un ajut més específic en la preparació i desenvolupament de les classes del novell.

Possiblement, els tutors que realitzen la tasca amb voluntat d'ajudar i millorar són els que dediquen més temps al procés i per aquest motiu, s'ha optat per explotar l'anàlisi de la variable intensitat de tutoria. Per fer-ho, s'ha aplicat un prova d'anàlisi de variància, utilitzada en la comparació de mitjanes de més de dos grups, ja que en aquest cas s'han establert tres grups d'intensitat de tutoria.

Els resultats de la prova han confirmat que en els casos en què la tutoria es realitza amb més intensitat, s'aborden amb un grau major els temes categoritzats. Des de l'òptica dels tutors l'únic contingut de la tutoria que mostra una diferència significativa és la metodologia docent i per tant, es dedueix que és un tema que pot arribar a ser secundari ja que no condiciona tan la vida professional del novell com l'elaboració de la programació, la gestió d'aula o la seva avaluació, tanmateix si es disposa de més temps de sessions de tutoria es pot treballar conjuntament.

Comparaciones múltiples

Variable dependiente	(I) intenstut	(J) intenstut	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
tema tutoria: metodologia	1	2	-,677 [*]	,210	,007	-1,20	-,15
		3	-1,080 [*]	,291	,002	-1,80	-,36
	2	1	,677 [*]	,210	,007	,15	1,20
		3	-,402	,295	,400	-1,14	,33
	3	1	1,080 [*]	,291	,002	,36	1,80
		2	,402	,295	,400	-,33	1,14

Taula 5-38. Resultat de l'anàlisi de variància dels temes de tutoria en relació a la intensitat de la tutoria.

Des del punt de vista dels novells, una major intensitat de tutoria implica pràcticament tots els continguts de les sessions de tutoria proposats es donen en un major grau, exceptuant la programació del curs i l'avaluació docent, temes que per normativa s'han d'abordar necessàriament i, per tant, es tracten encara que la tutoria sigui menys intensa i les anècdotes del dia a dia, que es poden comentar en qualsevol situació informal.

TEMA DE TUTORIA	DIFERÈNCIA
Organització d'activitats i sortides	0,00
Aspectes d'actualitat social	0,00
Relació amb les famílies	0,00
Problemes del novell	0,000
Gestió d' aula	0,001
Relació amb l'alumnat	0,001
Aspectes referits a la pròpia actuació docent	0,007

Funcionament quotidià del centre	0,009
Qüestions personals	0,016

Taula 5-39. Resultat prova T-Student dels temes de tutoria en relació a la intensitat de la tutoria.

Aquestes dades ratifiquen que l'opció de desenvolupar les sessions de tutoria d'una manera més intensa, afavoreix la discussió dels temes que preocupen al novell o que deriven de la tutoria i que poden donar sentit al procés de creixement professional d'aquesta estratègia d'inducció.

La intensitat de la tutoria també incideix en el desenvolupament de les funcions del tutor, concretament en la funció d'informar sobre el funcionament organitzatiu i pedagògic del centre i la de donar estratègies per desenvolupar la tasca docent, tal com mostren els resultats de la prova ANOVA d'un factor.

Comparaciones múltiples

Variable dependiente	(I) intenstut	(J) intenstut	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
funcio: informar sobre funcionamiento centro	1	2	-,671*	,243	,026	-1,28	-,07
		3	-1,107*	,337	,006	-1,95	-,27
	1	3	-1,104*	,302	,002	-1,85	-,35

Taula 5-40. Resultats de l'anàlisi de variància de les funcions del tutor en relació a la intensitat de tutoria.

La informació del funcionament del centre va lligada al procés d'acollida del novell, però davant la complexitat organitzativa dels centres i totes les actuacions pedagògiques que s'hi duen a terme, és evident que és un tema pràcticament indefinit al qual s'hi pot posar més o menys èmfasi en funció del temps de tutoria. Pel que a la funció de donar estratègies per desenvolupar la tasca docent, les dades mostren que la diferència és significativa entre els dos extrems d'intensitat i per tant, que els tutors que realitzen poques sessions de tutoria comparteixen menys les seves estratègies d'aula que els que treballen amb més freqüència amb els novells.

Una segona actuació de tutoria és l'observació de la docència, que engloba tan l'observació de classes d'experts per part del novell, entès com a modelatge, com l'observació per part del tutor de les classes del novell, amb la intenció d'ajudar-lo a millorar la pràctica.

L'observació es presenta com una font d'informació per a l'avaluació del novell i per això s'ha recollit la informació en el darrer bloc dels qüestionaris. Tot i així, valorant que pot esdevenir una eina de seguiment i de tutoria s'ha optat per exposar les dades referents a l'observació com a estratègia de desenvolupament professional en aquest apartat.

Bona part de la informació sobre l'observació té origen en les dades qualitatives, encara que en el qüestionari els novells manifesten que el 55,3% dels tutors realitzen com a mínim una observació a l'aula, alhora que els tutors valoren l'ús d'aquesta estratègia amb un 4,79 de mitjana sobre sis.

L'observació de les classes del novell com a estratègia de tutoria ha d'anar acompanyada necessàriament per la reflexió posterior de la informació recollida i la proposta d'elements de millora de l'actuació docent.

Els tutors estàvem obligats a entrar a l'aula 4 vegades, o si ho vèiem molt clar, només, 3 al llarg del 2n trimestre per veure l'interí com feia classe i que l'havíem d'acompanyar totalment i explicar-li tot perquè millorés els punts febles que tenia. Hem fet de tutors de veritat, per primer any. (GD4, p. 221)

Implica doncs, una certa planificació de quan es realitzarà l'observació i la devolució corresponent, per això se suggereix que es prepari l'entrada a l'aula i la revisió de manera conjunta:

És part d'un procés que han planificat conjuntament, fan l'observació i la reflexió conjunta, es determina què s'incorporarà i a vegades doncs es fa una altra observació per veure si funciona. (E3, p. 165)

A vegades l'observació és inherent al dia a dia del centre, ja que s'apliquen fórmules de treball (dos mestres a l'aula) que ja impliquen, d'una manera espontània, que el novell pugui observar i ser observat.

La inspecció ho suggereix però es fa de manera natural. Està integrat en la dinàmica del centre. (GD1, p. 207)

Ara bé, cal diferenciar aquestes pràctiques integrades d'altres situacions totalment informals en les que possiblement es produeix una observació, però que sinó hi ha cap reflexió posterior o cap pauta d'observació i actuació no es poden considerar estratègies de tutoria.

Si entres a la classe és de manera natural, quan vas a buscar alguna cosa o a preguntar quelcom... no es fan observacions específiques. (GD1, p. 207)

A primària penso que hi ha una tendència, no a assistir a una classe sencera però si a entrar casualment a comunicar alguna cosa i de pas ja demanen i pregunten. Comenten ja vaig veure que un dia que no hi vaig anar no feien res, o un dia hi vaig entrar perquè hi havia un revol a l'aula... Intervencions potser més puntuals. (E2, p. 159)

Pel que fa a l'observació de classes d'experts, és a dir, l'aplicació del modelatge com a una activitat relacionada al procés de tutoria, cal destacar que té un gran potencial, ja que permet al novell observar un bon model:

És molt important que el novell absorbeixi les pràctiques que veu i que fa, per això també recomano que estigui a les classes del tutor i així aquest li fa modelatge; li ha de servir com a guia. Li permet aprofitar el bagatge que té el tutor, és a dir, moltes coses que sovint fa de manera natural i no sap ni com explicar però que amb l'observació de la pràctica es poden transmetre. (E9, p. 187)

És una pràctica que tot i no estar regulada, cada vegada s'aplica a més centres i enriqueix el procés de tutoria, sense poder-se confondre amb una font d'informació de la competència docent del novell.

També hi ha molts centres que el que fan és que l'aspirant va a veure el tutor i li fa modelatge, això es fa a alguns centres i cada vegades es van incorporant més, perquè quan ja està molt entès i molt interioritzat que és un ajut. Això serveix no només per la persona que s'ha d'avaluar sinó que això beneficia als alumnes del centre i per tant beneficia al centre i al col·lectiu... (E3, p. 165)

El tutor fa un paper de model, de manera que els fa una classe de modelatges i a més se'ls aconsella que observin una altra aula. Pensem que veient un altre fer la seva classe o una altre és una oportunitat d'aprenentatge. (GD3, p. 217)

L'observació ha d'anar acompanyada d'un feedback posterior, que normalment es realitza en una entrevista. Aquesta pràctica apareix com la tercera actuació de tutoria.

A cada visita es detecten els punts forts i dèbils i a partir dels darrers, es fixen uns objectius de millora. Després de cada observació es reuneixen per analitzar la sessió. (E4, p. 169)

Un 44,6% dels novells ha manifestat que realitza entrevistes amb els tutors i a la vegada els tutors han valorat el seu ús amb un 4,59 de mitjana sobre sis. Tot i així perquè l'entrevista tingui sentit cal plantejar-hi un treball de reflexió en i sobre la pràctica que afavoreixi la millora del novell.

Caldria que després de l'observació se'n pogués parlar i el que passa a vegades, és que s'adonen de coses però no acaben de captar-ho. (GD3, p. 217)

Durant l'anàlisi d'aquestes tres actuacions de tutoria s'han detectat alguns aspectes que tenen un gran influència en el bon desenvolupament del procés i que es presenten a continuació.

CONDICIONANTS DEL PROCÉS DE TUTORIA

El primer factor que col·labora en el desenvolupament de les actuacions de tutoria és la planificació conjunta entre tutor i novell del procés. Aquest esquema de treball permet concretar les motivacions del tutor, les necessitats del novell i garantir un aprenentatge mutu.

Es fa una primera trobada on es fixa un pla de treball i es prioritzen els aspectes que interessin i preocupen al novell i que el tutor millor pot oferir. (GD3, p. 217)

El format d'aquest pla pot ser divers, però en la majoria de casos ve orientat per la inspecció educativa que suggereix el seu ús i presenta models de referència:

M'agrada que hi hagi un protocol i que me'l presentin, una mica de cronograma o full de ruta, perquè penso que orienta al centre i ens evita que ens deixem alguna cosa pel camí. Ho fem conjuntament amb la direcció i el tutor, que es fa aquest mateix dia; fem com un esbós i llavors ells ja ho elaboren a la seva manera. (E2, p. 159)

El tutor i l'aspirant estableixen un pla de treball conjunt, o sigui, nosaltres els hi proporcionem una documentació, a on es veuen els punts que seran avaluats i els demanem que prioritzin, perquè no ho poden treballar tot aquells punts en els que l'aspirant se sent més feble i que per tant necessita reforçar. (E3, p. 166)

Els elements que recull el pla poden ser: el contingut de les sessions, la temporització i el tipus d'actuació...

Estableixen un pla de treball amb unes reunions periòdiques... sol ser una graella, que indica què ens proposem, quins acords hem pres... (E3, p. 166)

El novell i el tutor fan com un plànning i normalment es troben a les reunions de cicle, però quan algú té problemes es fa una reunió setmanal, es pacten les actuacions, es recomanen lectures, s'ofereix modelatges... (E11, p. 194)

L'anàlisi estadística de la variància mitjançant l'aplicació de la prova T-Student ha permès verificar que quan es planifica la tutoria és més fàcil abordar els temes que preocupen al novell. S'han comparat les mitjanes dels temes en els dos grups que separaven les sessions planificades o les sessions esporàdiques de tutoria, esperant trobar diferències bilaterals significatives (inferiors a 0,05). Així ha estat quasi en la totalitat de temes categoritzats, exceptuant el funcionament del centre i l'avaluació del novell.

TEMA DE TUTORIA	DIFERÈNCIA
Gestió d' aula	0,00
Relació amb l'alumnat	0,00
Organització d'activitats i sortides	0,001
Aspectes d'actualitat social	0,001
Programació del curs	0,002
Relació amb les famílies	0,003
Problemes del novell	0,014
Aspectes referits a la pròpia actuació docent	0,030
Anècdotes del dia a dia	0,040
Qüestions personals	0,042

Taula 5-41. Resultat prova T-Student dels temes de tutoria en relació al grau de planificació.

En la taula s'han ordenat els valors de més a menys diferència, però no s'ha trobat una explicació lògica a la seqüència. Tot i així, el fet que la diferència es produeixi en la major part de temes proposats, indica de manera contundent que els novells que han participat en un procés de tutoria planificat han abordat amb més intensitat els continguts treballats, per contra dels que s'han reunit esporàdicament que no han tingut l'oportunitat d'aprofundir-hi.

L'aplicació planificada de la tutoria en el dia a dia del centre, pot esdevenir més o menys complexa en funció de l'organització del centre i és possible, que les reunions

es realitzin de manera espontània, tal com indicaven les dades quantitatives i que també s'ha expressat en les entrevistes:

De manera específica el tutor i novell es reuneixen poc, amb la sisena hora les coordinacions estan tocades... jo els dic que intentin fixar alguna trobada amb data, però pot acabar fent-se en situacions més informals, a l'hora de l'esbarjo... o també a vegades en reunions de cicle. Les reunions formals diria que es limiten a l'inici i al final. (E5, p. 173)

Encara que altres centres que hi ha donat importància i han anticipat la necessitat de coordinació periòdica, han trobat una fórmula organitzativa vàlida:

No és difícil que es trobin quan s'han de trobar per parlar de coses hi ha les hores de coordinació que són lliures i es poden trobar. La majoria s'ho poden muntar, perquè ja s'ha previst abans també en la tria del tutor. (GD4, p. 224)

El segon condicionant és la implicació d'altres professionals en el procés, que puguin donar suport tant al novell com al tutor i que les dades apunten que és un recurs força utilitzat.

Per una banda els tutors es reuneixen amb altres professionals, que són bàsicament la direcció del centre (34,7%), altres tutors (22,1%) i l'inspector/a del centre (16,8%). Aquestes trobades en la majoria de casos responen a les reunions d'informació i seguiment del procés que són responsabilitat del director i inspector, mentre que l'opció de reunir-se amb altres tutors pot venir donada per la necessitat d'intercanviar experiències. D'altra banda, un 85,5% de novells manifesta que reben ajut d'altres docents experts (36,2%) i d'altres tutors del centre (20,2%); també de l'inspector/a (17%) i de la direcció (10,6%). És gratificant observar que altres docents amb experiència, sense que la normativa ho estableixi, dediquen temps a donar un cop de mà a les persones que s'inicien a la professió, mentre que potser el percentatge d'ajut de la direcció és força baix, comptant que possiblement deleguen aquesta tasca als tutors.

L'equip directiu no fem un seguiment acurat de la tutoria, la veritat és que deixem que el tutor i el novell s'ho vagin muntant... a menys que hi hagi problemes, és clar... (GD4, p. 223).

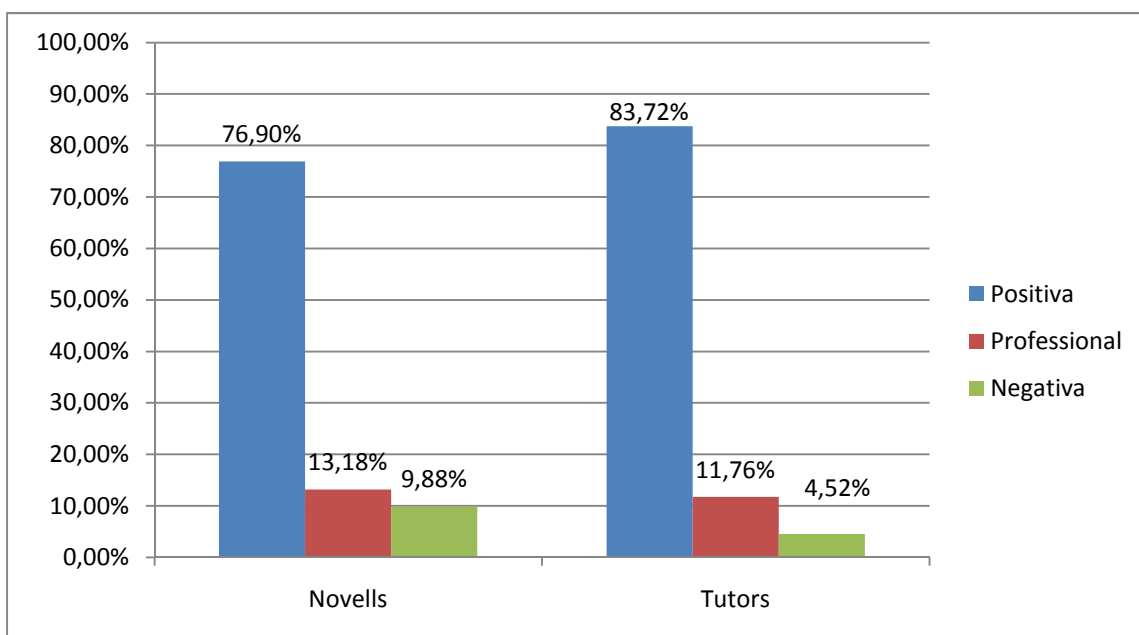
Encara que aquest seguiment de la direcció sí que és present a alguns centres:

Dins l'equip directiu coordinem aquest acompanyament pedagògic, per un costat la directora fa la tasca de seguiment de l'avaluació i el procés de tutoria en general i per l'altre, la cap d'estudis fa el seguiment de les programacions. (GD3, p. 218)

Jo he supervisat si es feien les observacions, jo els hi he preguntat quins dies hi anaven, a quines hores, què veien i després els he preguntat tan al tutor i a l'interí com havia anat, moltes vegades a tall d'estar fent el cafè... de manera informal... (GD4, p. 223)

Finalment, el tercer element que pot condicionar l'èxit de la tutoria és la relació que s'estableix entre el tutor i el novell, informació que s'ha recollit sense cap categoria prèvia. De les respostes dels quatre agents sobre quin tipus de relació es crea entre els protagonistes del procés, han sorgit tres categories inductives: una relació positiva, que inclou aquelles manifestacions de bona entesa, ajut, amistat, col·laboració, companyonia, cordial, complicitat, íntima, distesa, bon vincle, proximitat, confiança, respecte, bon rotllo, estreta, de lligam, entre iguals, comunicativa...; una relació estrictament professional entesa com: de treball, normal, companys de feina, equip, coordinació... i finalment una relació negativa o insuficient, que engloba descriptors com: poc ajut, escassa, limitada, sense lligams, dificultosa, freda, distant...

La codificació de les aportacions qualitatives i el càlcul de la freqüència d'aparició han facilitat l'anàlisi del tipus de relació més recurrent que s'expressa al gràfic següent:



Gràfic 5-18. Tipus de relació entre novell i tutor.

Es pot observar com en un percentatge elevat dels casos, des dels dos punts de vista, es considera que la relació ha estat positiva. Així ho han expressat els novells i els tutors:

Una bona relació en la que rebut el suport necessari per millorar la meva tasca docent. (N, p. 106)

Hi ha hagut una relació cordial i distesa, he intentat ajudar al company novell en aquells aspectes que m'ha demanat. (T, p. 151)

Una relació amistosa, de tu a tu, amb respecte i confiança. (N, p. 107)

Hem treballat molt a gust l'una amb l'altra, ens hem fet bones amigues i ens agradaria tornar a treballar juntes. (N, p. 107)

Una relació d'amistat, oberta i alhora sincera. (T, p. 150)

De la majoria d'aportacions es dedueix que aquesta relació positiva ha facilitat el treball conjunt en el dia a dia del centre la qual cosa ha incidit en el desenvolupament professional de tots dos:

Hem establert una bona relació de tracte personal i gràcies a aquesta relació he demanat quan ho he necessitat ajuda en qüestions on jo em veia perduda. (N, p. 108)

La veritat és que bé, ens hem ajudat mútuament. (T, p. 150)

Els equips directius, des d'una òptica més global, han verificat l'existència d'un vincle positiu, afegint la selecció dels tutors com un recurs de garantia per a què es produeixi una bona entesa.

Normalment hi ha bon rotllo entre els tutors i novells, es fa des de la cordialitat i professió. (GD3, p. 217)

Normalment els tutors i interins es porten bé, no ho viuen malament, la majoria molt i molt bé. (GD4, p. 223)

Les relacions normalment són bones, perquè quan tries el tutor ja t'assegures que hi pugui haver una bona entesa. (GD1, p. 208)

A continuació s'exposa una mostra d'aportacions referents a la relació professional i a la relació negativa, per tal de validar els descriptors de cada categoria.

La relació professional es descriu com:

Relació correcta de companys de feina. (N, p. 108)

Hem establert una relació de companys de feina , programant les activitats docents conjuntament quan ha sigut necessari, intercanviant opinions sobre les diferents tasques dels docents. (T, p. 151)

De coordinació, cooperació i dialogar com a docents. (T, p. 151)

Mentre que les relacions negatives o insuficients s'expressen així:

Gaire bé no hi han hagut lligams ja que el meu tutor no volia ser-ho. Per tant, la relació ha estat minsa a banda que el tutor no sabia gaire bé ni que havia de fer. (N, p. 109)

Molt limitada a la salutació i comentar molt poca cosa. (N, p. 109)

La meva relació ha estat escassa i generalment de poca ajuda. Semblava que les meves consultes li resultaven molestes i inoportunes (N, p. 109)

Cap relació, el primer dia em va dir que estava massa vella com per poder ajudar-me i no em va fer ni cas en tot el curs. (N, p. 109)

M'he trobat amb un docent novell amb poques ganes de treballar. Desmotivats i preferint continuar estudiant per treballar amb alumnes més grans. El seu propòsit, treballar poc i cobrar molt. (T, p. 151)

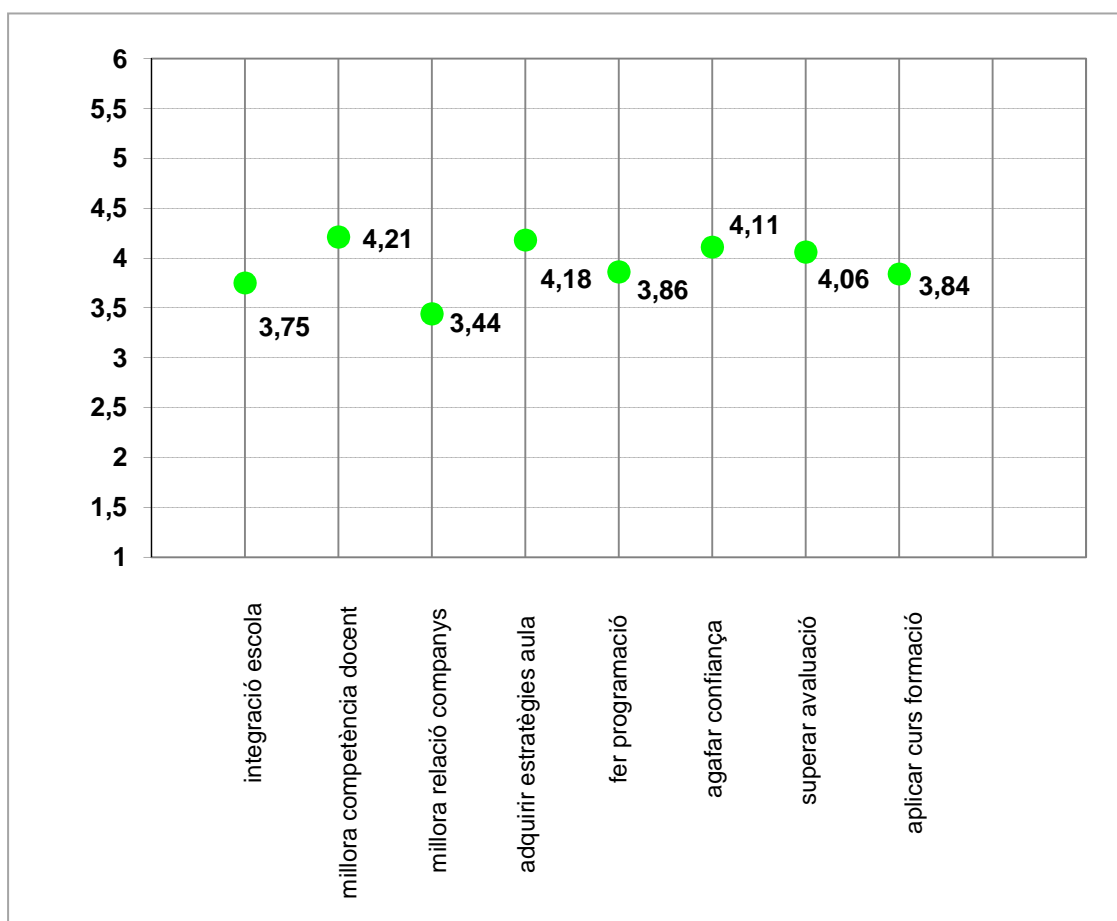
En resum la recerca demostra que la planificació de la tutoria, la col·laboració de tots els agents i l'existència d'una relació positiva, que els teòrics com Vélaz de Medrano (2009) assenyalen com elements rellevants del mentoring, poden esdevenir la clau per l'èxit de l'aplicació de les diferents actuacions del procés de tutoria.

PERCEPCIÓ DE LA TUTORIA

Un dels objectius de la recerca és conèixer l'opinió dels agents participants pel que fa a la valoració del procés de tutoria del programa *Comencem Bé* i per aquest motiu, els ítems 19-22 del qüestionari dels tutors, les preguntes 17-19 dels novells i un bloc dels

protocols d'entrevista i grups de debat, s'ha orientat a recollir aquesta informació. El gran nombre de dades i la seva diversitat ha requerit l'estructuració d'aquestes en tres aspectes: els beneficis que aporta a nivell individual i de centre, la valoració del programa i les propostes de millora.

En primer lloc s'exposen els beneficis que han tingut els novells des de l'òptica dels diferents agents. Per un costat els propis interins han manifestat que la tutoria els ajuda a millorar a nivell professional però també a integrar-se al centre i a agafar més confiança. En el gràfic següent es mostren les mitjanes de cadascuna de les categories proposades. Es pot deduir que, en primer lloc, els beneficis propis que perceben els novells estan bàsicament relacionats amb aspectes derivats de la docència: la millora de la competència docent (4,21) i l'adquisició d'estratègies d'aula (4,18); en segon lloc, amb un aspecte personal com és la confiança (4,11) i amb un tràmit administratiu, la superació de l'avaluació (4,06).



Gràfic 5-19. Beneficis dels novells.

La puntuació per sobre de la meitat en tots els beneficis categoritzats fa pensar que aquest procés té una gran potencialitat pel creixement professional del docent i que facilita la integració a l'escola, tot i que no millora en gran mesura la relació amb els companys.

L'interès per contrastar la hipòtesis que la sistematització de les sessions de tutoria té més repercussions en el desenvolupament professional del novell, ha portat a aplicar la prova T-Student entre la intensitat de la tutoria i la percepció dels beneficis dels propis novells. Els resultats han demostrat que existeix una diferència estadística significativa a la majoria de les categories, que indica que a més intensitat de tutoria, augmenta la percepció dels beneficis.

BENEFICIS DE NOVELL	DIFERÈNCIA
Posar en pràctica allò tractat al curs de formació	0,001
Adquirir estratègies d'aprenentatge i de gestió d'aula	0,001
Millorar la competència docent	0,001
Elaborar una programació d'aula	0,002
Relacionar-me millor amb els companys	0,002
Agafar confiança en mi mateix	0,025

Taula 5-42. Resultat prova T-Student dels beneficis del novell en relació a la intensitat de tutoria.

Cal destacar que els beneficis en els quals s'obté la diferència significativa tenen relació directa amb el contingut de la tutoria i les funcions que desenvolupen els tutors, per tant és fàcil explicar que si la intensitat de treball és més elevada, el novell pugui percebre que en treu més profit. Les dues categories que no apareixen són la integració al centre i la superació del període de pràctiques, elements més allunyats del treball colze a colze del tutor i el novell.

Per l'altre costat els tutors han coincidit en la valoració de la tutoria com una bona oportunitat perquè el novell millori la pràctica docent (4,48) i s'integri més fàcilment al centre (4,58), però sobretot perquè agafi confiança i seguretat (4,71) i aprengui a treballar en equip (4,71). Les dades mostren que tot i la poca diferència entre les mitjanes, els tutors perceben millores més relacionades amb el desenvolupament de la pràctica al centre i no tant amb la millora de l'individu. A través de la prova T-Student, s'ha comprovat que existeix una diferència estadística significativa de la valoració de la millora del treball en equip com un benefici que obté el novell, per part dels tutors que han accedit a la tutoria amb la intenció d'ajudar al novell i millorar personal i professionalment. Els tutors que volien exercir aquesta funció per ajudar i aprendre,

creuen més fermament en el treball en equip i per tant el perceben com un element destacat de millora.

Els membres de la inspecció educativa entrevistats s'han sumat a la valoració positiva dels efectes que té la tutoria pel novell:

El fet que d'una manera o una altra, puguem agafar un interí de primer any i posar-li al costat una persona tutora que el pugui ajudar, és sensacional. (E10, p. 191)

Encara que apunten que els beneficis depenen dels casos individuals, ja que alguns ho aprofiten més que altres. Per alguns pot esdevenir una mala experiència en canvi per altres podria no ser necessari:

Pel que fa al novell, diuen que se senten més ben acompanyats tot i que hi ha percepcions diferents. Alguns es mostren reacis i són crítics amb els procés, fins i tot pressionen la direcció. (E4, p. 170)

Penso que no ens adonem a vegades que els novells s'ho passen malament i nosaltres no ho percebem. (GD1, p. 208)

A vegades hi ha interins novells que tenen expertesa d'anys a l'escola privada però els va bé per contextualitzar. (E6, p. 176)

En segon lloc s'exposa la percepció dels tutors sobre el desenvolupament del rol de mentor i sobre l'aprenentatge personal i professional que els ha aportat. En general els tutor/es opinen que els ha agradat participar en aquest procés, tal com indica la mitjana de 4,66 sobre sis, tot i que no acaben de veure clar que puguin desenvolupar un rol d'experts (4,19).

Ha estat una bona pràctica, pel fet que també et fa qüestionar i valorar la teva pròpia feina diària i buscar noves formes de millorar. (T, p. 153)

Estan d'acord amb què poden aportar coneixements als docents (4,69) i que estan preparats per realitzar la tasca encomanada (4,46), fet que implica la possibilitat d'esdevenir un referent pedagògic pel novell (4,25).

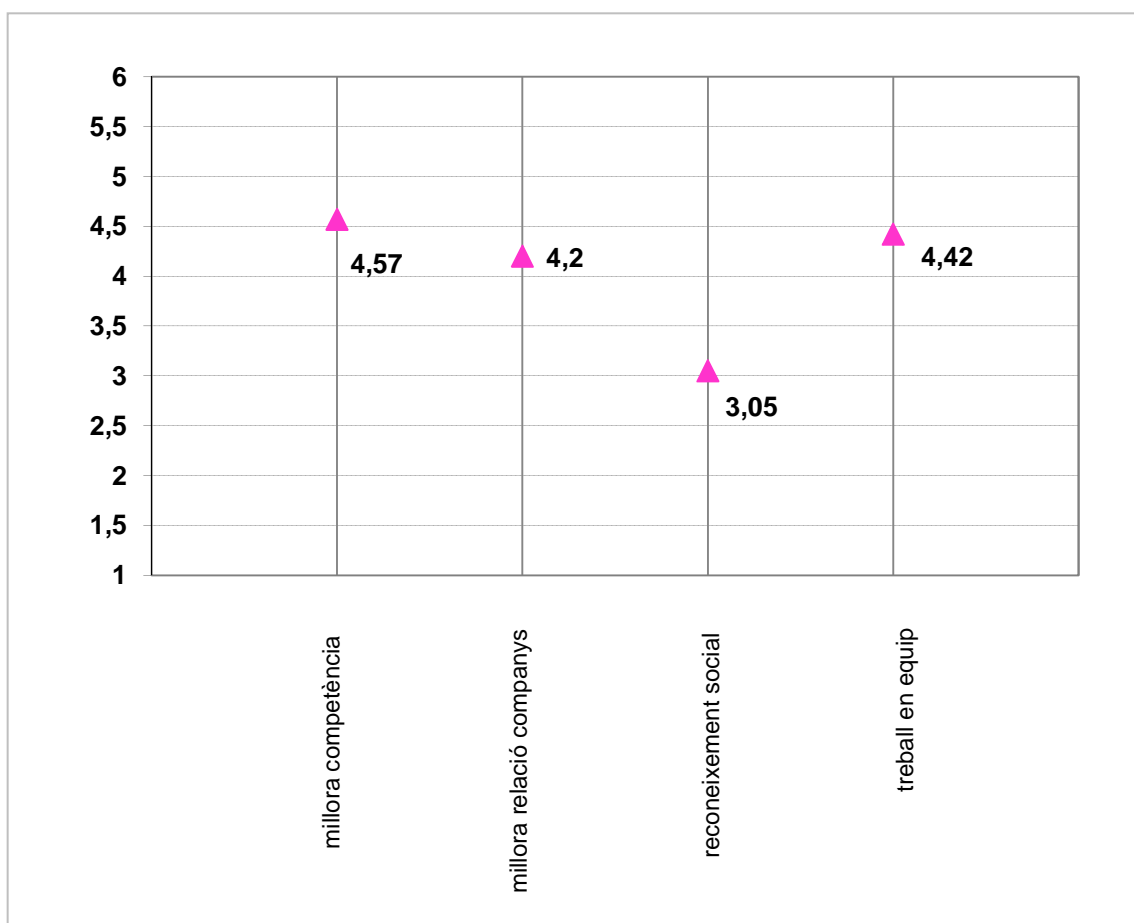
En l'opció oberta han aparegut dues visions oposades: alguns que consideren que no els ha servit de res i altres tutors/es que han manifestat que els docents novells els

han aportat experiències personals molt enriquidores. Tot i que la visió de la inspecció i dels equips directius es decanta per la segona:

Jo penso és una bona experiència pels tutors, perquè ells m'ho manifesten, aprenen, de vegades diuen: això no ho feia i ara veig que val la pena. (E3, p. 168)

Els tutors també aprenen, veuen coses bàsiques, de què els demanaran als novells... i jo sempre els dic que es dona per suposat que tots nosaltres ho tenim i ben fet... (GD4, p. 225)

Aquest enriquiment que es manifesta ha aparegut també en la valoració que els propis tutors han fet dels beneficis que els aportava la tutoria, valorant positivament la millora professional (4,57), el treball en equip (4,42), l'ampliació de les relacions interpersonals amb companys (4,20), però exposant que reben poc reconeixement social (3,05), tal com es pot observar al gràfic.



Gràfic 5-20. Beneficis dels tutors/es.

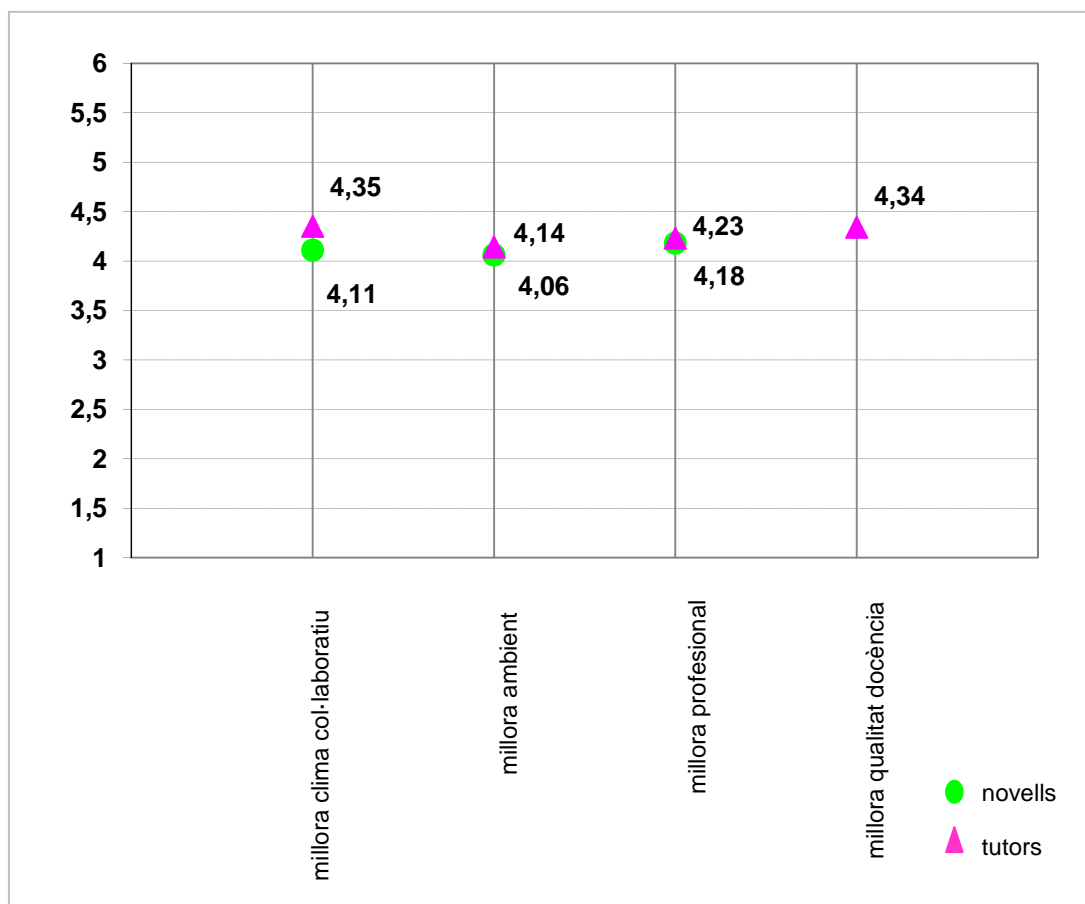
Amb la intenció d'identificar possibles motius que expliquessin aquest doble posicionament es va aplicar la prova estadística T-Student per analitzar si les raons que havien portat al tutor a acceptar la tutoria tenien relació amb la seva percepció. Els resultats de la prova han assenyalat tres punts en els que les diferències estadístiques són significatives respecte als tutors que han accedit a la tutoria amb la voluntat d'ajuda i millora: la valoració que els ha agradat fer de tutors (amb una diferència significativa de (0,009), la consideració del seu rol d'expert (0,043) i també de ser un referent pedagògic (0,038).

Aquestes dades revelen la importància que el tutor tingui un perfil definit, en el qual es tingui en consideració la voluntat per realitzar la tasca i que garanteixi que el procés de tutoria esdevé un procés de millora professional tant pel novell com pel mentor.

Aporta seguretat al centre de que estan fent una tasca important i que els nous professors s'han d'ajustar a les característiques del centre i els dona la impressió que ser veterà té un valor. (E12, p. 198)

I en tercer lloc, cada agent ha opinat sobre l'impacte positiu que té l'aplicació de la tutoria al centre.

Els ítems dels qüestionaris dels novells i tutors referents a la percepció dels beneficis que el procés aportava al centre educatiu, establien com a categories, temes com: la millora del clima de treball col·laboratiu o de l'ambient del centre, la promoció dels desenvolupament professional, el reconeixement de l'experiència o la contribució a la qualitat de la docència.



Gràfic 5-21. Beneficis del centre educatiu.

Com apareix en el gràfic anterior, la visió d'ambdós agents coincideix en la valoració de la tutoria com una oportunitat de millora pel centre, situant les mitjanes de les categories en una franja per sobre de la meitat. Per un costat, a nivell de cultura, han opinat que la tutoria promou un bon ambient i un clima de treball més col·laboratiu i per l'altre, a nivell de desenvolupament professional, pensen que pot ajudar a altres docents del centre i reconèixer el seu rol d'experts . Pel que fa a la qualitat de la docència, només es proposava la categoria als tutors, comptant que la seva experiència i coneixement de la professió els permetria fer una valoració amb criteri, la majoria dels quals han manifestat que pot esdevenir una eina de millora de la qualitat.

Ara bé, aquesta oportunitat de millora no l'aprofiten tots els centres:

Els centres són diversos, per tant, si hi ha un centre que es creu que aquest procés els ajudarà a millorar i que és una eina potent per fer-ho i s'involucren i s'impliquen, això té una incidència alta. També hi ha alguns centres que ho està fent perquè és mandatori, perquè prescriptiu i perquè toca i es fa amb el mínim soroll possible. Tenim centres de totes tipologies. (E3, p. 168)

Aquesta situació explica que, tot i que en general la inspecció i els equips directius han avalat els beneficis que pot generar la tutoria, també apareguin percepcions sobre la seva limitada utilitat:

No té massa transcendència a l'escola... (GD1, p. 207)

És positiu que tinguin un tutor que els acollí, tot i que amb el procés d'acollida hi havia centres que ja es feia i no aporta res de massa nou. (E7, p. 179)

En contraposició, la majoria d'enquestats han expressat que l'aplicació d'aquesta fase del programa *Comencem Bé* ha permès al centre valorar la pràctica docent, conèixer més el que es fa a les aules, millorar l'acollida, crear una cultura d'iguals i detectar mancances de centre.

Un dels beneficis que ha aparegut amb més freqüència és l'oportunitat que dóna el procés per conèixer realment el que es fa a dins les aules, perquè l'ús de l'observació de la pràctica docent com a eina de recollida d'informació sobre el novell, ha facilitat l'entrada a l'aula del director i d'altres docents, que sense aquest motiu no es realitzava. Així ho han manifestat:

A nivell d'escola es valora positivament entrar a les aules per saber més el que es fa. (E4, p. 170)

El gran problema que tenim és que la direcció desconeix el que passa a dins de l'aula, tu pots fer vuit reunions de planificació, però a dins de l'aula cadascú fa allò que ha fet tota la vida, que els dóna seguretat. Quan entres a l'aula és el dia que veus coses. (E7, p. 179)

Malgrat que, com s'ha apuntat anteriorment, el procés d'acollida ja es realitzava a alguns centres, el programa *Comencem Bé* ha col·laborat a estructurar aquest procés d'inserció a la professió i comunitat educativa més enllà de l'acollida del primer dia. El fet que un tutor faci el seguiment del novell durant sis mesos garanteix aquest acompanyament.

El centre ha pogut incidir més directament amb l'acollida del professorat i dels mestres, sinó un arribava allà i feia el que podia, ja li deien al passadís potser... Això s'ha institucionalitzat i per tant jo penso que és un factor positiu. (E3, p. 167)

Aquest acompanyament juntament al major coneixement del que passa a l'aula, permet reflexionar sobre la pràctica i per tant, millorar la docència tan del novell, com

de la resta de professorat, ja que el procés permet diagnosticar mancances a nivell de centre i poder-les superar.

Pel que fa a la millora de la pràctica i de la reflexió conjunta han manifestat:

El centre es beneficia a partir de la intervenció de tots plegats, però a vegades les orientacions s'han de fer a tot el professorat i tots aprenem de tots, jo també. (E5, p. 173)

Ens aporta és temps per reflexionar i compartir, la millora de l'aprenentatge de l'alumnat... (GD3, p. 21)

Aquest procés serveix per crear cultura d'iguals als centres. (E11, p. 195)

Aquesta cultura d'iguals i de reflexió sobre la pràctica, ha comportat una nova visió l'avaluació docent que ha trencat les resistències a l'entrada a l'aula d'altres professionals:

Jo penso que hi ha hagut millora amb la sensibilització que els processos d'aula són la clau, i que per tant, anem trencant allò que jo dins la meva classe faig el que penso que haig de fer i aquí ningú hi diu res més. Per tant compartir aquests espais de docència és importantíssim i una font de millora. (E3, p. 167)

S'han trencat les resistències que hi havia al centre d'avaluar els companys. En el cas de primària la dinàmica d'entrar a l'aula ja era més típica, però a secundària ha ajudat molt a trencar aquesta resistència. (E1, p. 156)

El coneixement dels processos d'aula ha assenyalat mancances a nivell de centre, que els equips directius desconeixien i ha donat l'oportunitat de treballar per a superar-les:

M'he adonat és qui dels tutors de la meva escola saben ben bé com ha de funcionar una programació i els criteris d'avaluació i qui encara navega en la immensitat de l'oceà. M'ha permès detectar mancances dels tutors i de l'escola. (GD4, p. 225)

És important que la feina s'incardini en el fer de cada dia, que no sigui una tasca afegida. Per tant, com que la majoria de tutors són els coordinadors de cicle, demanem que s'aprofiti a les coordinacions per treballar els aspectes, ja que poden ser útils per tothom. (E3, p. 168)

Però aquest treball intens de millora sovint només és per un curs. Els equips directius i la inspecció perceben que aquest esforç a vegades és en va o mal enfocat.

Pensem que val la pena, però a vegades no reverteix prou al centre, ja que al cap d'un any se'n van... t'hi dediques moltes hores i en alguns casos no funciona. Però es treballa millor a cicle, hi ha un criteri comú i sempre et queda la satisfacció de la feina ben feta. (GD3, p. 218)

El que passa és que a vegades s'impliquen i el curs següent estan a un altre lloc. (E5, p. 173)

L'escola se'n beneficia en el sentit que l'aula pot funcionar millor perquè aquests interins estan més guiats en temes de gestió d'aula... però m'agradaria triar a qui li faria aquesta tutoria, ja que a alguns no els hi caldria i hi hauria altres mestres que sí. (GD4, p. 225)

Les percepcions recollides fan evident que els centres que volen aprofitar el procés de tutoria com una possibilitat de millora ho poden fer, mentre que els que no hi tenen interès poden complir amb aquesta fase del programa sense que tinguin grans repercussions.

Els centres que volen treure una lliçó d'aquest procés, la treuen i rendibilitzen al màxim, veus que ho integren els seus plans d'acollida, veus que cada vegada defineixen el perfil dels tutors millor, que els tutors cada vegada són més experts i a l'hora de formalitzar l'avaluació tenen molt criteri. La implicació no es veu com una molèstia. Veus que hi ha hagut un creixement i cada vegada han anat agafant més aquest rol. (E2, p. 161)

Les entrevistes amb membres de la inspecció educativa han fet emergir un possible factor de promoció de l'aprofitament de la tutoria: el plantejament de l'inspector del centre, que podria explicar perquè en alguns contextos té més o menys presència.

Els efectes del programa poden dependre del rol que juga la inspecció. Si tu treballes el centre perquè l'observació a l'aula sigui una millora per ells, doni una altra visió des de dins... pot considerar-se com una oportunitat. (E7, p. 179)

En general, els centres no viuen malament el procés, depèn del centre, de la relació que hi té la inspecció. Si tu vas al centre amb una actitud d'ajudar, d'assessorar, de voler avançar amb l'escola, de posar-se al seu costat... pots ajudar a que sigui més acceptat i a donar-li importància. (E7, p. 179)

La inspecció ha coincidit en la rellevància d'aquest procés, tot i que la manera de plantejar-lo al centre pot ser diferent en funció de la persona.

L'avaluació és una de les nostres funcions i absolutament penso que val la pena dedicar-hi temps. (E5, p. 173)

Crec que és una de les tasques més importants i de més utilitat de la inspecció. (E6, p. 176)

Crec que la inspecció cada vegada està més convençuda de la importància d'aquesta feina, d'aquesta tasca. (E10, p. 192)

Expressen que aquest procés d'avaluació els aporta informació del centre, tot i que no sempre es pot fer amb profunditat. Els equips directius corroboren la possibilitat que els ha donat d'entrar a les aules i conèixer millor la pràctica docent del professorat.

És un procés que em dóna molta informació dels centres. És molt interessant però quan tens molts centres i molts aspirants no es pot fer prou bé. (E11, p. 195)

Jo crec que a la inspecció li ha anat molt bé per entrar a les aules, perquè no tenia cap argument per entrar-hi. Només ho feia per problemes disciplinaris. (GD2, p. 215)

En conclusió, l'exposició dels beneficis dels tres nivells: novells, tutors i centres, demostra que la percepció general del procés de tutoria és positiva i que es pot concebre com una estratègia de desenvolupament professional, tal com es descrivia al capítol dos del marc teòric. Una cita textual, de manera més col·loquial, ho explicita perfectament:

La majoria de gent col·labora, la que ja ha participat en algun d'aquests processos veu que ha estat un procés profitós. (E3, p. 166)

El segon aspecte abordat de manera oberta en el bloc de la percepció de tutoria era la valoració general del programa, amb la intenció de detectar punts forts i punts febles del *Comencem Bé* i descobrir quin és l'objectiu de fons.

Per començar, se situen les opinions dels quatre agents participants en les dues categories: fortaleces i debilitats del programa.

Quant als punts forts, s'ha valorat el bon funcionament del programa, però la majoria d'afirmacions giren al voltant de l'estratègia professional del mentoring. La descripció positiva del programa i la seva utilitat s'ha expressat de la següent manera:

Penso que el Comencem Bé funciona, que a mesura que s'ha anat aplicant, s'ha millorat molt. (E1, p. 157)

La idea és molt bona i el resultat final també. Si res hi ha, sobra paperassa. (T, p. 153)

Trobo que l'experiència és molt bona. M'agrada la idea de poder compartir molt més que la vida escolar. (T, p. 153)

Però més enllà d'aquesta visió global, alguns enquestats han insistit en què el programa funciona perquè el plantejament de la fase de tutoria com a eina de creixement professional és adequada a les necessitats del novell i del procés i afavoreix també la millora del tutor i el centre, com ja s'ha apuntat en l'exposició dels beneficis.

Un cop ja han acabat la carrera, penso que la tutoria és un bon sistema, sempre i quan no sigui un bis a bis entre el tutor que li ha tocat i la persona que ha estat tocada. (E13, p. 201)

Jo li veig una importància molt destacada, que hi hagi una figura amb experiència que el vagi guiant és un bon sistema d'acompanyar aquest procés. (E9, p. 188)

L'assessorament augmenta la confiança personal del mestre novell. Es valora positivament el que fa i s'analitza la tasca diària, ajuda a un mateix a pensar en la pròpia tasca. Permet un enriquiment mutu. (T, p. 153)

I pel que fa als punts dèbils s'han senyalat els següents aspectes: la burocratització del procés, la manca de continuïtat, els riscos de l'avaluació docent i la vivència dels novells.

Les afirmacions d'alguns agents posen en evidència que potser el programa no seria necessari, ja que aquests processos d'acompanyament ja es donaven de manera natural als centres educatius. El fet que es reguli ha portat la burocratització del procés que si s'entén només des de l'òptica administrativa no té massa sentit.

El programa és un tràmit administratiu, en realitat a l'escola, aquest mentoratge es dur a terme de manera espontània. (GD1, p. 207)

Crec que es fa poc cas de l'avaluació que es fa, sembla pur tràmit. (T, p. 154)

Penso que és l'acompanyament dels novells és una tasca que independentment del programa, és pròpia de totes les escoles i que hi hagi una formació pròpia, els procediments que orientin el procés... pot ajudar a desenvolupar-ho millor, tot i que en el procés d'acollida ja es recollien pràctiques d'aquest tipus. (E6, p. 176)

Però una vegada s'aplica i funciona es qüestiona perquè no té continuïtat ni al llarg de la carrera docent ni al centre, ja que la tutoria i l'avaluació docent final només es donen en un moment determinat de la carrera i a nivell de centre, el més probable és que l'interí el curs següent no estigui en plantilla allà mateix.

El problema d'això és que no té continuïtat, no és com un carnet que l'has de renovar, si passes això val per tota la vida... (GD2, p. 215)

Per què no s'avalua també a tot el professorat periòdicament? (T, p. 154)

Cada any has de tornar a començar, a més de les 3-5 persones que et poden arribar noves en comissions o provisionals. (GD4, p. 219)

Tenint en compte que el primer any és molt important, però també ho seran els següents, llàstima que tota aquesta activitat no es pugui continuar un altre any o dos més. (E10, p. 192)

Relacionat amb el tema de l'avaluació docent, com ja apareixia en la valoració de les funcions dels tutors, no és una de les tasques que tots els tutors pensin que els correspon:

M'agrada ajudar a una persona que està començant, però no m'agrada haver-la d'avaluar. Penso que si ja està treballant, no és el moment de posar-nos a avaluar a un company. La tria s'hauria d'haver fet abans. I trobo que jo no sóc qui com per decidir si aquell mestre serveix o no. Aquesta funció els hi pertoca als professors universitaris que són qui donen les titulacions a aquestes persones i les capaciten per fer de mestres. (T, p. 154)

I finalment més enllà del procés, les vivències personals individuals poden deteriorar o artificialitzar la tutoria i portar problemes de relació i treball a nivell de centre:

Et trobes amb casos de mestres amb poca experiència laboral i de vida que estan convençuts que ho fan tot bé i que s'ho prenen com un atac personal.

Suposa moltes angoixes i hores de la gent, però la idea és que es fes al cicle.
(GD3, p. 218)

En tercer lloc, a partir dels punts dèbils, es demanava la percepció dels agents sobre possibles millores del programa *Comencem Bé* i del procés, que han estat de gran interès per la recerca, comptant que un objectiu s'adreça a la formulació de propostes de millora. La informació recollida s'ha estructurat en tres categories: millores organitzatives, millores formatives i millores professionals

Les millores organitzatives engloben aquells aspectes relacionats amb l'aplicació del procés al centre que tenen relació amb la seva estructura, coordinació, durada... i que són compartits tan pels protagonistes de la tutoria com pels gestors.

Si tinguéssim més hores ho podríem fer millor. (GD3, p. 218)

Aquesta afirmació, aporta un element de millora amb gran potencial: l'organització de l'espai i temps de coordinació perquè el tutor i el novell puguin treballar conjuntament. El programa no estableix la periodicitat de les trobades ni l'espai on s'han de realitzar i tal com s'ha vist en la descripció de la tutoria, bona part es fan de manera espontània i en hores lectives. Per això, tan els tutors com els equips directius i la inspecció, estan d'acord amb què caldria disposar de temps pel treball conjunt:

Tant el professorat novell com el professorat tutor hauria de disposar de temps dins l'horari lectiu per desenvolupar aquesta tasca. És una manera de donar-li el reconeixement que es mereix. Ara per ara, com tantes coses, funciona amb la bona voluntat de les persones implicades. Es necessiten moltes hores de treball que s'han de buscar dins i fora de l'horari de permanència ... L'organització dels centres no facilita gens aquesta tasca. (T, p. 153)

És una feina que s'ha de dotar de temps per poder-la fer d'una manera coherent i profitosa. Els mestres no podem fer tota la quantitat de feines que se'ns demanen amb el horari de treball que tenim. Tenim la sensació de tocar moltes tecles i cap d'una manera reflexiva i ben acabada, això produeix molta insatisfacció. (T, p. 154)

La possibilitat d'establir una freqüència regular de trobada i de dotar d'un contingut més concret cada sessió de treball, garantiria un acompanyament real.

Estic pensant amb un mentoratge com a mínim una vegada a la setmana entrar a l'aula. (E13, p. 202)

Però per a fer-ho cal temps i per tant, un espai a l'horari de coordinació, de manera que, tal com es fa a altres països, el tutor hauria de reduir la càrrega horària docent per dedicar-se al novell.

Aquesta tutoria no hauria de ser només una qüestió de bons consells i una reunió cada quinze dies, sinó treball conjunt, entrar a dins de l'aula a observar, una mica d'avaluació formativa, de cara a la millora i hauria de tenir un pes horari important. (E13, p. 201)

Aquesta organització pot arribar a ser impossible quan hi ha un gran nombre d'interins novells al centre i per això, caldria pensar com es pot regular la seva distribució, ja que garantiria més qualitat en l'aplicació del programa.

Alhora també hi hauria d'haver un "cupo", a una escola no hi hauria d'haver més d'un 15 o 20% de professors en aquesta situació, primera perquè no tens ni prous tutors adequats per fer-ho bé i també perquè i l'organització no pot descansar en gent que està iniciant-se en la professió. El professor junior hauria d'estar distribuït i equilibrat. (E13, p. 201)

En el cas que l'organització del centre no permeti aquests espais de coordinació, es proposa una opció de treball compartit a través d'un moodle, que pot facilitar la revisió individual de documents i donar més importància a altres temes durant les entrevistes:

A mi personalment, m'ha anat molt bé treballar amb el mail per la revisió de documents. Crec que fer un moodle interactiu amb els professors tutors seria un bon punt de partida, fixant una data pels treballs i deixant així més marge a l'entrevista personal durant l'horari lectiu. (T, p. 153)

Més enllà de la coordinació al centre, caldria revisar l'estructuració del programa per tal de donar-li rigor. De fet, aquí rau la inquietud d'aquest treball de recerca.

Crec que és una bona idea, però li manca un caire més professionalitzador. Qui determina les hores de dedicació en horari lectiu? Quina valoració se'n fa d'això? (T, p. 153)

La inexistència d'un protocol d'aplicació de la tutoria explícit dificulta el procés i evidencia que el programa encara es pot millorar:

No es pot fer una bona labor de tutor sense tenir adjudicat horari de dedicació,

sense formalitzar els ítems a avaluar amb concreció, sense disposar d'horari reconegut per assistir a classes, sense revisions de la tasca amb direcció o inspecció. (T, p. 153)

Les millores formatives, aglutinen tots els elements que tenen com a eix la formació, independentment del subjecte o contingut i per tant, és un apartat divers que recull, la millora de la formació que rep el novell, la relació amb la formació inicial i la formació dels tutors i equips directius.

Partint d'un criteri cronològic, el mestre novell arriba al centre havent superat una formació inicial, que alguns enquestats reclamen que ha de tenir més rellevància en aquesta fase inicial del desenvolupament professional. El programa *Comencem Bé* és una eina d'inducció docent, però possiblement, si la selecció de la formació universitària fos més exigent, no caldria que la tutoria hagués de finalitzar amb un procés d'avaluació docent.

Possiblement caldria un treball més acurat en les pràctiques de magisteri, ja que moltes vegades el curs obligatori que fan supleix coses que haurien d'haver après a la carrera i a més, allà ja s'haurien de suspendre aquelles persones que ja es veu que no estan fets per això. (E1, p. 157)

Penso que el que s'hauria de millorar és la qualitat de la universitat! Si sortissin ben formats... potser no caldria aquesta tutoria. M'agrada la idea d'acompanyar als mestres novells, però un acompanyament no vol dir una avaluació. Una persona que és el primer any que treballa no se si cal que hagi de passar un procés d'avaluació amb la pressió de la inspecció. (T, p. 154)

Una possibilitat seria integrar el programa d'inducció al darrer any de formació inicial i donar-li així la continuïtat que emergeix com un punt dèbil, a més de donar-li més qualitat.

També cal continuar millorant la formació inicial i en el moment en què comencen pensar que aquest primer any continuen formant-ne part. (E10, p. 192)

Amb la titulació universitària, quan el novell s'incorpora al món laboral públic, ha de superar durant el primer any d'exercici un curs de formació per al professorat interí. Temporalment es realitza de manera paral·lela al procés de tutoria al centre, però s'ha

detectat que la relació és inexistent, tot i que per separat els dos processos es valoren positivament:

Un problema que detectem és la poca relació entre el curs i la tutoria al centre. (GD3, p. 218)

El contacte amb el curs és nul, no en sabem absolutament res. Aquest any he sentit, fent el cafè, que està bé, que els han ensenyat a programar i tot això. (GD4, p. 225)

La tutoria està totalment desvinculada del que fan al curs de formació obligatori... no en sabem massa res, només ens passen un llistat dient si són aptes o no del curs, són dos processos en paral·lel, que tot i ser dues actuacions del mateix programa no tenen relació... això no acaba de funcionar. (E11, p. 195)

No té cap relació amb el curs, a l'aplicatiu que fas conjuntament amb el centre, hi ha una casella on s'ha de marcar si ha fet el curs o no. (E2, p. 161)

Davant la desvinculació de dues actuacions que formen part del mateix programa, es planteja la necessitat d'establir un sistema de coordinació entre els formadors del curs i alguna persona del centre, tan per donar sentit a l'aplicació del contingut de la formació com per realitzar un millor seguiment de l'individu.

Una de les qüestions que caldria plantejar és la coordinació entre el procés a l'escola i la formació. (E9, p. 188)

La formació obligatòria que és molt pràctica i desenvolupada per gent activa i molt competent. Està ben valorada, però caldria fer un seguiment conjunt amb el formador, tutor i inspector. (E4, p. 170)

Si, tal com hem vist, el tutor i el director, participen activament en la tutoria i especialment en el procés d'avaluació docent, és evident que haurien de dominar certes estratègies de recollida d'informació. Als tutors sí que se'ls ofereix participar en una breu formació, però en canvi no es contempla en el cas de la direcció. Per això la formació dels agents observadors pot esdevenir un element de millora del procés.

Els directors i tutors, sobretot els directors, se'ls hi ha d'ensenyar tècniques d'observació d'aula i tècniques d'entrevista. Penso que aquest és un tema que encara no fem del tot bé, hem de donar formació als equips directius per tal que sàpiguen fer bé una avaluació. Sobretot el que interessa és que després de

l'observació de l'aula pugui fer-li una devolució mitjançant l'entrevista de les coses que ha vist bé, de les que ha vist que es puguin millorar... (E10, p. 190)

I finalment les millores professionals se centren en el reconeixement de la tasca del tutor, que ha aparegut com una proposta en les dades de tots els agents. Actualment, el programa *Comencem Bé* no compta amb un sistema de valoració del rol de tutor, que pot generar un sentiment de menyspreu als tutors i alhora posa traves per la definició del perfil del mentor.

M'agradaria que el procés fos més seriós, que la figura del tutor estigués més reconeguda, que fos una persona que pot ajudar, donar pautes, que té temps per fer-ho... crec molt en el mentoratge, però encara no s'entén com a tal. (E11, p. 195)

Els tutors expressen així la necessitat de que se'ls reconegui la tasca:

El mestres tutors, per a poder fer un bon seguiment, necessitem força temps i això sempre ens manca. Penso que hauria d'estar reconegut i retribuït econòmicament. (T, p. 153)

És una experiència gratificant personalment, però poc reconeguda a efectes administratius. (T, p. 152)

Hi ha altres tasques als centre, com les coordinacions, els formadors... que sí que es compensen. La dedicació temporal i incidència al centre que suposa un procés de tutoria d'un novell ben realitzat, fa pensar que es podria equiparar a les anteriors en aquest sentit. En aquesta línia la inspecció també assenyala la necessitat de reconèixer la tasca als tutors i proposa elements tan administratius, com de carrera professional:

El tutor desenvolupa una tasca molt important i hauria d'estar més reconegut a nivell administratiu. (E4, p. 170)

Estaria bé compensar al tutor, reconèixer la tasca que fan, ni que fos com a formadors. (E2, p. 162)

El professor novell hauria de cobrar menys perquè necessita crosses i si necessites crosses, potser no ets del tot un professor. I llavors el tutor hauria de cobrar més. El conjunt no seria més car, a un li restes i l'altre li sumes. (E13, p. 201)

Les propostes de millora als tres nivells es desenvoluparan en funció del motor de les actuacions, és a dir de la finalitat que persegueixi el programa i la tutoria al centre. Per exemple, si es valora com una eina de desenvolupament professional es podrà invertir en el reconeixement de tutor, però si el que es prioritza és detectar el professorat novell que no compleix professionalment, es posarà èmfasi en el rigor de l'avaluació docent.

L'anàlisi de l'objectiu final del programa s'ha realitzat a partir de la visió de la inspecció, que és l'agent que el coneix amb més profunditat. Les dades qualitatives recollides han evidenciat dos grans objectius: la inserció professional i el filtre de l'entrada de docents al sistema.

Per una banda, es considera que el programa dóna resposta a la inducció docent, intentant vincular el pas de la formació inicial al món laboral d'una manera coherent. En aquest sentit, ha estat una novetat al sistema educatiu català.

Penso que és un programa excel·lent, una bona actuació per unificar la formació de la universitat que està molt desvinculada de la pràctica i el primer any a l'escola, hauria de ser un allargament de la universitat i un acompanyament. (E4, p. 170)

Penso que és un bon sistema d'incorporació al lloc de treball, és essencial. (E10, p. 192)

Per l'altra banda, es reconeix que també s'utilitza com a sistema de filtre.

La finalitat del programa hauria de ser una mica un llistó i avisar, que et pugui servir, primer com una experiència per saber si allò que has estudiat t'agrada, ja que potser les pràctiques de la formació inicial no són suficients per afrontar-te a aquest entorn. Pot ser que t'adonis que allò no està fet per tu i alguns ho han arribat a deixar. (E2, p. 161)

A partir de l'avaluació docent doncs, es poden identificar perfils docents inadequats per donar resposta a les necessitats educatives actuals i eliminar-los de les llistes de treball públiques per un temps.

Un dels objectius del programa és treure del sistema aquelles persones que no serveixen per fer de mestres. (E1, p. 156)

A mi em sembla imprescindible que s'avalui la gent que comença a treballar al servei públic, aquí tenim material molt sensible que són els alumnes, tot i la

inexperiència, a davant hi ha d'haver gent amb disponibilitat, ganes d'aprendre... el que no pot ser és que algú que no estigui prou equilibrat emocionalment el posem davant dels alumnes. Serveix una mica com a filtre. (E5, p. 173)

És un sistema que el Departament ha posat per fer un filtre, perquè és clar, en un moment en el qual entra molt i molt personal, fins l'últim incompetent pot arribar al sistema. (E8, p. 184)

Tot i que alguns insisteixen amb la idea que aquest filtre hauria de dependre de les institucions universitàries que ofereixen la formació inicial:

Els que s'han de filtrar ha de ser abans i durant la carrera, quan s'acaba la carrera ja no podem filtrar ningú, el que hem de fer és acompanyar-los en positiu per fer-los uns bons professors i com que això no s'aprèn de cop i volta i segurament no s'aprèn amb un any, hauríem de prestar més atenció a això, més que res perquè així seria una garantia perquè en el futur no hi hauria problemes, sorpreses, desenganys, irregularitats, etc. (E13, p. 200)

En conclusió, aquesta doble finalitat, que des d'algun punt de vista podria arribar a semblar contradictòria, és la que orienta el desenvolupament del programa. Els resultats exposats en aquesta fase de desenvolupament de la tutoria però, corroboren que el procés de tutoria es desenvolupa amb èxit a la majoria de centres i aporta beneficis a tots els agents que hi participen, de manera que l'ús del programa com a eina d'inserció docent i millora professional pren més protagonisme.

La quantitat i complexitat de dades es recull a mode de síntesi en l'esquema final de la fase i de les actuacions del desenvolupament de la tutoria.

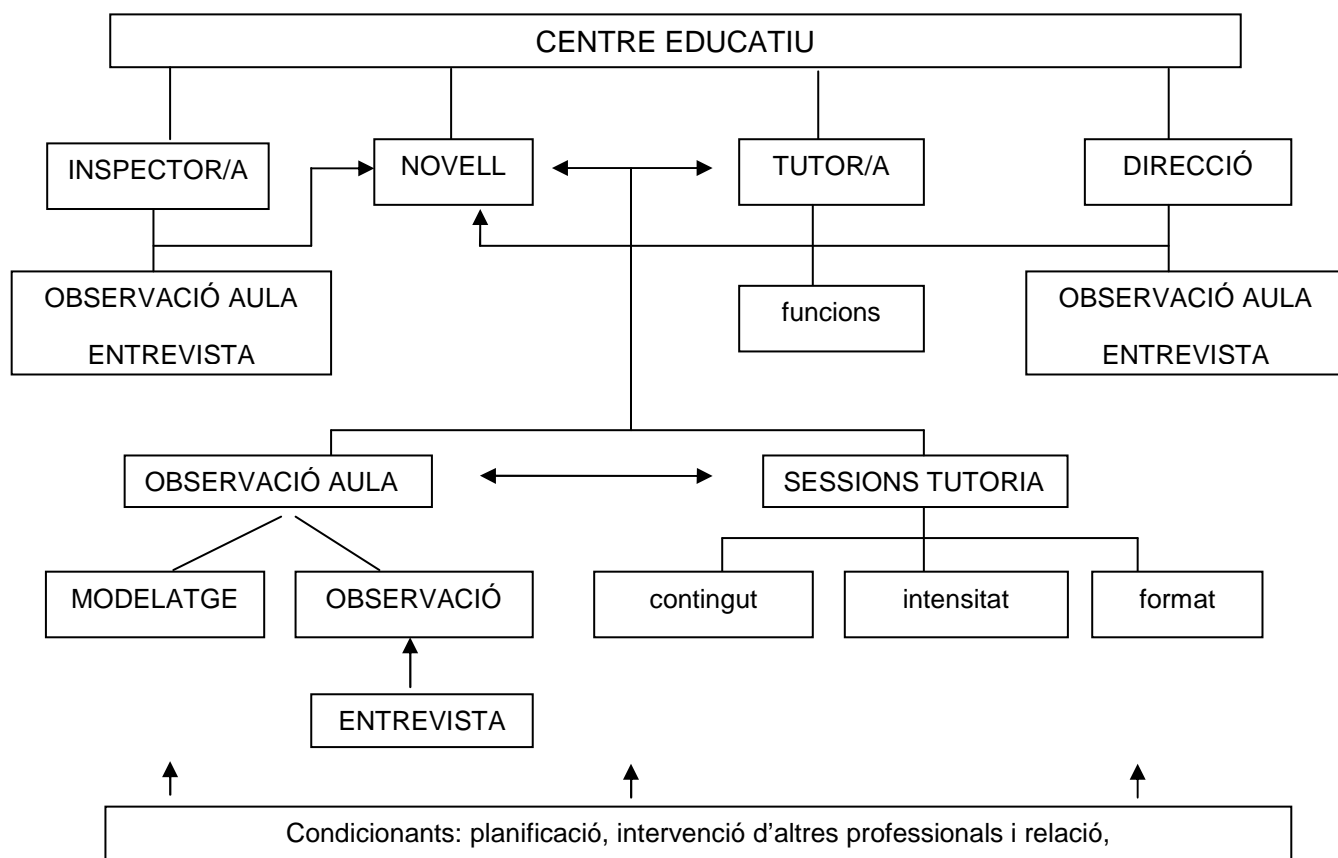


Figura 5-7. Esquema de la fase de desenvolupament de la tutoria del programa *Comencem Bé*.

FASE 4: DESENVOLUPAMENT DE LA TUTORIA			
FASE	AGENT	ACTUACIÓ	TEMPORITZACIÓ
PLANIFICACIÓ INICIAL	Inspector/a de cada centre	Dóna pautes pel desenvolupament de la tutoria: documents, indicacions,...	Octubre
	Direcció del centre educatiu	Coneix les pautes de desenvolupament establertes.	Octubre
	Tutor/a	Es reuneix amb el novell i elaboren un pla de treball.	Durant el primer trimestre.
	Novell	Manifesta els seus interessos i necessitats. Elabora el pla de treball conjuntament amb el tutor/a.	
D	Tutor/a	Es reuneix amb el novell per treballar	Durant el curs.

		conjuntament, a demanda seva o del novell.	
		Pot planificar les sessions de tutoria.	
		Desenvolupa les funcions assignades.	
		Observa la pràctica docent del novell.	
		Aporta feedback de l'observació en una entrevista posterior.	
		Ofereix modelatge.	
		Estableix una relació i/o vincle amb el novell.	
		Informa del seguiment a la direcció.	
	Novell	Es reuneix amb el tutor/a per treballar conjuntament a demanda seva o del tutor/a.	Durant el curs.
		Observa la pràctica docent del tutor/ o altres experts.	
		Estableix una relació i/o vincle amb el tutor/a.	
		Demana ajut o col·laboració a altres persones del centre.	
	Direcció del centre educatiu	Fa el seguiment sistemàtic del procés de tutoria.	Durant el curs.
		Informa del seguiment a la inspecció.	
		Observa la pràctica docent del novell i si s'escau, fa una devolució de les observacions amb una entrevista.	
	Inspector/a del centre	Fa el seguiment a distància del procés de tutoria.	Durant el curs
		Observa la pràctica docent del novell i si s'escau, fa una devolució de les observacions amb una entrevista.	Majoritàriament, al febrer.

Taula 5-43. Actuacions de la fase de desenvolupament de la tutoria del programa Comencem Bé.

S'ha optat per presentar els resultats de la percepció de la tutoria en una figura separada, ja que no és una actuació de la fase, sinó el resultat d'aquesta. A continuació, es mostra un resum de l'opinió dels diferents agents sobre els beneficis de la tutoria, els punts forts i febles i alguns possibles elements de millora.

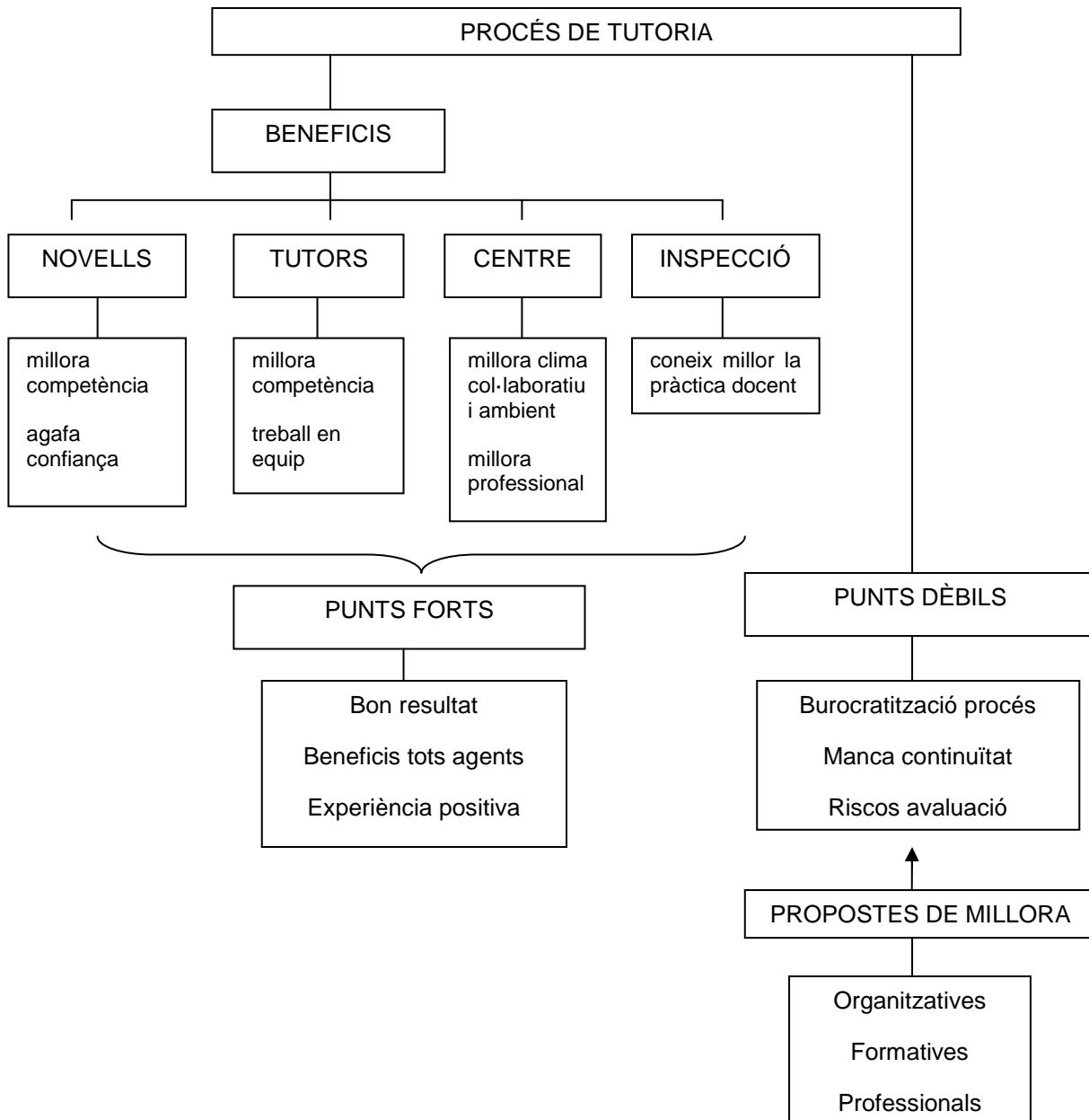


Figura 5-8. Esquema de la percepció de la tutoria.

5.6.6. Avaluació del docent novell

La culminació del procés de tutoria és l'avaluació docent del novell, que indica si és apte per a desenvolupar la professió en un futur. Aquesta valoració la realitza la comissió d'avaluació formada per la inspecció, el director del centre i el tutor del novell, d'acord amb la informació recollida a partir de diversos instruments com l'observació docent, la revisió de programació o les entrevistes personals.

Les actuacions d'aquesta fase estan regulades clarament per la Resolució EDU/3219/2007, de 25 d'octubre, que estableix en el punt quatre, el procediment d'avaluació de la competència docent, concretant el funcionament i tasques de la comissió qualificadora, les fonts d'informació i la supervisió de l'avaluació.

Per això l'anàlisi de les dades referents a l'avaluació docent, tindrà com objectiu, contrastar el compliment del procediment normatiu, però també aportar nous elements descriptius.

En primer lloc es presenta la informació referent al procediment d'avaluació, que engloba el tipus d'avaluació desenvolupat, els agents que hi ha intervingut, la temporització, l'estil de treball... que s'interpreta a partir de les dades recollides.

S'ha situat aquesta fase al final del procés perquè el lliurament de l'informe amb el resultat coincideix, tal com informa la inspecció i el 30,6% dels tutors, amb la culminació de la tutoria:

Aquest any, el procés s'acaba el 18 de maig. (E8, p. 184)

Entre març i abril es fa l'avaluació del novell i paral·lelament nosaltres sabem si ha acabat el curs de formació. (E6, p. 175)

Tot i així, un 69,4% dels tutors asseguren haver realitzat l'avaluació durant tot el curs, garantint una avaluació formativa i també ho expressen membres de la inspecció:

L'avaluació es realitza durant tot el procés i es concreta al cap de sis mesos amb la darrera sessió de la comissió en la que s'elabora l'informe. (E1, p. 157)

Malgrat l'avaluació pugui desenvolupar-se durant el curs, ha d'existir un moment final en el que es realitza l'avaluació sumativa realitzant l'informe que valida la superació del procés d'avaluació docent.

Després d'haver observat, un dia anem a avaluar, fem la comissió d'avaluació que es reuneix per tancar el procés. (E7, p. 179)

En la majoria de casos, la comissió qualificadora es reuneix per compartir tota la informació recollida i valorar si el novell és apte o no apte. Aquesta reunió es realitza de manera diversa:

En el moment d'avaluació, en la sessió només ens reunim el director, el tutor i jo. (E3, p. 167)

L'avaluació la faig de manera conjunta, amb una reunió on assisteixen l'interí, el director, el tutor i jo mateix. (E9, p. 188)

Una vegada hem elaborat això, abans de passar-ho a net, cridem a l'interí i com que normalment és positiu, li diem que ens hem reunit i que és positiu i si en algun cas m'ho demanen, li fem alguna indicació amb algunes coses que encara ha de millorar i se li diu si volen afegir alguna cosa més. Normalment no volen afegir massa res. (E12, p. 198)

S'ha detectat que en la majoria de casos es reuneixen només els membres de la comissió, que són l'inspector, el tutor i el director, tot i que en algunes ocasions també es convida el novell a participar-hi o bé a afegir-hi la seva opinió una vegada ja s'ha realitzat l'informe.

Un altre factor que condiciona el treball de la comissió avaluadora és el tipus de centre, ja que en funció del nombre de persones o de les especialitats es considera la possibilitat de fer una sola reunió per tots els interins:

Aquest tancament és diferent en funció del centre. Normalment em reuneixo amb la direcció i tutor, si el centre és petit individualment per cada cas, però per exemple si hi ha tres persones avaluades a un mateix cicle, faig una sessió conjunta, ja que el seguiment, els criteris, la manera de treballar del cicle... és la mateixa. (E6, p. 175)

A vegades si són de diferents etapes o especialitats, ho faig per separat. (E9, p. 188)

El contingut d'aquesta reunió ve marcat per la normativa. Els enquestats coincideixen a exposar que aquesta trobada s'omple l'informe d'avaluació i s'indica si el novell és apte o no apte. En principi aquest informe l'han d'omplir els tutors, els directores i l'inspector a partir de la informació recollida d'acord als criteris d'avaluació normatius. Llavors s'inicia el procés de contrast i debat, considerant l'autoavaluació del novell, per arribar a l'elaboració d'un informe final consensuat.

S'agafen els quatre informes d'avaluació i normalment es fa un promig. I partir d'aquests ens posem d'acord i diem si serà apte o no apte. (E7, p. 179)

Normalment cadascú porta l'informe fet i després es contrasta. Com que al final acaba esdevenint a apte o no apte, ens posem d'acord. (E5, p. 173)

La recerca qualitativa ha permès intuir que moltes vegades no hi ha un treball previ de cada agent, sinó que la valoració es realitza de manera conjunta durant la reunió de la comissió:

Quedem un dia per fer la valoració final, el director i el tutor també fan el seu informe, a vegades no ho acabem d'omplir o ho fem conjuntament, depèn del cas. (E8, p. 184)

Nosaltres anem fent la valoració sobre cada punt de l'informe, no hi dediquem massa temps. La inspectora en funció del que ha vist i li hem comentat, ens orienta del resultat numèric que hauria de sortir i a partir d'aquí posem els molts, bastants... (GD4, p. 224)

Com que el resultat final només indica si és apte o no apte, la quantificació numèrica dels ítems de l'informe perd sentit, ja que la suma dels ítems no té cap repercussió més enllà de garantir que el novell és apte.

Al final acaba sent apte o no apte, però nosaltres acabem posant una puntuació, de 9 a 18 és apte, però de 0 a 9 és no apte. Però els aspirants només saben si és apte i no apte, que és el que surt a la documentació. (E3, p. 167)

Per aquest motiu el procés normalment és poc objectiu i es converteix més aviat en una valoració general de l'actuació del novell, que després es tradueix al llenguatge de l'informe:

Al final tots fem el mateix suposo, comptem quants molts, bastants... (GD2, p. 213)

Al final ho ajustes els ítems a la valoració global. (GD1, p. 208)

Aquesta visió general afavoreix el consens, a partir de l'anàlisi de la informació i del punt de vista de cada agent, tal com manifesten els següents inspectors:

Ens reunim el director, el tutor i jo i amb els informes que portem cadascú i amb la documentació sobre la taula, debatem, el que estem d'acord es fa més ràpid i el que no estem d'acord cadascú justifica el perquè defensa aquella valoració i per tant arribem a un consens. (E3, p. 167)

Jo els demano al tutor i director que ho tinguin elaborat a llapis, llavors ho consensuem i ho passem a net i ho signem. Fàcilment ens posem d'acord,

perquè si la tutora ha posat 12, el director 14 i jo penso 11 o 17, no té massa importància. (E12, p. 198)

Quan ens reunim, portem l'informe fet, jo l'hi porto, el vocal també, però el director a vegades ho porta fet i a vegades no. Normalment ens posem d'acord, perquè clar, perquè difícilment ningú vol dominar i entre el molt i el bastant, es pot anar pactant, t'és molt fàcil anar controlant si queda massa molt o bastant i es va equilibrant en cada descriptor. La valoració final com que és apte, no ens costa posar-nos d'acord. (E2, p. 160)

Interessava també conèixer quin pes tenia cada agent en la presa de decisions quan arribar al consens no era tan senzill. Per un costat els equips directius han explicat que com que l'inspector és el president de la comissió té la última paraula i és qui dirigeix el procés.

El president de la comissió qui té la decisió final. (GD1, p. 208)

Jo per l'experiència que tinc, qui decideix, qui porta la veu cantant de l'avaluació és l'inspector, però escolta bastant als d'abans... Si tu mous una miqueta les coses com les has de moure, al final l'inspector diu el que tu li has dit que digui pràcticament. (GD2, p. 213)

Però com ja apunta la darrera cita, la informació dels equips directius, però sobretot dels tutors té molta rellevància, ja que és qui fa el seguiment més regular i acurat del novell.

Quan va venir l'inspectora, ja estava la cosa bastant marcada, a no ser que ella entrés a la classe i veies alguna cosa que no funcionés, bàsicament la nota és: a nivell de classe la que ha vist el tutor i la part de la participació al centre el que hem vist l'equip directiu. (GD4, p. 224)

Normalment es fa cas als tutors, a no ser que es vegi una cosa molt estranya... ja que ells els veuen més. El pes no el té l'inspectora. (GD4, p. 224)

Normalment el cap de departament normalment tampoc gosa, diu, però la majoria de vegades, no se si us hi trobeu, però els posarien un deu, perquè és molt bona persona... Com que l'inspector no el coneix suficient, potser la persona que té més criteri per avaluar-lo és direcció... (GD2, p. 213)

I així també ho manifesta la inspecció, que fa confiança a la informació que li aporta al centre i assegura que tots els agents hi puguin participar:

La inspecció forma part de la comissió però no decideix per sí sola, jo sempre els deixo clar que la qualificació final és responsabilitat de tots els membres de la comissió. És important fer una valoració global de la persona. Normalment hi ha força coincidència amb els membres de la comissió. (E9, p. 188)

Si no hi ha problemes, jo me'n fio molt del tutor i del director, que el veuen cada dia, ja que amb una sola classe no puc garantir que està capacitada per la docència. (E11, p. 194)

Una vegada s'ha consensuat el resultat, és necessari comunicar-lo al novell, que tal com s'ha exposat, normalment no és present a la reunió de la comissió. És un moment important, ja que és el final de tot el procés de tutoria, per això s'ha analitzat la visió dels diferents agents.

Els tutors perceben que la seva participació en la comunicació dels resultats és la mateixa que la direcció del centre (31,6%), fet que es pot explicar perquè es realitza de manera conjunta o perquè tots dos es conceben com a representats del centre. Un 24,5% opina que ho realitza la inspecció mentre que un 11,2% ho desconeixen. Però indiferentment de la persona que hagi comunicat al novell si és apte o no apte, el 92,9% dels tutors comenten el resultat amb el seu mentorat.

Les dades del qüestionari dels novells verifiquen que aquesta comunicació la realitza en pràcticament la meitat dels casos la direcció del centre (49,1%), però també la inspecció (26,8%), mentre que els tutors només ho fan en un 17%.

La informació recollida mitjançant els grups de debat amb membres d'equips directius, també dona protagonisme a la inspecció i la direcció i apunta que es pot realitzar de manera conjunta:

Ho sol comunicar la inspecció. (GD3, p. 218)

La comunicació la fa l'inspector i jo hi sóc present. (GD1, p. 208)

La directora comunica el resultat als novells i els diu que ha anat bé. (GD4, p. 224)

Pel que fa als inspectors s'ha observat que hi ha dues tendències. Per un costat expliquen que ho deleguen al director:

El resultat el comunica l'equip directiu, després de la comissió d'avaluació. (E4, p. 170)

La comunicació del resultat la fa el director del centre. (E11, p. 195)

I per l'altre costat, alguns inspectors prefereixen participar activament en la comunicació conjuntament amb el director:

Normalment nosaltres mateixos felicitem les persones, si podem, ho fem juntament amb el director, sempre és agradable felicitar i per tant jo sí ho faig. La comunicació del resultat es fa conjuntament, jo i el director, també en els no aptes. (E3, p. 167)

Jo solo comunicar el resultat de l'avaluació als interins novells. Quan un és apte, intento fer partícep el director a l'hora de comunicar-ho, quan un no és apte, faig que el director i el tutor se'n matinguin totalment al marge, prenc més protagonisme jo, per evitar tot això. (E8, p. 184)

S'ha detectat un factor que condicionar l'agent de comunicació: el resultat de l'informe. En el cas que la valoració final és apte és el director qui informa el novell, però quan són informes negatius, alguns inspector prefereixen fer-ho ells en persona:

La valoració final, si és apte, ho sol comunicar el director i si no ho és, ho faig jo, per estalviar el mal tràngol al director. (E1, p. 157)

El resultat de l'avaluació el comunica el director o jo, tot i que si és negativa ho faig jo. (E6, p. 176)

La majoria de novells superen amb facilitat aquesta primera experiència d'avaluació docent. També hi ha casos en què l'avaluació és negativa i llavors el procediment descrit anteriorment varia.

La majoria són apte. En algun cas que era molt clar que no podia superar l'avaluació, no ens hem sentit acompanyats per la inspecció. Molta gent ha passat el filtre i no entens com. (GD3, p. 218)

La decisió final és de la comissió. Se'n suspenen alguns però segurament, no tots els que s'ho mereixerien. En els casos que no són aptes, ja han estat avisats durant tot el curs i són només aquelles persones que es veu que mai encaixaran al sistema i que millor que es dediquin a alguna altra cosa. (E1, p. 157)

La modificació del procediment s'inicia quan el centre informa la inspecció que aquella persona té dificultats per realitzar la tasca a partir de les orientacions que se li donen, o

bé té una actitud professional i/o personal inadequada. A partir d'aquí s'estableix un pla de treball més rigorós per a donar-li eines de millora:

En el cas que es prevegi una avaluació negativa, s'ha anat avisant la persona, s'han detectat els aspectes en els que falla, se li han proposat estratègies per millorar-ho, s'ha fet el seguiment de l'aplicació... (E6, p. 176)

I es fa un seguiment més continuat, augmentant el nombre de visites a l'aula, entrevistes, sessions de tutoria, per tal de fer el màxim d'actuacions per ajudar-lo a millorar:

Amb aquests hi vaig fins a tres vegades. En aquests casos, faig l'observació més llarga amb una entrevista completa i s'avisava al director perquè el seguiment s'intensifiqui i se li doni més suport. En la segona observació si hi ha indicis de millora podries preveure que hi ha una voluntat i capacitat de canvi i per tant pots anar preveient on arribar i continuar fent un bon seguiment, quan la millora és nul·la, la tercera ja és per citar-lo i se li comunica que no li sortirà positiu. (E3, p. 161)

Tot i així demostrar que no supera la fase d'avaluació és una tasca complexa per la inspecció, que passa per recollir el màxim d'indicis objectius i obrir un informe contradictori. Això es dona en molt pocs casos.

Perquè un interí sigui no apte, ha de ser un cas molt flagrant, però s'han de planificar molt bé les actuacions de la tutoria, de seguida que es detecten els problemes. Com que el sistema és molt garantista, s'ha de demostrar que el centre ha fet tot el possible per ajudar-lo, que se li han donat les eines i estratègies per millorar per adaptar-se... i cal deixar-ho per escrit. (E11, p. 195)

L'obertura de l'informe contradictori implica que la persona surt de la llista d'interinatge durant dos anys. Si supera una prova d'habilitació se'ls torna a acceptar.

Si es fa un expedient contradictori se'ls aparta de la llista d'interinatge i si volen tornar a entrar han de passar dos anys i han de passar per una mena de tribunal i han de demostrar que han millorat. (E3, p. 167)

Es fa un expedient contradictori, que fa fora aquesta persona de llistes i al cap de dos anys hi pot accedir si supera una valoració. (E6, p. 176)

Sembla que el procediment d'avaluació recau bàsicament en els tres agents de la comissió avaluadora, mentre que els novells no hi tenen massa res a dir. Un dels ítems

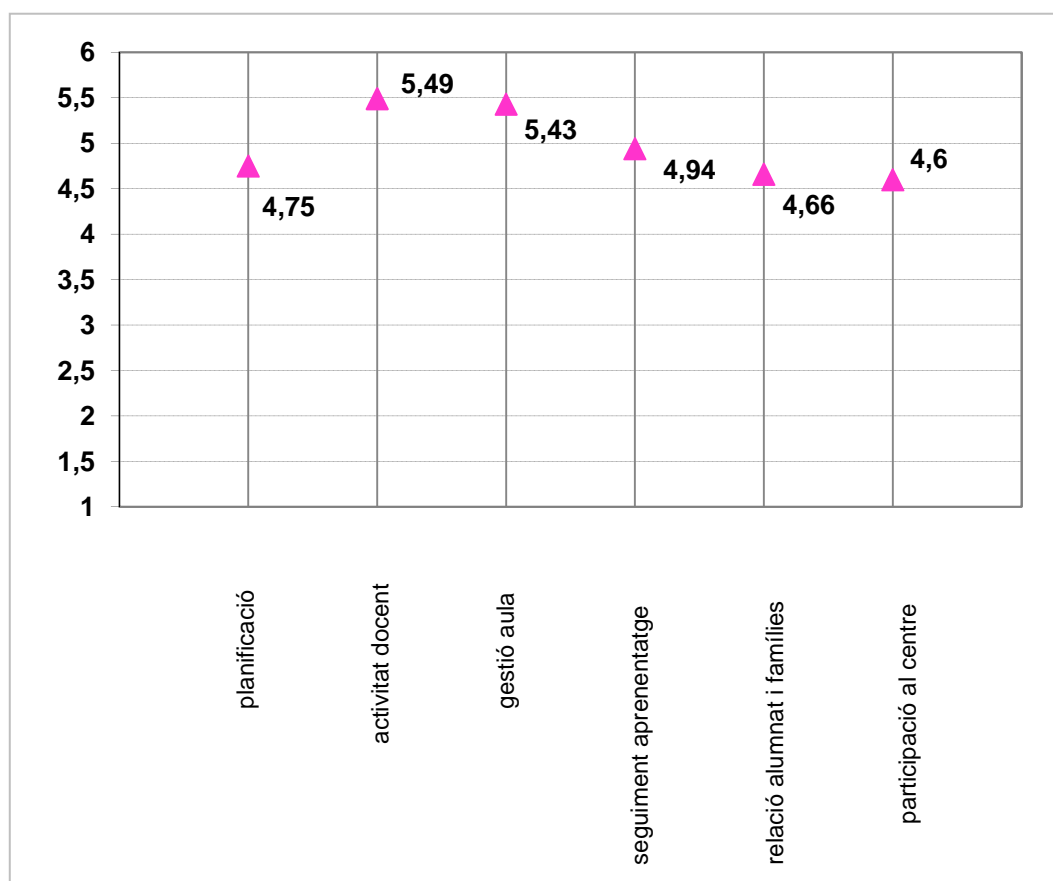
del qüestionari s'ha adreçat a recollir informació sobre la percepció del novell del grau d'intervenció de cada agent en el seu procés d'avaluació, ha corroborat el protagonisme dels membres de la comissió avaluadora. Amb un 5,03 de mitjana sobre sis, els novells han manifestat que la persona que més ha intervingut ha estat el tutor. En segon lloc situen la inspecció (4,84), ja que tal com s'ha manifestat en la fase anterior realitzen en la majoria de casos l'observació a l'aula i una entrevista posterior i en tercer lloc a la direcció (4,52), que també s'ha comprovat que realitza aquestes actuacions. Els altres mestres hi ha tingut poca cosa a dir (2,80), perquè de fet no poden formar part de la comissió qualificadora.

Una vegada descrit el procediment d'avaluació, cal considerar que l'avaluació pren sentit dins el procés d'acompanyament i creixement professional que s'ha desenvolupat amb la tutoria i que no s'hauria de convertir ni en l'objectiu del programa ni en el seu element vertebrador:

L'avaluació final en apte o no apte, és una qüestió més aviat burocràtica, però no ha de ser l'objectiu. (E10 p. 191)

L'avaluació docent es realitza d'acord als criteris que estableix la normativa i que s'han pres com a referents per elaborar les categories dels qüestionaris, ja que interessava conèixer els criteris que es prioritzaven i el motiu.

Per això s'ha demanat als tutors que indiquessin la importància de cadascun dels criteris com a màxim amb una puntuació de sis.



Gràfic 5-22. Importància dels criteris d'avaluació d'acord als tutors/es.

Els resultats evidencien que es dona més importància a les actuacions relacionades amb la pràctica docent com és el desenvolupament de l'activitat (5,49), la gestió d'aula (5,43) i el seguiment dels aprenentatges de l'alumnat (4,94). En canvi es releguen a un segon lloc aquells aspectes de la professió com la planificació de l'activitat docent (4,75), la capacitat de relacionar-se amb els alumnes i les famílies (4,66) i la implicació en les activitats del centre (4,60).

Aquestes dades mostren que els tutors, possiblement per l'experiència prèvia, han pogut copsar allò essencial de la primera fase de desenvolupament professional que és la vida del docent a l'aula, en la qual l'assessorament d'un expert li pot ser de gran ajuda, ja que la formació inicial desenvolupa la posada en pràctica. Entenen també que hi ha altres elements com la planificació, relació i participació més secundaris, que el novell possiblement podrà abordar amb facilitat quan domini l'activitat docent de l'aula.

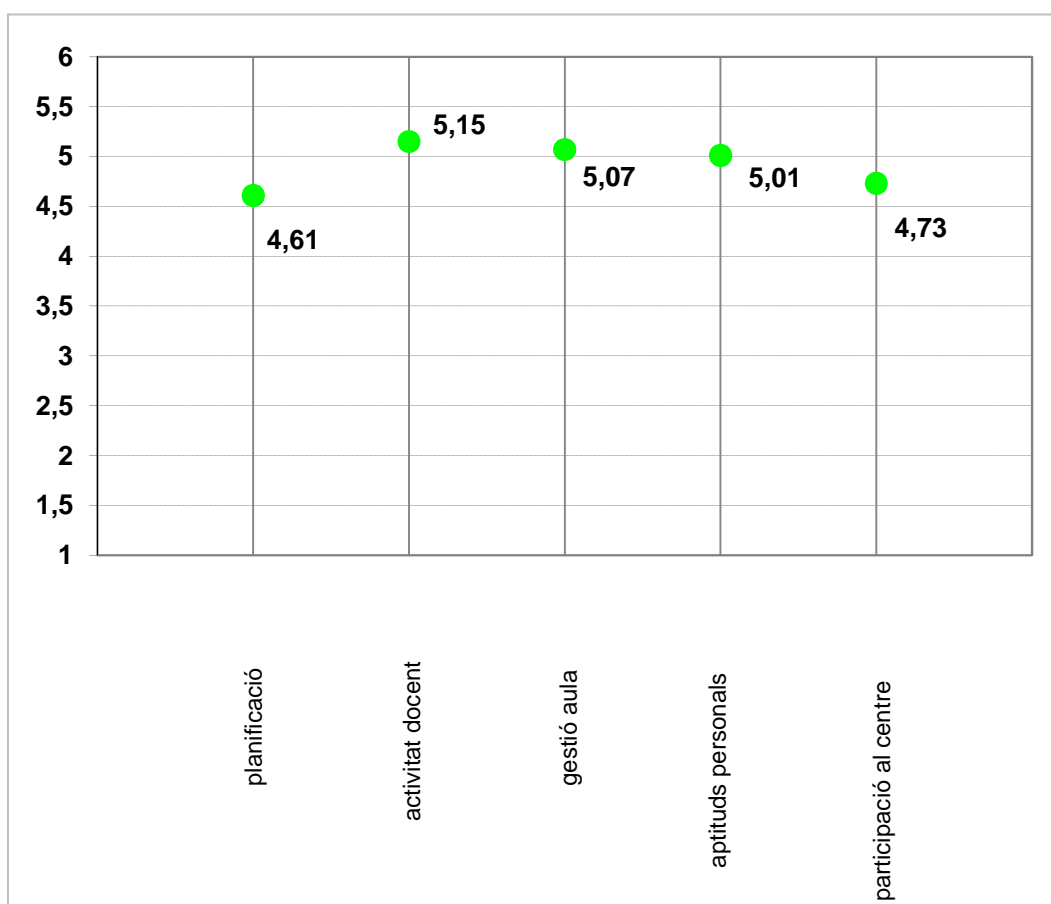
De la categoria oberta de l'ítem del qüestionari han emergit nous criteris d'avaluació com la capacitat d'adaptació al grup, que es podria incloure en el desenvolupament de l'activitat docent o el seguiment dels aprenentatges de l'alumnat i les inquietuds personals i les ganes d'aprendre, elements d'índole personal, però que alguns tutors consideren rellevants per desenvolupar-se en la professió.

La inspecció també ha manifestat l'existència d'altres criteris:

Els criteris d'avaluació de la meva graella són més amplis que els de la resolució. (E8, p. 184)

Els novells, en un 85,6% dels casos, són coneixedors d'aquests criteris. Un 53,2% expliquen que se'ls van comunicar a l'inici del procés (possiblement a la fase d'informació) i un 30,9% els han conegut durant el curs. Aquesta tasca d'informació com ja s'ha vist a la segona fase, la realitza majoritàriament la inspecció (33,3%) i la direcció (31,2%) i no els tutors (18,3%).

S'ha proposat també als interins, que intentessin valorar el pes que ha tingut cada criteri en el resultat final:



Gràfic 5-23. Importància dels criteris d'avaluació d'acord als novells.

L'opinió dels novells coincideix amb la dels tutors, donant més rellevància als criteris relacionats directament amb l'activitat docent a l'aula com són el domini didàctic (5,15) i la gestió d'aula (5,07) i un paper secundari a l'elaboració de la programació (4,61) i la

seva implicació a les activitats del centre (4,73). Però a més a més corroboren la importància d'altres criteris d'índole personal, com la valoració de les aptituds personals de la docència (5,01), criteri emergent en la categoria oberta del qüestionari dels tutors.

La inspecció també es decanta per criteris vinculats directament a la tasca docent, com poden ser les activitats o la gestió d'aula.

Quan s'avalua es tenen en compte tots els descriptors, però per mi la gestió sobre el plantejament del currículum i l'enfocament competencial és important, per tant, només amb aquest aspecte m'hi fixo molt. Per mi els punts claus són les activitats d'ensenyament. (E2, p. 160)

Dono la mateixa importància als criteris i és equitatiu, tot i així per mi és clau la gestió d'aula perquè allà ho veus tot, o sigui, és que deixem-nos de papers, entrem a les aules... el que es veu a l'aula és un reflex de tot. (E3, p. 167)

El pes de cada criteri però, pot quedar limitat per l'informe, que és el document normatiu en el qual es recullen tots els criteris d'avaluació que s'han de valorar amb una escala qualitativa.

Es fa seguint els criteris de l'informe d'avaluació, ja que és com ha de fer-se, però penso que no són suficients i que són molt generals, per això abans jo analitzo la situació amb el que han observat el tutor, el director i jo mateixa i després posem les creuetes. (E1, p. 157)

Un problema que té l'informe és que la part del final que diu si ha tingut relació amb la família no saps mai què posar... perquè els interins justament tenen 0 o molt poca relació amb la família i hauria d'estar organitzada d'una manera diferent. (GD4, p. 224)

L'informe resulta que no el podem canviar perquè ve de la llei que diu directament quins són els punts, el que passa és que nosaltres sí que hem fet documents complementaris per ajudar a orientar el que parlem quan diem que els objectius s'ajustin a les característiques del grup i per tant, nosaltres tenim documents complementaris o hem anat concretant i orientant més cap el treball per competències, que si fossis molt purista, en el document no surt. (E3, p. 167)

Tot i així, per algunes persones es converteix simplement en el paper final on es traspassa tota la informació, que no impedeix que es tinguin en compte els altres aspectes:

El que intento és traduir la informació que jo he recollit en els que proposa l'informe final de la resolució i de fet no cal concretar massa perquè el resultat és apte o no apte. (E8, p. 184)

Per tal d'adaptar l'informe a les necessitats, caldria ampliar i flexibilitzar els criteris, tal com proposa un inspector:

Hauríem de tenir alguns estàndards concrets pels novells, els més importants i afegir-ne alguns en funció de les variables del centre (context i projecte educatiu). (E13, p. 204)

Per valorar cada criteri, és evident que cal que prèviament hi hagi hagut un procés de recollida d'informació que es fa amb diversos instruments.

Les fonts d'informació que s'utilitzen són: programació setmanal, criteris d'avaluació emprats, mesures d'atenció a la diversitat, materials didàctics utilitzats, el registre de seguiment de l'alumnat, observació a l'aula, entrevistes o altres materials que la comissió consideri oportuns; a més del portfoli que elaboren durant tot el procés. (E9, p. 188)

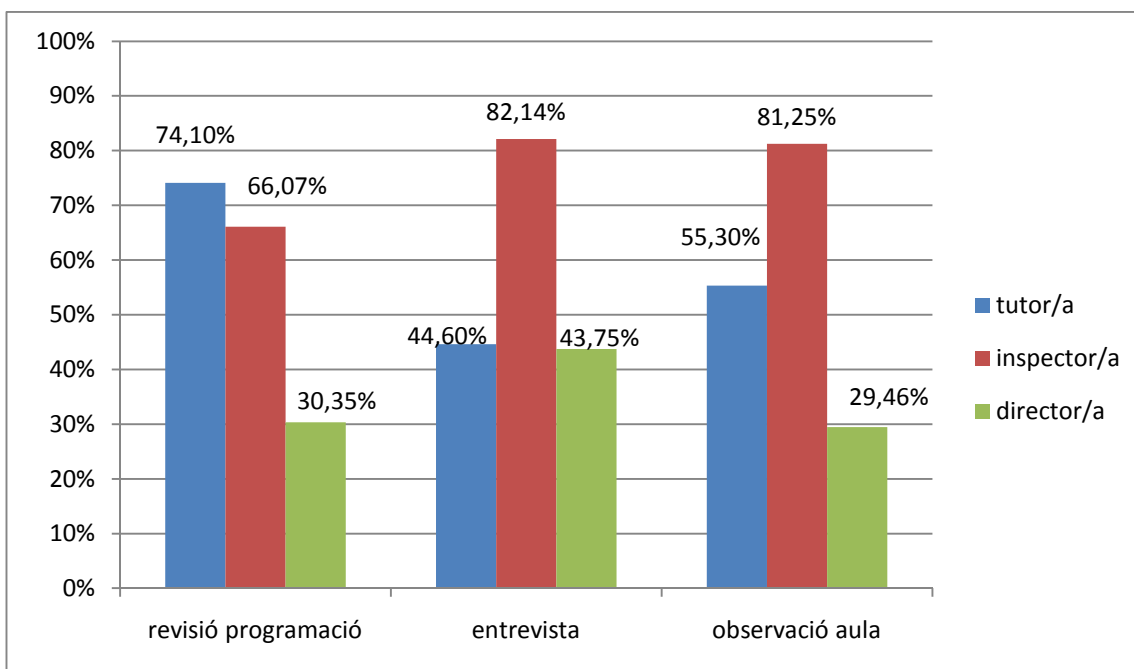
Partint de les fonts d'informació que proposa la normativa: observació docent, revisió de la programació i l'entrevista, s'ha contrastat quin ús se'n fa i quin pes tenen en el resultat de l'avaluació docent.

Des d'un punt de vista, els tutors declaren que utilitzen amb freqüència l'observació com una estratègia de recollida d'informació (4,79) però no en tots els casos es realitza de manera dirigida ja que l'ús de graelles d'observació només ha obtingut una mitjana de 3,46 sobre sis. També se serveixen de l'entrevista (4,59) que els aporta informació sobre el desenvolupament de les sessions observades i la capacitat de reflexió sobre la pràctica però també informació sobre l'elaboració de programacions i altres documents pedagògics.

Consideren que l'instrument que els aporta més informació és l'observació d'aula, que han valorat amb un 5,52 sobre sis i l'entrevista, amb un 5.

Val la pena contrastar aquest punt de vista amb la percepció dels novells, que al cap i a la fi són els subjectes de l'avaluació. Pel que fa a l'observació d'aula, opinen que els

visiten un 81,25% dels inspectors, un 55,3% dels tutors i en canvi només un 29,46% dels directors. Quant a l'entrevista, han manifestat que la realitzen un 82,14% dels inspectors, un 44,6% dels tutors i un 43,75% dels directors. I la revisió de la programació la duen a terme un 74,1% dels tutors, un 66,07% dels inspectors i un 30,35% dels directors. Es presenten les dades al gràfic següent:



Gràfic 5-24. Ús dels instruments d'avaluació d'acord als novells.

Els resultats mostren que el director és la persona que menys intervé en el procés d'avaluació des de l'òptica dels novells. Quant a l'ús dels instruments, els novells donen importància a la revisió de la programació, una font d'informació que la inspecció, igual que els novells, percep com a menys rellevant:

Els instruments d'avaluació que utilitzo són: la pauta d'observació a l'aula i l'anàlisi d'una unitat didàctica, ja que de vegades la programació de centre no l'han fet ells. (E1, p. 157)

En canvi donen una funció primordial a la observació a l'aula, que havia obtingut la mitjana més alta en el qüestionari dels tutors:

Tinc més en compte l'observació a l'aula, també utilitzo la programació, però no hi dono tanta intensitat. (E8, p. 184)

Penso que l'observació docent té més pes en l'avaluació, perquè es poden detectar moltes coses, quan veus la cara del mestre, la relació amb l'alumnat, el control del grup... (E11, p. 195)

Dels grups de debat ha emergit com a font d'informació l'autoavaluació. Els documents reguladors no contempen aquesta eina, però sí apareix als documents que la inspecció presenta als centres:

A més ells fan una autoavaluació que és complexa. És complicat respondre aquells ítems, no sé ni si jo tindria criteri per fer-ho... i normalment es valoren per sota. Hauria de ser més senzill. (GD1, p. 208)

Davant la complexitat de la graella que ve marcada, per la concreció que el Departament d'Ensenyament va fer del procés d'avaluació docent, alguns membres de la inspecció suggereixen altres eines com poden ser el portfoli, que és de gran utilitat per emmarcar el procés de creixement personal i professional del novell:

Aquest any he incorporat una reflexió final que fa el novell sobre l'aportació que ha fet cada experiència, document recollit al portfoli, a les competències docents. Li ha de permetre analitzar quins aspectes domina i quins ha de reforçar a través de la formació, és un exercici d'autoreflexió. (E9, p. 188)

En la majoria de casos aquesta autoavaluació sorgeix d'una conversa informal o de la informació que té el tutor, sense que s'exigeixi de manera formal:

Hi ha comissions que fan servir l'autoavaluació del novell, però jo ho comento quan vaig a fer el seguiment, on els pregunto com estan, quin suport reben... ja que a vegades hi ha coses que no s'atreveixen a dir. (E6, p. 176)

Seria necessari donar una estructura clara i formal a l'autoavaluació i reconèixer-la com una font d'informació, més enllà de tenir-la en compte i valorar positivament aquesta aportació del novell:

Recollim el que han apuntat a les graelles i també tenim en compte l'autoavaluació. (GD4, p. 224)

M'agrada bastant que els professionals s'autoavaluin i si la fan s'agraeix. (E5, p. 173)

En resum, el procediment d'avaluació docent està ben estructurat i globalment es desenvolupa amb rigor i col·laboració de tots els agents, tot i que sovint no s'apliquen els criteris d'avaluació amb prou exigència. La possibilitat de millorar l'informe final, de donar valors a nous criteris d'avaluació i de considerar com a eina l'autoavaluació, permetria utilitzar aquest protocol per altres moments de la carrera professional:

Valdria la pena ampliar-ho a altres col·lectius, de fet, la inspecció hauria d'estar per aquests temes, és a dir, hauríem d'avaluar qui serveix i qui no servei, no només els interins novells, tothom hauria d'estar avaluat. (E8, p.185)

A continuació es mostra la representació esquemàtica d'aquesta fase i el conjunt d'actuacions que la configuren.

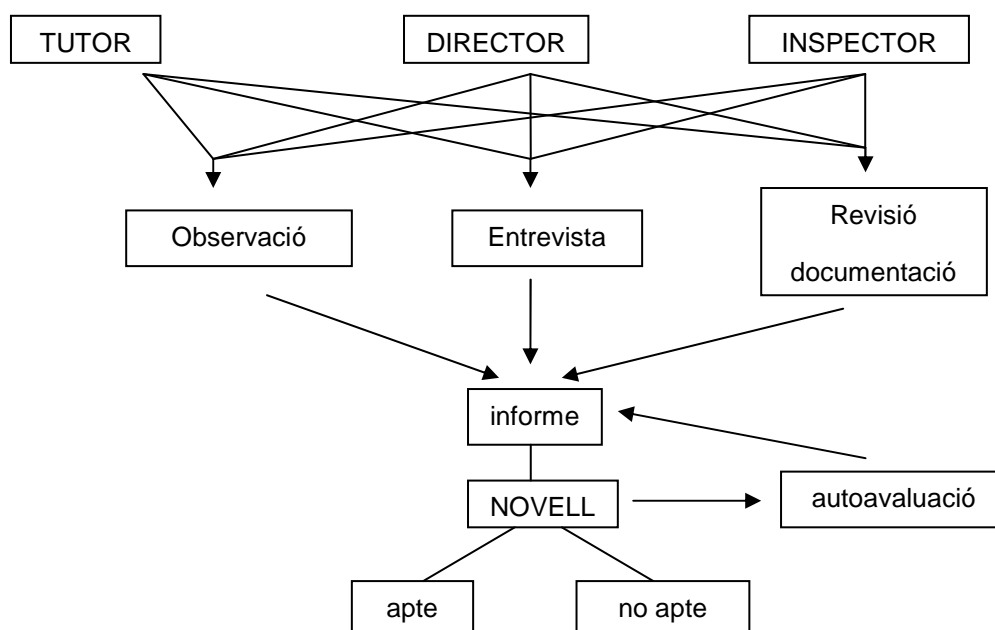


Figura 5-9. Esquema de la fase d'avaluació del docent novell del programa *Comencem Bé*.

FASE 5: AVALUACIÓ DOCENT NOVELL			
FASE	AGENT	ACTUACIÓ	TEMPORITZACIÓ
AVALUACIÓ DOCENT	Tutor/a	A partir de la informació recollida amb els instruments, omple l'informe d'avaluació.	Durant o al final del procés
	Director	A partir de la informació recollida amb els instruments, omple l'informe d'avaluació.	
	Inspector/a	A partir de la informació recollida amb els instruments, omple l'informe d'avaluació.	
	Novell	Ompli un informe d'autoavaluació.	Al final del procés
	Inspector/a de cada centre	Convoca els membres de la comissió avaluadora a una reunió.	Mitjans de maig
	Comissió avaluadora	Posa en comú els diferents informes i valora si el novell és apte o no apte, elaborant un	

		informe final per consens.	
	Inspector/a del cada centre	En el cas que el resultat sigui no apte elabora un informe contradictori que té conseqüències professionals.	Després de la reunió de la comissió.
COMUNICACIÓ DE RESULTATS	Inspector/a de cada centre	Comunica el resultat al novell sol o conjuntament amb la direcció. En els casos d'avaluació negativa és present en la comunicació.	Després de la reunió de la comissió.
	Direcció del centre	Comunica el resultat al novell sol o conjuntament amb l'inspector/a.	
	Tutor/a del centre	Comenta el resultat de l'avaluació amb el novell.	
	Novell	Rep una carta del Director dels Serveis Territorials que els diu que han estat avaluat com a aptes.	A final de curs

Taula 5-44. Actuacions de la fase d'avaluació del docent novell del programa *Comencem Bé*.

6. CONCLUSIONS I PROPOSTES DE MILLORA

Les conclusions constitueixen el punt final de la recerca. Es presenten procurant integrar els aspectes més destacables del marc teòric i del pràctic amb la intenció de corroborar si s'assoleixen els objectius de la investigació.

L'estudi s'ha centrat en el desenvolupament professional del professorat novell i en el programa d'inducció a la docència aplicat a Catalunya. Degut a la manca d'elements conceptuals i metodològics previs, la investigació ha estat fonamentalment descriptiva i explicativa, per això les conclusions s'emmarquen en un primer acostament a l'objecte d'estudi.

Més enllà de l'exposició de les conclusions, es dedica una segona part del capítol a formular propostes de millora tant de la primera fase de desenvolupament docent com del programa *Comencem Bé*.

Finalment s'aborden les limitacions en què l'estudi s'ha desenvolupat i se suggereixen possibles investigacions que se'n poden derivar.

6.1 Conclusions

Les conclusions són declaracions breus que recullen els principals resultats de la recerca fent referència tant a la revisió de la bibliografia com a l'estudi de camp. S'estructuren d'acord als objectius d'investigació plantejats i es presenten numerades, sense que això vulgui indicar un ordre de relació i/o importància.

6.1.1 Objectiu 1: Establir les característiques, fases i estratègies del desenvolupament professional dels docents novells.

1. Els canvis que es produeixen a la societat actual suposen nous reptes per l'educació. La gran mobilitat i necessitat d'actualització del coneixement requereix de professionals amb capacitat d'innovació i d'aprenentatge al llarg de la vida. En aquest marc, el desenvolupament professional,

concebut com l'evolució progressiva del docent cap a majors estadis de professionalitat, adquireix sentit i rellevància. Engloba el desenvolupament professional però també el personal i el social.

2. Les teories del desenvolupament apunten que l'evolució es produeix de manera seqüenciada i progressiva. El desenvolupament del docent és continuat i acumulatiu, progressant d'un comportament més simple a un de més complex, que queda reflectit en el desenvolupament de les tasques docents.
3. L'anàlisi de les teories de la carrera docent (Burden, 1982; Christensen, 1983; Sikes, 1992; Barnes, 1992; Huberman, 2000; i Lawence citat a Marcelo, 2006) mostren canvis en el coneixement i experiència professional així com en les actituds, compromís i satisfacció. Els autors coincideixen en diversos períodes d'adquisició de maduresa, experiència i professionalitat que permeten establir tres fases claus: una fase inicial, caracteritzada per la contradicció entre les dificultats d'adaptació a la realitat i la gran motivació personal; una fase intermèdia, en la qual els docents adquireixen experiència i coneixements que els ajuden a realitzar la tasca amb més seguretat i èxit; i en darrer terme, una fase final d'adquisició d'experiència, domini i maduresa.
4. La primera fase de desenvolupament professional se situa als primers anys d'experiència i s'entén com un procés d'inducció, en el qual el docent es troba en un període d'idealisme però també de supervivència.
5. Les teories de la carrera assenyalen el procés d'adquisició d'experiència professional. La recerca mostra que existeixen diferències significatives a nivell cognitiu, d'experiència, de competències i de formació entre els mestres novells i experts, que situen el novell a un estadi de desenvolupament professional inferior.
6. Les problemàtiques que generen preocupació en els docents novells poden derivar-se de la docència (p. ex., la dificultat de mantenir la disciplina a l'aula), d'aspectes personals (p.ex., la inseguretat) o d'aspectes contextuais (p. ex., l'aïllament social, la manca d'informació sobre el sistema).

7. La major professionalitat dels docents amb experiència pot esdevenir un recurs de desenvolupament professional. El model de desenvolupament professional d'aprenentatge col·laboratiu, definit per teòrics com Joyce (1991), Bell (1991), Villar (1991), Barrios i Ferreres (1999) i Fernández Cruz (2006), facilita la millora professional dins el context de treball, a través de l'intercanvi entre els docents i l'anàlisi i reflexió sobre la pràctica. Les estratègies que més s'utilitzen en el context educatiu actual són: la formació, la reflexió sobre la pràctica i el mentoring.
 8. L'estratègia del mentoring, emmarcada dins el model d'aprenentatge col·laboratiu, afavoreix el desenvolupament personal i professional dels docents novells mitjançant l'acompanyament i suport d'un docent expert que assumeix el rol de mentor. Aporta beneficis pel novell i pel mentor, però també per l'organització. La seva aplicació en el procés d'inducció a la docència s'ha estès a nivell mundial, tal com mostren els estudis de l'OCDE (2009 i 2011).
 9. Els programes d'inducció docent són una estratègia formativa freqüent en els primers anys de docència, que normalment inclouen el suport per part de professors amb experiència, activitats de formació contínua i l'avaluació del novell en relació als estàndards d'actuació. Tenen una gran tradició al Regne Unit i EEUU, però són presents a bona part dels països. En el context espanyol destaca el programa *Comencem Bé*, adreçat al professorat novell de Catalunya.
- 6.1.2 Objectiu 2: Descriure en profunditat el programa d'inserció professional: *Comencem Bé* del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
10. El programa estableix els tres nivells d'assistència d'un programa d'inserció: preparació, orientació i pràctica. Per un costat, té en compte la integració del novell al sistema a través de la guia *Comencem Bé* i l'acollida al centre tal com es concreta en les funcions del tutor i director. Per l'altre costat, el procés de tutoria engloba l'orientació i la pràctica, ja que el tutor assessora i acompanya el novell en l'actuació docent.

11. Odell (2006) proposa sis estàndards de qualitat dels programes d'inducció. Per una banda, el programa *Comencem Bé* compleix en la justificació clara, en la concreció de les tasques dels mentors i en la coordinació dels diferents agents intervinents. Per l'altra, encara queda camí per recórrer pel que fa a la selecció dels tutors, la seva formació i l'establiment de relacions amb la universitat i/o altres institucions educatives.
12. El programa ofereix un disseny formatiu pels principiants que dona resposta a les preocupacions del docent novell que s'apunten als principals estudis en aquest àmbit (Vera, 1988; Ortiz, 2005). A més, el procés de tutoria també palia aquestes preocupacions, ja que s'ha detectat que els temes que més es treballen a la tutoria són els aspectes vinculats estretament al procés de planificació, aplicació i avaluació de la docència.
13. El programa *Comencem Bé* té com a element l'avaluació del docent novell. El procés, els instruments i els criteris estan definits normativament. Si s'enfoca l'avaluació com una estratègia formativa s'intueix que contribueix al desenvolupament professional del novell; ara bé, si es contempla des del punt de vista de l'avaluació sumativa, sembla que els instruments i criteris d'avaluació establerts no són vàlids per discriminar els docents aptes dels que no ho són.
14. El procés de tutoria implica quatre agents educatius: l'inspector/a, la direcció, el tutor/a i el novell/a. Aquest fet afegeix complexitat al procés atès que inclou moltes actuacions que s'han de dur a terme durant sis mesos com el modelatge, l'observació a l'aula, la realització de sessions de tutoria, entrevistes..., en les que no sempre participen els mateixos agents.
15. El programa està regulat per la normativa, però cada centre l'aplica d'acord al seu context, coneixement, suport i interès. Això implica que el procés de tutoria es desenvolupa sota formes, estratègies, temps i ritmes diversos que, per un costat enriqueixen el desenvolupament del programa però per l'altre, diversifiquen la quantitat i qualitat d'experiències dels agents participants sense garantir unes actuacions mínimes.
16. La manera com es desenvolupa la tutoria condiona el resultat del procés i els beneficis que aporta tan al novell i al tutor com al centre educatiu. Pot

esdevenir una estratègia de millora professional integrada en la dinàmica del centre que repercuteixi en el creixement de les persones i l'organització o tan sols convertir-se en un mer procediment adiministratiu aïllat.

17. La principal finalitat del programa, tal com estableix la *Guia Comencem Bé* i la normativa respectivament, és ajudar els nous ensenyants a desenvolupar la seva professió i seguir un curs d'iniciació per desenvolupar correctament les funcions docents. A partir de la informació aportada per la inspecció educativa s'intueix que un dels objectius del programa també és filtrar l'accés al sistema educatiu públic de professionals amb manca de capacitat per ocupar un lloc de treball docent.

- 6.1.3 Objectiu 3: Analitzar el procés d'aplicació de la tutoria del professorat novell contingut en el programa Comencem Bé, en els aspectes següents:

Identificació dels agents intervinents en la tutoria

18. El programa s'adreça als interins novells que exerceixen la docència per primera vegada en el mateix centre públic durant tot un curs escolar. El sistema de detecció no sempre és precís i no té en compte les particularitats de cada cas. L'edat dels docents novells se situa entre els 21 i 30 anys, fet que fa repensar que no necessàriament viuen la transició de la formació inicial al món laboral. La recerca ha mostrat que els novells es troben en la fase inicial de desenvolupament ja que la mitjana d'anys d'experiència és entre 2 i 3. Analitzant les cinc fases del procés, s'observa que el novell té protagonisme en dues fases de la tutoria: el desenvolupament i l'avaluació docent.
19. El tutor adquireix un paper important en el procés i duu a terme les seves funcions informatives, d'integració, d'assessorament i d'avaluació, les quals estan regulades per la normativa. El seu perfil professional correspon a un docent amb certa experiència que, en més d'un 70% dels casos, ocupa un càrrec de coordinació o direcció. El mentor té una gran importància en l'èxit del procés, tal com apunta el marc teòric. Esdevé un element clau tant en el procés de selecció com en el desenvolupament de la tutoria, jugant també un rol destacat en l'avaluació.

20. La direcció del centre, especialment el director, exerceix les funcions de supervisió i seguiment del procés. La implicació en el procés de tutoria pot ser més o menys intensa. La normativa estableix que intervingui en dos moments clau: en la selecció del tutor i en la comissió avaluadora, a més de col·laborar en l'avaluació formativa que es realitza durant la tutoria.
21. L'inspector/a del centre gestiona el procés d'identificació dels destinataris, la tramesa d'informació i l'avaluació docent, supervisant el funcionament de la resta d'actuacions i intervenint en l'avaluació del novell a través de l'observació de la pràctica docent. En el cas que es generin dificultats durant el procés de tutoria són els agents que ofereixen orientacions per a resoldre-les.
22. Durant la fase d'identificació s'estableix pràcticament l'única relació amb el curs de formació que realitzen els novells. La informació del curs semipresencial arriba al centre en forma de carta que la direcció ha de trametre al novell. Tenint en compte les dades de la recerca, durant la resta del procés no hi torna a haver interacció entre el curs de formació del novell i la tutoria.

Informació de la fase de tutoria

23. El procés d'informació majoritàriament el dirigeix la inspecció que, a més d'adoptar el rol d'emissor, vetlla per a què la informació arribi a tots els agents. En la recerca s'ha pogut constatar la participació de tots els agents en aquesta fase, tot i que s'ha detectat que aquest procés es realitza amb formats diversos, normalment de manera separada a inici de curs.
24. El contingut fa referència a les funcions de cada agent, al procés de tutoria i a la documentació necessària per aplicar-la. Se segueix un patró comú independentment de les característiques del centre, orientat bàsicament al coneixement de la normativa.
25. En pocs casos s'informa a la resta de claustre sobre qui participa en el procés de tutoria, de manera que no se suggereix la participació d'altres professionals i difícilment s'aconsegueix una repercussió de caire global.

Selecció i assignació dels tutors

26. L'estudi de camp assenyala aquesta tasca com a pròpia de la direcció del centre; l'inspector/a només supervisa o orienta si s'escau. Els membres dels equips directius són els que coneixen la dinàmica del centre, les persones, els condicionants organitzatius... Amb aquests criteris fan la tria.
27. El marc teòric recull que la selecció dels mentors és un factor d'èxit dels programes de mentoring. El resultat del procés pot venir condicionat per la definició dels criteris de selecció adequats, l'establiment de situacions de treball conjuntes entre mentor i mentorat i l'oferta de formació i reconeixement pels tutors. En el cas del programa *Comencem Bé* s'ha fet una primera aproximació als criteris de selecció i la formació dels mentors, però cal replantejar i ampliar les actuacions vinculades a aquesta fase de selecció.
28. Els criteris fixats normativament proposen l'experiència, la proximitat del lloc de treball i una situació professional estable. S'ha observat que aquests no es poden complir en totes les ocasions; en algun cas poden dificultar la selecció.
29. També es tenen en compte criteris d'índole més personal com són la disponibilitat, interès, habilitats comunicatives i de relació, participació al centre... Aquests criteris emergents són igual o fins i tot més importants que la proposta normativa, perquè influeixen en gran mesura en l'èxit de la tutoria.
30. Els motius que porten els tutors a acceptar aquest rol tenen un pes important en el desenvolupament del procés. El fet que les condicions de reconeixement administratiu siguin pràcticament inexistentes, dona peu a l'aparició de raons de caire personal i professional. Els mentors que han accedit amb interès de millorar professionalment i d'ajudar als altres, realitzen un treball de tutoria més intens i també perceben una major repercussió en els participants i el context.

Desenvolupament de la tutoria

31. El format de tutoria respon a l'estratègia de desenvolupament professional del mentoring. La recerca teòrica i pràctica mostra que és viable, és a dir, que es pot aplicar en el context educatiu català sense necessitat d'haver d'introduir canvis en la institució. És un procés complex pel que fa a l'organització i clarificació de les funcions de cada agent però s'aplica amb èxit en la majoria de centres.
32. En la majoria de casos, el desenvolupament de la tutoria s'aplica de manera esporàdica, sense un pla de treball conjunt, la qual cosa es contradiu amb el marc teòric que el defineix com un element rellevant. El fet que no existeixi cap protocol clar, implica que cada inspector i centre estableix les pròpies actuacions i per tant no hi ha una pràctica unificada.
33. La construcció de la variable "intensitat de tutoria" en el procés d'anàlisi dels resultats de l'estudi de camp ha permès corroborar que els tutors i novells que es troben amb més freqüència i durada, aborden els temes de tutoria amb profunditat i valoren amb major grau els beneficis del procés.
34. Des del punt de vista del novell i també del tutor, els temes que més s'han tractat durant la tutoria han estat la gestió d'aula i la planificació i execució de la docència. Aquests àmbits es troben entre les preocupacions dels novells que apuntava el marc teòric, apareixen com a continguts del curs de formació, es contemplen als criteris d'avaluació... i per tant configuren els eixos bàsics de treball. La seva vinculació directa a la pràctica docent i a l'adquisició a través de l'experiència els atorga aquesta rellevància.
35. La majoria de tutors desenvolupen les funcions que estableix la normativa. Això significa que s'ajusten a la demanda del novell però també a les possibilitats dels tutors. Tot i que els resultats situen en primer lloc les funcions d'assessorament en la docència, contemplen també la importància de la integració al centre.
36. Les dues actuacions que més s'han emprat durant el procés de tutoria, com a estratègies de desenvolupament professional i també com a fonts d'informació, són l'observació de la docència i l'entrevista. En general en

fan ús el tutor i la inspecció, mentre que la direcció se sol mostrar més reàcia a participar-hi.

37. La planificació del procés, la implicació d'altres professionals del centre i l'establiment d'una relació positiva entre el tutor i el novell, incideixen positivament en el resultat de la tutoria.

Avaluació del mestre novell

38. L'avaluació del docent novell es realitza de manera contínua i es concep com un procés d'aprenentatge i millora, encara que al final s'ha de determinar si la persona és apta o no apta.
39. L'instrument d'avaluació sumativa (informe normatiu que omple cadascun dels membres de la comissió avaluadora) no és adequat, ja que aporta poca informació del resultat del procés i els criteris són difusos.
40. Els principals criteris d'avaluació es relacionen amb la pràctica docent i la gestió d'aula, temes que ja han sobresortit en la fase de desenvolupament de la tutoria. Es valora si la persona té habilitats per fer de mestre o professor que el permetin anar millorant al llarg de la seva carrera professional.
41. L'instrument d'avaluació més útil i que té un major pes en la recollida d'informació és l'observació a l'aula, ja que permet valorar en directe la pràctica docent i és de fàcil aplicació. Aquest instrument l'utilitzen tan els tutors com la inspecció i la direcció. En la majoria de casos, com a mínim cada agent realitza l'observació d'una sessió, tot i que no hi ha un protocol d'ús comú. Aquesta observació té sentit quan a posteriori es produeix el feedback.
42. Tot i que el model d'aprenentatge col·laboratiu posa èmfasi en la reflexió en i sobre la pràctica, l'avaluació que proposa el programa no té massa en compte el procés individual del novell. Alguns novells realitzen una autoavaluació o generen un portfoli, però és en casos esporàdics.

- 6.1.4 Objectiu 4: Detectar les principals mancances i fortalezes del procés de tutoria, des de l'òptica dels diferents agents.

Fortalezes

43. El programa aporta beneficis tan al mestre novell com al tutor i al centre. Tal com s'apuntava al marc teòric, l'aplicació de l'estratègia del mentoring promou el desenvolupament professional dels agents implicats i també la millora de l'organització.
44. Els mestres principiants milloren la competència professional, la seguretat i la integració al centre. Els que han realitzat una tutoria més intensa, perceben un nivell superior de beneficis.
45. Els tutors i tutores perceben una millora a nivell professional i en el treball en equip. Els mentors que accepten la tasca per motius interns mostren una percepció dels beneficis més elevada.
46. Els centres educatius en els que l'equip directiu genera expectatives positives del procés i tenen interès en aprofitar-lo, milloren el seu ambient de treball, redueixen les resistències a l'avaluació docent i realitzen la detecció de mancances que orienta la millora professional i de l'organització.
47. El col·lectiu de tutors mostra seguretat i interès per desenvolupar el rol d'expert i les funcions assignades. Tot i la manca de reconeixement social i d'una activitat formativa de qualitat, les actuacions de la majoria dels mentors contribueixen a l'èxit del procés de tutoria.
48. El programa d'inducció compleix amb un doble objectiu: acompanyar al novell a l'inici de la carrera i també filtrar aquells professionals que no mostren les habilitats necessàries per exercir la docència. En aquest sentit té repercussions no només als centres sinó al sistema educatiu en general.
49. La valoració global del procés de tutoria és positiva per la major part dels enquestats. Opinen que és una estratègia vàlida d'inducció, que es pot

aplicar amb facilitat dins la dinàmica de treball dels centres i que promou la millora de les persones que hi participen.

Mancances

50. El procés de tutoria es pot convertir en un pur tràmit administratiu si el centre no s'hi implica. La indiferència i la burocràcia passen per sobre de l'oportunitat de desenvolupament professional del novell.
51. La poca continuïtat del procés impedeix aprofitar totes les possibilitats de treball conjunt i creixement. Per un costat, en la majoria de casos, l'interí novell el curs següent no continua al centre, de manera que aquest no es beneficia massa de la millora. Per l'altre, la durada restringida no dona peu a relacions de mentoring més intenses i productives.
52. L'avaluació docent pot convertir-se en una situació incòmoda pels avaluadors, que poden percebre que no tenen les eines ni autoritat per fer-ho, i per a l'avaluat, que pot viure amb angoixa la superació o no del procés. La poca tradició avaluativa entre iguals en el món educatiu suggereix que aquesta pràctica no sempre s'accepta bé ni es desenvolupa amb les condicions ideals.
53. El procés d'informació del programa és insuficient. No existeix un protocol clar d'actuació i no tots els agents obtenen la informació necessària per desenvolupar la seva tasca.
54. El programa *Comencem Bé* no ha plantejat una estructura definida d'aplicació de la tutoria als centres. L'estudi de camp ha pogut detectar que existeix una gran diversitat de pràctiques, per tant dos docents novells poden viure processos de tutoria ben diferents.
55. Els perfils del docent novell i del mentor que recull la normativa estan poc definits i només tenen en compte alguns dels factors que al marc teòric s'anotaven com a rellevants de cada col·lectiu.

6.1.5 Objectiu 5: Obtenir indicis del valor del programa com a una estratègia de desenvolupament professional en el marc educatiu actual.

56. Els beneficis exposats com a fortaleses del programa posen de manifest la repercussió que té el mentoring en el desenvolupament professional tan del novell com del mentor. L'experiència de treball conjunt els permet a ambdòs créixer i millorar.

57. En el marc educatiu actual i amb els recursos dels quals disposen els centres, la tutoria del professorat novell es pot dur a terme amb èxit. És una estratègia de desenvolupament de cost baix que obté resultats positius en la seva aplicació.

58. L'existència de programes d'inducció a la docència a nivell mundial garanteix el seu valor i promou coneixement teòric i pràctic que pot orientar la millora dels programes actuals.

6.2 Propostes de millora

Una vegada presentades les conclusions més rellevants, el pas següent de tota recerca és oferir un conjunt de propostes i recomanacions per a la millora de la inserció dels docents novells en el marc del programa *Comencem Bé*.

Aquestes orientacions es plantegen a partir de les dades del marc teòric de l'estudi de camp i de l'anàlisi d'altres programes d'inducció docent. Les idees estan distribuïdes en dos àmbits d'intervenció: un fa referència a la filosofia de fons del programa *Comencem Bé* i l'altre se centra en la millora de la fase de tutoria com a estratègia de desenvolupament professional.

6.2.1 Propostes d'intervenció sobre el programa *Comencem Bé*

1. Elaborar el background teòric referit a la inducció a la docència que sustenta l'aplicació del programa. És important que els agents que hi participen puguin conèixer la seva filosofia i raó de ser.
2. Promoure la recerca sobre els programes d'inducció docent que pugui mostrar els resultats del programa *Comencem Bé* i realitzar noves orientacions per a la millora.
3. Fer present el programa en els mitjans de comunicació, en les publicacions educatives, en la vida dels centres... per tal de destacar la seva importància i difondre-la a la comunitat educativa.
4. Coordinar les diverses actuacions del programa, especialment la formació dels novells i el procés de tutoria. Cal millorar la definició de cada actuació en el context de la inducció, és a dir, establir quin paper juga en el procés i com es vincula a la resta d'actuacions del mateix programa.
5. Publicar un document que reculli les actuacions del programa més enllà de la regulació normativa.

6.2.2 Propostes d'intervenció sobre el procés de tutoria

6. Revisar el perfil del col·lectiu d'interins de primer any i establir requisits que garanteixin que el docent s'inicia per primera vegada a la professió docent.
7. Realitzar un sistema d'identificació acurat que detecti totes les persones que compleixen els requisits d'accés.
8. Plantejar les condicions laborals dels docents novells com la dedicació lectiva, les tasques docents assignades, la responsabilitat, la formació, el sou... donant resposta a les necessitats de la primera fase de la carrera docent.
9. Establir un procediment de selecció dels tutors que permeti identificar aquelles persones que tenen interès en desenvolupar la tasca.

10. Ampliar els criteris de selecció normatius dels tutors amb requisits d'índole professional i personal, com per exemple les habilitats docents, la disponibilitat, la capacitat per relacionar-se...
11. Concretar un sistema de reconeixement de la tasca del mentor, sigui a nivell de carrera docent, de mèrits administratius, una recompensa econòmica, la disminució de l'horari lectiu... que promogui l'exercici d'aquesta funció i en premii la dedicació.
12. Millorar l'oferta formativa pels tutors, element imprescindible per l'èxit de la tutoria. Cal cercar un model que pugui aportar als mentors eines per desenvolupar les seves funcions però també un espai de reflexió en la pràctica.
13. Definir un protocol d'aplicació de la tutoria als centres educatius, concretant l'estructura, les actuacions i els recursos necessaris. Cal assegurar l'aplicació d'unes actuacions mínimes a totes les escoles i instituts, encara que cada centre pot continuar tenint autonomia en el desenvolupament de la tutoria.
14. Instaurar un sistema de coordinació periòdica entre tutor i novell a partir d'un pla de treball conjunt. Pot passar per una reducció de dedicació lectiva que asseguri un espai setmanal de coordinació.
15. Ampliar la durada de la tutoria o d'altres actuacions més enllà dels sis mesos que contempla la normativa. Una continuïtat del procés de mentoring durant dos o tres anys podria garantir el suport durant tota la primera fase de desenvolupament professional i augmentar els beneficis de l'estratègia.
16. Elaborar un nou informe d'avaluació docent que expliciti millor els criteris d'avaluació. Cal plantejar si la valoració final pot establir un gradació de diferents nivells d'assoliment que pugui tenir repercussió, per exemple, en la tria de llocs de treball.
17. Revisar els criteris d'avaluació i prioritzar els elements relacionats directament amb la pràctica docent.

18. Garantir una aplicació homogènia dels instruments d'avaluació, que afavoreixi la igualtat de condicions per a tots els novells que han de superar l'avaluació.
19. Establir un sistema d'avaluació sumatiu que permeti discriminar amb criteris objectius els professionals aptes dels no aptes, i repensar les conseqüències de la no superació de l'avaluació.
20. Definir amb més claredat la participació de cada agent que forma part de la comissió avaluadora en la recollida d'informació sobre la tasca del docent novell, intentant que hi participi també la direcció del centre.
21. Donar més importància a la reflexió sobre la pràctica del docent novell, oferint eines que li permetin autoavaluar-se i créixer a nivell personal i professional.

6.3 Limitacions

En fer recerca educativa ens trobem amb limitacions i obstacles. Latorre, Del Rincón i Arnal (1997) i Planchard (a Tejada, 1997) coincideixen a considerar quatre tipus de limitacions: d'ordre ambiental (característiques dels subjectes, condicions de l'ambient), d'ordre tècnic (instruments de recollida d'informació), d'ordre moral (conseqüències derivades de la investigació sobre els mateixos éssers humans) i d'ordre metafísic o derivades de l'objecte (significacions, creences, intencions de les persones).

L'estudi intenta descriure de manera global i des de l'òptica de diferents agents del programa d'inserció professional *Comencem Bé*. La complexitat de factors, agents, actuacions, conceptes que s'hi inclouen, ha fet necessari un procés de simplificació dels elements i la conceptualització del programa en cinc fases. Aquesta és, sens dubte, la primera limitació de la recerca que suggereix que algunes qüestions es podrien estudiar individualment.

Pel que fa les limitacions derivades de l'ambient, cal destacar que la recerca bibliogràfica ha esdevingut un procés complicat degut a la manca de documents existents sobre l'objecte d'estudi. L'actualitat del tema en el nostre context, implica l'existència d'un nombre reduït de publicacions sobre la inducció a la docència mentre que l'accés a documents d'universitats estrangeres també ha comportat dificultats.

Com a limitació d'ordre ambiental s'ha de considerar l'aplicació del programa als centres de Catalunya i la quantitat de persones que enguany hi han participat. Són variables que l'investigador no pot controlar i que és possible que condicionin per exemple el tamany de la mostra, l'índex de resposta o la validesa de la informació.

La difícil interpretació i anàlisi dels sentiments, les intencions, els significats i les creences dels subjectes és una limitació d'ordre moral. S'ha procurat que els instruments mesuressin de forma precisa, però es reconeix que alguns processos interns de les persones (per exemple, referits a la percepció del procés de tutoria) no es poden mesurar.

La naturalesa dels fenòmens educatius dificulta la seva observació i quantificació. La categorització d'ítems en els instruments d'investigació quantitativs pot presentar una limitació d'ordre tècnic que s'ha procurat compensar amb l'ús complementari de la metodologia qualitativa.

Finalment també han aparegut obstacles en el disseny i desenvolupament de l'estudi de camp. Per un costat la categorització de les respostes a qüestions qualitatives ha estat complexa atesa la diversitat i riquesa de les aportacions. Per l'altre costat l'obtenció de les dades mitjançant l'ús d'un qüestionari requereix la participació del destinatari, de manera que les persones que contesten són els que tenen tendència a una major col·laboració i per consegüent, els resultats finals sempre ofereixen una visió limitada de l'objecte.

6.4 Línies futures d'investigació

La recerca científica té sentit en un moment concret i, per tant, podem dir que és provisional. Una de les seves característiques, tal com apunta Tejada (1997), és el "permanent i dialèctic estat de construcció-deconstrucció d'hipòtesis i enfocaments alternatius". Per això en aquest darrer apartat se suggereixen algunes línies futures de recerca.

Els dos primers blocs es refereixen a propostes globals, mentre que el tercer bloc es formula a partir dels resultats del marc pràctic.

Sobre el desenvolupament professional del professorat novell

1. El marc teòric ha descrit breument el model col·laboratiu de desenvolupament professional. Aquest model, definit per diversos autors (Joyce, 1991; Bell, 1991; Villar, 1991; Barrios i Ferreres, 1999; Fernández Cruz, 2006), té una gran potencialitat en el món educatiu actual. La investigació orientada a la concreció d'un constructe teòric sobre el model col·laboratiu podria ampliar el coneixement i assentar les bases per poder-lo aplicar a la pràctica.
2. Bona part de la recerca comparativa entre professorat expert i novell que s'ha consultat es va realitzar als anys 80 i 90. Davant el canvi que s'ha produït en el context educatiu aquesta darrera dècada valdria la pena apostar per nous estudis comparatius que puguin definir el perfil i funció dels dos col·lectius de docents i que cerquin les diferències que poden orientar el disseny d'estratègies d'aprenentatge entre iguals.
3. Relacionat amb la proposta anterior, també apareix l'oportunitat de revisar les investigacions sobre les preocupacions del professorat novell i dissenyar noves recerques que actualitzin el coneixement i puguin aportar dades sobre l'impacte de la complexitat educativa en els docents que inicien la seva carrera professional. La detecció d'aquestes preocupacions té un gran valor en el disseny de l'oferta formativa i també en l'aplicació d'estratègies d'inducció docent.
4. En el marc de les teories de la carrera docent també hi ha camp per recórrer. L'aprofundiment en la fase inicial de la carrera docent podria ampliar el cos de coneixement teòric sobre el desenvolupament professional. La concreció d'aquesta primera etapa seria de gran interès en el plantejament de la transició de la formació inicial al món laboral, que va emergint a nivell mundial.

Sobre els programes d'inducció a la docència

5. L'extensió dels programes d'inducció a la docència a nivell mundial obre un nou camp de recerca. Apostar per nous estudis que comparin programes d'inducció a la docència d'èxit pot contribuir a la detecció d'elements i factors claus que

orientin la millora dels programes o la creació de models nous. També pot ajudar a difondre els beneficis que aporta la seva aplicació.

6. Una altra línia d'investigació d'interès pot ser l'elaboració d'un corpus de coneixement sobre la inducció a la docència en el context espanyol, un àmbit, que a diferència d'altres països, encara cal explotar. En els darrers anys alguns grups de recerca sobre desenvolupament professional han començat a treballar-hi i per tant la definició del model d'inducció a nivell estatal pot esdevenir un projecte de futur.

Sobre el programa *Comencem Bé*,

7. Davant la manca d'un protocol d'aplicació del programa *Comencem Bé* es podria abordar la construcció d'una guia del procés de tutoria que consti d'un background teòric i d'orientacions pràctiques que pugui mostrar les potencialitats de l'estratègia a les institucions educatives i també en pugui promoure la seva difusió.
8. L'aproximació a l'objecte d'estudi s'ha realitzat des d'un plantejament global, que tenia en compte la participació dels quatre agents i una mostra àmplia. Segurament la realització d'una investigació amb profunditat, per exemple a partir de l'estudi de casos, aportaria noves dades del procés de tutoria i ajudaria a explotar elements en els quals no s'ha posat èmfasi com poden ser la relació i treball conjunt entre el mentor i el novell.
9. Finalment, per tal de confirmar l'existència de diferents fases d'aplicació del procés de tutoria i conèixer més a fons com es desenvolupen, quin agents hi intervenen i quins elements les condicionen, es proposa efectuar un anàlisi de cada fase del programa per separat. Una recerca d'aquest tipus podria complementar altres línies de futur proposades com la construcció de la guia d'aplicació o la detecció de factors clau que orientin la millora dels programes d'inducció actuals.

IV. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Aceituno, J. (2007). *La mejora de la Formación Inicial del Profesorado Novel: una propuesta de actuación*. Recuperat 30 juny 2010, des de <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/12.pdf>

Albertson, M., i Kagan, D.M. (1987). Occupational stress among teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 21, 69-75.

Alliaud A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos": Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 1-10.

Alliaud, A., i Antelo, E. (2008). *Iniciarse a la docencia: los gajes del oficio de enseñar*. Recuperat 10 setembre 2008, des de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>

Alleman, E., Newman, I., Huggins H., i Carr, L. (1987). The Impact of Race on Mentoring Relationships. *International Journal of Mentoring*, 1 (2), 20-23.

Aloguín, A., i Feixas M. (2008). *La incorporación y acogida de los maestros noveles en la escuela infantil y primaria en Catalunya*. Recuperat 10 setembre 2008, des de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>

Aloguín. A., i Feixas, M. (2009). La incorporación y acogida en la escuela infantil y primaria en Catalunya: percepciones de maestros, tutores y directores. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 13 (1), 2-16. Recuperat 4 desembre 2009, a <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART10.pdf>

Amat, O. (1994). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Anderson, E. M., i Shannon, A. L. (1995). Toward a conceptualization of mentoring. Dins T. Kerry i A. S. Mayes (eds.), *Issues in mentoring* (p. 25- 34). New York, NY: Routledge.

ANECA. (2004). *El Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio. Vol I. y II*. Recuperat 5 juliol 2008, des de http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html

Angulo, J. F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. Dins A. Pérez Gómez, J. Barquín, i J.F. Angulo (eds.). *Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica* (p.467-505). Madrid: Akal.

Angulo, J.F. (1999). Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada. Dins A. Pérez Gómez, J. Barquín, i J.F. Angulo (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (p. 553-598). Madrid: Akal.

Antúnez, S. (1994). *El plan de atención y acogida a los profesores nuevos*. Barcelona: Praxis.

Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares*. Barcelona: ICE-Horsori.

Arends, R., i Rigazio-DiGilio, A. (2000). *Beginning teacher induction: Research and Examples of Contemporary Practice*. Recuperat 20 febrer 2009, des de <http://eric.ed.gov/PDFS/ED450074.pdf>

Arthur, J., Davison, J., i Moss, J. (2007). *Mentoring in the Secondary School*. London: Taylor & Francis.

Altet, M. (1996). Compétences de l'enseignant professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dins L. Paquay., M. Altet., E. Charlier P., i Perrenoud, P. (eds.), *Former des enseignants professionnels* (p. 27-40). Bruxelles: De Boeck.

Ashburn, E.A., Mann, M., i Purdue, P. A. (1986). *Teacher mentoring: ERIC clearinghouse on teacher education*. Recuperat 12 maig 2009, des de <http://www.ericdigests.org/pre-924/mentoring.htm>

Asia Society (2011). *Improving teacher quality around the world: the international summit on the teaching profession*. Recuperat 8 gener 2012, des de <http://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummitreport.pdf>

Auton, S., et al. (2002). Induction program for beginners benefits veteran teachers too. *Journal of Staff Development*, 23 (4).

Avalos, B., et al. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* Recuperat 12 maig 2009, des de <http://www.eclac.org/ddpe/publicaciones/sinsigla/xml/7/19597/INSERPROFE.pdf>.

Azcárate, P., i Cuesta, J. (2005). El profesorado novel de secundaria y su práctica. Estudio de un caso en las áreas de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 23 (3), 393-402.

Ball, S. J., i Goodson, I.F. (1992). *Teachers lives and careers*. Philadelphia, PA: Falmer Press.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Barnes, C. (1992). *Developing teachers: When the student is ready.... The developmental waves of teachers as learners*. Recuperat 6 maig 2009, des de <http://eric.ed.gov/PDFS/ED354020.pdf>

Barnes, J. (1987). Teaching experience. Dins M.J. Dunkin (ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (p.462-466). New York, NY: Pergamon.

Barrios Arós, C. (1998). *La Formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria*. Barcelona: Oikos-Tau.

Barrios R., i Ferreres, V. (1999). El desarrollo profesional de los docentes de Infantil, Primaria y Secundaria. Dins V. Ferreres, i F. Imberbón (eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica* (p. 167-199). Madrid: Síntesis.

Barry, S. (2003). *A suggested agenda for mentor training*. Recuperat 2 març 2010, des de <http://www.businessmentorcenter.com/3dayAgenda.php>

Bash, L., i Turner, M. (1999). *Sharing expertise in Teacher Education*. London: Cassell.

Belenky, M.F. et al. (1986). *Women's ways of knowing: the development of self, voice and mind*. New York, NY: Basic Books.

Bell, Ch.R. (1997). *Mentoring. Haga crecer a sus colaboradores*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Bell, G., i Day, C. (1991). *Managing the professional development of teachers*. Philadelphia, PA: Open University Press.

Bell, B., i Gilbert, J. (1996). *Teacher development*. London: Falmer Press.

Bell, B. i Gilbert, J. (1999). La evolución del docente: desarrollo profesional, personal y social. *Publicaciones*, 29, 25-52.

Ben-Peretz, M., i Kremer-Hayon, L. (1990). *The content and context of professional dilemmas encountered by novice and senior teachers*. *Educational Review*, 42 (1), 31-41.

Berliner, C. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15 (7), 5-13.

Berliner, C. (1987). Way of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. Dins J. Calderhead (ed.), *Exploring Teachers' Thinking* (p.60-83). London: Cassall Education.

Berry, A., Clemans, A., i Kostogriz, A. (2007). *Dimensions of Professional Learning: Professionalism, Practice and Identity*. Rotterdam: Sense Publishers.

Berry, D. (2006). *50 actividades para desarrollar destrezas de coaching y mentoring en directivos*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Bey, T. i Thomas Holmes, C. (1990). *Mentoring. Developing successful new teachers*. Virginia, VA: Reston.

Bey, T. i Thomas Holmes, C. (1992). *Mentoring: contemporary principles and issues*. Virginia, VA: Association of Teachers Educators.

Biggs, J. (2000). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Bisquerra R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blagg, N. (1993). *Somerset thinking skills course: Foundations for problem solving*. Tauton, MA: Nigel Blagg Associates.

Blanco Lorente, F. (2007). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: MEC.

Blanchard, K.H. (1984). *Situational Leadership II*. San Diego, CA: Blanchard Training and Development.

Blandford, S. (2000). *Managing Professional Development in Schools*. London: Routledge.

Bleach, K. (1999). *The Induction and Mentoring of Newly Qualified Teachers*. London: David Fulton.

Bleach, K. (2000). *The Newly Qualified Secondary Teacher's Handbook*. London: David Fulton.

Boak, G. (1998). *A Complete Guide To Learning Contracts Hampshire*. U.K.: Gower Publishing Ltd.

Boix Peinado, J. (2008). Nou professorat d'educació secundària per a noves realitats. Formació inicial i període llindar. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1 (1), 31-50.

Bolam, R. (1993). *The continuing Professional Development of Teachers*. London: GTC.

Bolam, R. (1995). The Induction of New Qualified Teachers in Schools: where next?. *British Journal of In-Service Education*, 21 (3), 247-260.

Bolam, R. (1995). Teacher Recruitment and Induction. Dins L. Anderson (ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (p. 612-615). Oxford: Pergamon.

Bonals, J. (2007). *El Trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

Booth, W., Colomb, G., i Williams, J.M. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Boreham, N.C. (1987). Learning from experience in diagnostic problem solving. Dins J.T.E. Richardson, M.W. Eysenck, i D. Warren Piper (eds.), *Student learning: research in education and cognitive psychology* (p. 89-97). Milton Keynes: Open University Press.

Borko, H., Livingston, C., McCaleb, J., i Mauro, L. (1988). Student teachers' planning and post-lesson reflections: patterns and implications for teacher preparation. Dins J. Calderhead (ed.), *Teachers' professional learning* (p. 65-83). London: Falmer Press.

Boydell, D. (1990). Link schools: a pattern for professional partnership in teacher education. *British Journal of In-Service Education*, 16, 23-26.

Bozu Z. (2008). *La carpeta docente cómo práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos*. (Tesi Doctoral, Universitat de Barcelona, 2008). Recuperat 22 abril 2010, des de <http://tdx.cat/handle/10803/1360>

Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 13-50.

Britton, E., L. Paine, et al. (2003). *Comprehensive Teacher Induction. Systems for Early Career Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Britton, E., Raizen, S., Paine, L., i Huntley, M. (2000). *More Swimming, Less Sinking . Perspectives on Teacher Induction in the U.S. and Abroad*. Recuperat 8 gener 2012, des de http://www.wested.org/online_pubs/teacherinduction/.

Brock, B., i Grady, M. (1997). Principals: The guiding light for new teachers. *Momentum*, 28, 52-55.

Brooks, V., i Sikes, P. (1997). *The good mentor guide: Initial Teacher Education in Secondary Schools*. Buckingham: Open University Press.

Bruffee, K. (1993). *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

Bruner, J. S. (1978). *La Importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

Bubb, S. (2000). *The Effective Induction of Newly Qualified Primary Teachers: An Induction Tutor's Handbook*. London: David Fulton.

Bubb, S., i Earley, P. (2004). *Leading and Managing Continuing Professional Development: Developing People, Developing Schools*. London: Sage.

Bubb, S., i Earley P. (2006). Induction rites and wrongs: the educational vandalism of new teachers professional development. *Journal of In-service Education* 32 (1), 5–12.

Buendía, L., Colás, P., i Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.

Bunk, G. P. (1994). Teaching Competence in Initial and Continuing Vocational Training in the Federal Republic of Germany. *Vocational Training European Journal*, 1, 8-14.

Bunk, G. (1997). La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de la Formación Profesional*, 1, 8-14.

Bullough, R., Knowles, J. G., i Crow, N. A. (1991). *Emerging as a teacher*. New York, NY: Routledge.

Burden, P.R. (1982). *Developmental supervision: reducing teacher stress at different career stages*. ED 218 267.

Burden, P. R. (1988). *Teacher's perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development*. Manhattan, NY: Department of Curriculum and Instruction.

Burden, P.R. (1997). Teacher Development. Dins W.R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p.311-328). New York, NY: Mcmillan.

Burke, P. (1987). *Teacher Development Induction, Renewal and Redirection*. London: Falmer Press.

Butt, R. (1984). Arguments for Using Biography in Understanding Teacher Thinking. Dins R. Halkes, i J. Olson (eds.), *Teacher Thinking: A new Perspective on Persisting Problems in Education* (p.95 -103). Lisse: Swets and Zeitlinger.

Calderhead, J. (1981). A psychological approach to research on teachers' classroom decision- making. *British Educational Research Journal*, 7, 51-7.

Calderhead, J., i Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.

Calderhead, J., i Shorrock, S. (1997). *Understanding Teacher Education: Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. London: Falmer Press.

Calvo, F. (2008). *Problemas actuales en la profesionalización de la tarea docente*. Recuperat 10 setembre 2008, des de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>

Cano E. (2005). *Com millorar les competències dels docents. Guia per a l'autoavaluació i el desenvolupament de les competències del professorat*. Barcelona: Graó.

Capel, S., Leask, M., i Turner, T. (2001). *Learning to Teach in the Secondary School: A Companion to School Experience*. London: Routledge.

Capel, S., Heilbronn, R., Leask, M., i Turner, T. (2004). *Starting to Teach in the Secondary School: A Companion for the Newly Qualified Teacher*. London: Routledge.

Cardona, C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Editorial EOS.

Cardona Andújar, J. (2001). *Elementos de teoría organizativa del centro escolar*. Madrid: Sanz y Torres.

Cardona Andújar, J. (2008). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Editorial Universitas.

Cardona Andújar, J. (2008). *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores*. Madrid: Sanz y Torres.

Carmin, S. (1993). *Definitions of mentoring in The Return of the Mentor. Strategies for workplace learning*. London: Falmer Press.

Caruso, J.J. (1977). Phases in student teaching. *Young Children*, 33 (1), 57-63.

Castelló, A. (1994). L'eficàcia docent unversitària: el model de l'expert. *Docència a l'Autònoma*, 4, 26-28.

Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: Falmer Press.

Clandinin, D. J., i Huber, J. (2002). Narrative enquiry: Toward understanding life's artistry. *Curriculum Inquiry*, 32 (2), 161-169.

Clark, R. (1988). School-University Relationships: An Interpretative Review. Dins K. Sirotnik, i J. Goodlad (eds.), *School University Partnerships in action. Concepts, Cases and Concerns* (p. 32-65). Chicago, IL: Teacher College Press.

Clark, C., i Peterson, P. (1986). Teachers Thought Process. Dins M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3a ed., p.255-296). New York, NY: Macmillan.

Clark, C., i Yinger, R. (1987). *Exploring teacher thinking. Teacher Planning*. London: Cassell.

Clement, M., i Vandenberghe, R. (2001). How school leaders can promote teachers' professional development. *School Leadership and Management*, 21 (1), 43-57.

Clutterbuck, D. (1991). *Everyone Needs a Mentor-Fostering Talent in Your Organization* (2a ed.). London: Camp Road.

Clutterbuck, D., i Megginson, D. (1995). *Mentoring in action: a practical guide for managers*. London: Konan Page.

Cohen, L., i Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Colás, P., i Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Colin R. (1998). *Primary Teacher Education: High Status? High Standards?*. London: Routledge.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Crosby, F. J. (1999). The developmental literature on developmental relationships. Dins A.J. Murrell, F.J. Crosby, i R.J. Ely (eds.), *Mentoring Dilemmas: Developmental Relationships within Multicultural Organizations* (p.3-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cubero, A. (2008). *La importancia de la movilidad en la formación del profesorado principiante y en la proyección de su carrera académica*. Recuperat 10 setembre 2008, des de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>

Cubillo, F., Castaño, C., i Silva, I. (2008). *Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de Educación Infantil*. Recuperat 10 setembre 2008, des de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>

Cullingford, C. (2006). *Mentoring in Education: An International Perspective*. Hampshire: Ashgate.

Daloz, I. (1987). *Effective teaching and mentoring*. London: Jossey-Bass Publishers.

Darder, P., Izquierdo, C. i Vilaplana, E. (1995). *The Continual formation of the beginning teacher : the induction cooperative group. Brief report of a research-formation plan*. Barcelona: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership* 60 (8), 6-13.

Darling-Hammond, L., i Sclan, E. M. (1996). Who teaches and why. Dilemmas of building a profession for twenty-first century schools. Dins J. Sikula, T. J. Buttery, i E. Guyton (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, (2a ed., p. 67- 101). New York, NY: Macmillan.

Darling-Hammond, L., i McLaughlin, M. (2003). El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. *Cuadernos de discusión de la Secretaría de Educación Pública*, 9, 1-31.

Darling-Hammond, L. i Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., i Shulman, I. (2005). The design of teacher education programs. Dins L. Darling-Hammond, i J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world* (p. 390-441). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19 (1) 83-93.

Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.

De Laat, H., Staring, C., i Veenman, S. (1998). Evaluation of a Coaching Programme for Mentors of Beginning Teachers. *Journal Professional Development in Education*, 24 (3), 411- 431.

Del Castillo, P. Échaniz, M.R., Lorenzo, R.M., i Romero, A. (2008). *¿Cómo ven los profesores principiantes la formación del profesorado? Proceso de socialización profesional docente*. Recuperat 10 setembre 2008, des de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>

Del Pozo Delgado, P. (1997). *Formación de formadores*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A..

Dean, J. (1991). *Professional development in school*. Milton Keynes: Open University.

DeBolt, G. (1991). *Mentoring: Studies of Effective Programs in Education*. Recuperat 3 febrer 2010, des de <http://eric.ed.gov/PDFS/ED346166.pdf>

Delgado, J. M, i Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Denessen, E., i Veenman, S. (2001). The Coaching of Teachers: Results of Five Training Studies. *Journal Educational Research and Evaluation*, 7 (4), 385 - 417.

Featherstone. D. (1997). *Finding a Voice While Learning to Teach*. London: Routledge.

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Decret 172/2005, de 23 d'agost, sobre la regulació de la borsa de treball per prestar serveis amb caràcter temporal com a personal interí docent, DOGC núm. 4455 (2005).

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Resolució EDU/3219/2007, de 25 d'octubre, per la qual es dicten instruccions per regular el curs d'iniciació del personal interí, DOGC núm. 4998 (2007).

Department for Education and Employment. (1998). *School Standards and Framework Act 1998*. London: HMSO.

Department for Education and Employment (2001). *Schools: Building on Success, raising standards, promoting diversity, achieving results*. London: DfEE.

Department for Education and Skills. (2001). *The Tool Kit*. London: DfES

Department for Education and Skills. (2002). *Consultation on Developing the Role of School Support Staff*. London: DfES

Department for Education and Skills. (2003). *The Induction Support Period for Newly Qualified Teachers*. London: DfES.

Denzin, N.K. (1970). *The Research Act in Sociology: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. London: The Butterworth Group.

Díaz, M. (coord.) (1993). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: KRK ediciones.

Díaz, F. (2002). El mentoring como estrategia de desarrollo y apredizaje. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 158, 104-105.

Dillon-Peterson, B. (ed.) (1981). *Staff Development, Organization Development*. Washington, DC: ASCD.

Domingo Segovia, J. (2001). Asesoramiento y encuentro profesional en el aula. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 5, 1-24.

Downey, M. (2001). *Effective Coaching*. Recuperat 18 juliol 2010, des de www.1000ventures.com

Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. Dins W. R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 3-23). New York, NY: MacMillan.

Dreyfus, H. L., i Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over Machine: the power of human intuition and expertise in the age of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.

Eirín, R. (2008). *Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio*. Recuperat 10 setembre 2008, des de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>

Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.

Erikson, E.H. (1981). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.

Erikson, E.H. (1986). *Sociedad y adolescencia* (10ena ed.). México: Siglo XXI.

Escartín, J., Ferrer, V., Pallàs, J., i Ruiz, C. (2008). *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. Recuperat 10 setembre 2008, des de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>

Escudero, J.M. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 11-29.

Escudero, J.M. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. *Curriculum*, 2, 3-25.

Escudero, J. M., i Gómez, A. L. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.

Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

Esteve, J.M. (2006). Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente. *Revista de Educación*, 340, 19-40.

Esteve, R., Infante, M., Lozano, F., i Lucena, P. (2008). *Problemas de los profesores noveles en su contexto laboral e institucional*. Recuperat 10 setembre 2008, des de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>

Eteläpelto, A., i Collin, K. (2004). From individual cognition to communities of practice: theoretical underpinnings in analysing professional learning and expertise. Dins H. Boshuizen, R. Bromme, i H. Gruber (eds.), *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert* (p. 231-249). London: Kluwer Academic Publishers.

Etxebarria, J., i Tejedor, J. (2004). *Análisis descriptivo de datos en Educación*. Madrid: La Muralla.

EURYDICE. (2002). *Initial training and transition to working life. Volume 1. The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*. Recuperat 2 agost 2009, des de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php#2002

EURYDICE. (2004). *Keeping teaching attractive for the 21st century. Volume 4. The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*. Recuperat 1 agost 2009, des de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php#2004

Falchikov, N. (2001). *Learning Together. Peer tutoring in higher education*. London: Routledge.

Feiman-Nemser, S., i Floden, R.E. (1986). The cultures of teaching. Dins M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (3a ed., p. 255-296). New York, NY: MacMillan.

Feiman-Nemser, S., i Parker, M. B. (1992). *Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers*. Recuperat, 3 juliol 2010, des de <http://ncrtl.msu.edu/http/sreports/spring92.pdf>

Feiman Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., i Yusko, B. (1999). *A conceptual review of the literature on new teacher induction*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Feiman-Nemser, S., i Remillard, J. (1996). Perspectives on learning to teach. Dins F.B. Murray (dir.), *The teacher educator's handbook: building a knowledge base for the preparation of teachers* (p.63-91). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Feixas, M. (2000). *Estudio de las problemáticas del profesorado novel en la Universitat Autònoma de Barcelona*. Recuperat 15 maig 2009, des de http://revistas.um.es/red_u/article/view/11821/11401

Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. (Tesis doctoral inédita, Universitat Autònoma de Barcelona, 2002). Recuperat 18 setembre 2008, des de <http://tdx.cat/handle/10803/5013>

Feixas, M. (2002). *El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona*. Recuperat 15 maig 2009, des de <http://peremarques.pangea.org/dioe/Article%20Feixas%20REDU-novell.pdf>

Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores . *Revista de educación*, 306, 153-203.

Fernández Cruz, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

Ferrández, A. (1997). *El perfil profesional de los formadores*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

Ferreres, V. (1992). La cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa. Dins *Actas II CIOE. Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo* (p. 3-40). Sevilla: GID.

Fiderler, E., i Haselkorn, D. (1999). *Learning the ropes: Urban teacher induction programs and practices in the United States*. Belmont, MA: Recruiting New Teachers.

Field, B., i Field, T. (eds.) (1994). *Teachers as Mentors: A Practical Guide*. London: Falmer Press.

Forman, E., i Cazden, C. (1985). Perspectivas vigotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27- 28, 139-157.

Friedman, A., Davis, K., i Phillips, M. (2001). *Continuing professional development in the UK: attitudes and experiences of practitioners*. Bristol: PARN.

Fullan, M. G., i Hargraves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

Fullan, M. G. (1990). Staff development, innovation, and institutional development. Dins B. Joyce (ed.), *Changing School Culture Through Staff Development, The 1990 ASCD Yearbook* (p.3-25). Alexandria, VA: ASCD.

Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.

Fulton, K., Yoon, I., i Lee, C. (2005). *Induction Into Learning Communities*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.

Furlong, J., Whitty, G., Barrett, E., Barton, L., i Miles, S. (1994). Integration and partnership in initial teacher education: dilemmas and possibilities. *Research Papers in Education*, 9, 282-301.

Furlong, J., i Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers*. London: Routledge.

Gagné, R. M. (1984). Learning outcomes and their effects: Useful categories of human performance. *American Psychologist*, 39, 377-385.

Gallego, S. (1999). *Cómo planificar el desarrollo profesional : actividades y estrategias de autororientación*. Barcelona: Laertes.

Gallego Vega, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105.

García, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101-143.

García Álvarez, J. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Alcoy: Marfil.

García Llamas, J.L. (1999). *Formación del profesorado: necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.

Ganser, T. (2002). How teachers compare the roles of cooperating teacher and mentor. *Educational Forum*, 66 (4), 380-385.

Gaston, J. S., i Jackson, J. F. (1998). *Mentoring and its implications*. Idaho, US. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 426 990).

Gautier, B. (2001). *Coaching directivo: para el desarrollo profesional de personas y equipos*. Madrid: Oberón.

Glatthorn, A. (1987). Cooperative professional development: Peer-centered options for teacher growth. *Educational Leadership*, 45 (3), 31-35.

Glatthorn, A. (1995). Teacher Development. Dins L. Anderson (ed.), *International encyclopedia of teacher and teaching education* (p.41-46). London: Pergamon Press.

Glickman, C.D., i Bey, T.M. (1990). Supervision. Dins W.R. Houston (ed), *Handbook of research on teacher education* (3a ed., p. 549-568). New York, NY: Macmillan.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Massachussets, MA: Harvard University Press.

Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Gil, G., i Martínez Arias, M.R. (2001). Metodología de encuestas. Dins M.J. Navas (coord.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación sociológica* (p. 379-436). Madrid: UNED.

Gimeno Sacristán, J., i Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Giroux, H. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, 284, 53-76.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring and induction. Dins J. Sikula, T. Buttery i E. Guyton (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2a ed., p. 548-594). New York, NY: Macmillan.

Gómez, A.P., Barquín, J., i Angulo, J.F. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

González Sanmamed, M. (1995). *La formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.

González Sanmamed, M. (1999). La formación del profesorado novel. Dins V. Ferreres, i F. Imbernón (eds.), *Formalización y actualización para la función pedagógica* (p. 201-223). Madrid: Síntesis.

González Soler, R. (1996). *La iniciación en la escuela del maestro novel*. (Tesis doctoral inédita, Universitat de Barcelona, 1996). Recuperat 18 setembre 2008, des de <http://tdx.cat/handle/10803/2353>

Gordon, S. (1992). *Mentoring. A practical guide*. California, CA: Crisp Publications.

Gordon, S., i Maxey, S. (2000). *How to help beginning teachers succeed*. Alexandria, VA: ASCD.

Graham, B. (1993). *Mentoring and professional development*. Manchester: Central Services Unit.

Griffin, G.A. (1985). Teacher induction: Research issues. *Journal of Teacher Education*, 36 (1), 42-46.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York, NY: Teacher College Press.

Guba, E.G. (1985). The context of emergent paradigm research. Dins Y.S. Lincoln, i E.G. Guba, *Naturalistic Inquiry* (p. 79-104). Beverly Hills: Sage.

Guerra Zamora, P. (2008). Formación docente continua: una mirada desde el aprendizaje de adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1 - 25 .

Hay, J. (1999). *Transformational Mentoring: Creating Developmental Alliances for Changing Organizational Cultures*. Watford: Sherwood Publishing.

Hawley, W., i Valli, L. (1999). The Essentials of Effective Professional Development. Dins L. Darling-Hammond, i G. Sykes (eds.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice* (p. 151-180). San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.

Hargreaves, A. (1995). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.

Hargreaves, A. (1996). Cultures of teaching: a focus for change. Dins A. Hargreaves, i M.G. Fullan (eds.), *Understanding teacher development* (p. 216-240). New York, NY: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1999). Hacia una geografía social de la formación docente. Dins A. Pérez Gómez, J. Barquín, J., i J.F. Angulo (eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (p.119-145). Madrid: Akal.

Harris, R., Willis, P., Simons, M., i Collins, E. (2001). The Relative Contributions of institutional and workplace learning environments: an analysis of apprenticeship training. *Journal of Vocational Education and Training*, 52 (2), 263-278.

Harrison, J.K. (2001). The induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27 (3), 277-279.

HARVARD BUSINESS SCHOOL .(2004). *Coaching y Mentoring*. Bilbao: Deusto.

- Hawkins, N. (1984). *An Introduction to the History and Theory of Peer Tutoring. A guide to Writing Programs: writing centers, peer tutoring, writing across the curriculum*. Glenview, IL: Tori Haring-Smith.
- Hendricks, W. (1996). *Coaching, mentoring and managing*. Rockhurst, KS: National Press Publication.
- Herman, L. (2004). *From teaching to mentoring: principle and practice, dialogue and life in adult education*. London: Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C., i Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hill, A., Jennings, M., i Madgwick, B. (1992). Initiating a Mentorship Training Programme. Dins M. Wilkin (ed.), *Mentoring in Schools* (p.116-132). London: Kogan Page.
- HMI. (1987). *Quality in Schools: the initial training of teachers*. London: HMSO.
- Horn, P., Sterling, H., i Subhan, S. (2002). *Accountability through "Best Practice" Induction Model*. Recuperat 23 desembre 2010, des de <http://tip.coe.nau.edu/teacherInduction/elements/documents/AACTE-2-25-2002.pdf>
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (3), 287-297.
- Howey, K.R. (1985). Six major functions of staff development: An expanded imperative. *Journal of Teacher Education*, 36 (1), 58-64.
- Huberman, M. (1991). Teacher development and instructional mastery. Dins M. Hargreaves, i M.G. Fullan, *Understanding teacher development* (p.122-143). London: Cassell.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York, NY: Teachers College Press.
- Huffman, G., i Leak, S. (1986). Beginning Teachers' Perceptions of Mentors. *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 22-25.
- Huling-Austin, L. (1990). Teacher Induction Programs and Internships. Dins W.R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 535-548). New York, NY: Macmillan.

Huling-Austin, L. (1990). Mentoring is squishy business. Dins T. Bey, i C. Thomas Holmes (eds.), *Mentoring. Developing successful new teachers* (p.39-50). Reston, VA: Association of Teacher Educators.

Hunt, D. E. (1971). *Matching models in education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (1994). *La Formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

Imbernón, F. (1999). *De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el Estado español*. Dins A. Pérez Gómez, J. Barquín, i J. F. Angulo (eds.), *Desarrollo profesional del docente* (p.181-207). Madrid: Akal.

Imbernón, F. (2007). *La Formación permanente del profesorado: 10 ideas clave, nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2011). La Formació permanent a Catalunya: com anem? *Guix*, 371, 31-35.

Imel, S. (1998). *Transformative learning in adulthood*. Recuperat 2 setembre 2010, des de <http://www.ericdigests.org/1999-2/adulthood.htm>

Ingersoll, R. M., i Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60, 30-33.

Ingvarson, L., i Greenway, P. (1984). Portrayals of teacher development. *Australian Journal of Education*, 28 (1), 45-65.

Ingvarson, L., Meiers, M., i Beavis, A. (2005). Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Educational Policy Analysis Archives*, 13 (10), 1-26.

Inostroza de Celis, G. (2008). *Formación de mentores de docentes principiantes de educación básica en Chile*. Recuperat 10 setembre 2008, des de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>

Jacklin, A., Griffiths, V., i Robinson, C. (2006). *Beginning Primary Teaching: Moving Beyond Survival*. London: Open University Press.

Jarvis, P. (2006). *The Theory and Practice of Teaching*. Oxford: Routledge.

Johnson, W., i Ridley, C. (1994). *The Elements of Mentoring*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Johnston, S. (1992). Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 128-136.

Jones, C., Bubb, S., Totterdell, M., i Heilbronn, R. (2002). Reassessing variability of induction for new qualified teachers: statutory policy and schools' provision. *Journal of In-Service Education*, 28 (3), 495-508.

Jones, M.E. (2008). *Programas de inserción laboral para profesores principiantes en Venezuela. Un camino por andar...* Recuperat 10 setembre 2008, des de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>

Joy, B. (2006). Trained mentor-coaches, making a difference. *Professional Development Today*, Spring, 38-45.

Joyce, B. (1980). Learning how to learn. *Theory Into Practice*, 19 (1), 15-26.

Joyce, B., i Showers, J. (1988). *Student achievement through staff development*. New York, NY: Longman.

Joyce, B. (1991). The doors to school improvement. *Educational leadership*, 48 (8), 59-62.

Juàrez, A. (2008). *Acompanyament del professorat novell en la seva incorporació als centres educatius i en el seu procés de professionalització*. Recuperat 16 octubre 2009, des de <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200708/memories/1771m.pdf>

Kagan, D.M. (1988). Teaching as Clinical Problem Solving: A critical Examination of the Analogy and Its Implications. *Review of Educational Research*, 58 (4), 482-505.

Katz, L. G., i Raths, J. D. (1985). Dispositions as goals for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1 (4), 301-307.

Kerlinger, F.N., i Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGrawHill.

Killion, J. P. (1990). The benefits of an induction program for experienced teachers. *Journal of Staff Development*, 11 (4), 32-36.

King, P.M., i Kitchener, K.S. (1994). *Developing reflective judgement: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and young adults*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Klasen, K., i Clutterbuck, D. (2002). *Implementing Mentoring Schemes. A practical guide to successful programmes*. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Knowles, J.G., Cole, A.L., i Presswood, C.S. (1994). *Through preservice teachers' eyes: Exploring field experiences through narrative and inquiry*. New York, NY: Merrill.

Kohlberg, L. (1999). *La educación moral*. Barcelona: Gedisa.

Kolb D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Korchan, F.K., i Pascarelli, J.T. (eds.) (2003). *Global perspectives on mentoring: Transforming contexts, communities and cultures*. Greenwich, IL: Information Age.

Kram, K.E., i Hall, D.T. (1995). Mentoring in a context of diversity and turbulence. Dins S. Lobel, i E. Kossek (eds.), *Human Resource Strategies for Managing Diversity* (p. 108-136). Cambridge: Blackwell Publishers.

Krupp, J. (1993). Staff development and the individual. Dins S.D. Caldwell (ed.), *Staff development: a handbook of effective practices* (p. 44-57). Kansas, KS: National Staff Development Council.

Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18 (3), 315-328.

Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Mertuen.

Lacey, K. (2000). *Making mentoring happen: A simple and effective guide to implementing a successful mentoring program*. London: Allen & Unwin.

Landsheere, V. (1987). *Objetivos de la Educación*. Barcelona: Oikos-Tau.

Landsberg, M. (1996). *The Tao of Coaching: boost your effectiveness at work by inspiring and developing those around you*. London: Harper Collins.

Latorre, A., Del Rincón, D., i Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

Leibowitz, Z.B., i Lea, H.D. (eds.) (1985). *Adult career development*. Alexandria, VA: National Career Development Association.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Leinhardt, G., i Greeno, J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78 (2), 75-95.

Leithwood, K. (1992). The principal's role in teacher development. Dins M. Fullan, i A. Hargreaves (eds.), *Teacher development and educational change* (p.86-103). Londres: The Falmer Press.

León, O., i Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.

León, A., Roa, R., i Montañó, S. (2008). *La maestría en docencia, un programa de profesionalización docente*. Recuperat 10 setembre 2008, des de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>

Levinson, D. J. (1978). *The seasons of man's life*. New York, NY: Alfred Knopf.

Lewis, G. (2000). *Mentoring Manager: strategies for fostering talent and spreading knowledge*. London: Prentice Hall.

Lieberman, A., i Miller, L. (1999). *Teachers transforming their world and their work*. New York, NY: Teachers College Press.

Lightfoot, S. (1983). *The Good High School: Portraits of Character and Culture*. New York, NY: Basic Books.

Little, J.W., i Nelson, L. (eds.) (1990). *A leader's guide to mentor training*. San Francisco, CA: FarWest Laboratory for Educational Research and Development.

Loureiro, M. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. Dins M.T. Estrela (coord.), *Viver e Construir a Profissao* (p.117 159). Porto: Porto editora.

Loevinger, J. (1982). *Ego development: conceptions and theories*. San Francisco: Jossey Bass.

Lyons, N. (1998). *With Portfolio in hand: validating the new teacher professionalism*. New York, NY: Teachers College Press.

Lyons, N. (1990). Dilemmas of knowing: ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development. *Harvard Educational Review*, 60, 159-180.

Macleon, R. (1992). *Teacher's Careers and Promotional Patterns: A Sociological Analysis*. UK: Falmer Press.

Marcelo, C. (1987). *El Pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Marcelo, C., Mignorance, P., i Mayor, C. (1991). *Aprender a enseñar en la universidad: un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Kronos.

Marcelo, C. i Mignorance Díaz, P. (eds.) (1992). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Marcelo, C. (1994). La dimensió conceptual del canvi: Aportacions per a una conceptualització del desenvolupament professional dels professors. *Temps d'Educació*, 11 (1r. semestre), 11-40.

Marcelo, C. (coord.) (1995). *Desarrollo profesional o iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.

Marcelo, C. (1996). El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes. *Bordón*, 48 (1), 5-25.

Marcelo, C. (1998). *Los que Empiezan a Ser Docentes*. Dins F. Hernández (coord.), *Formación del Profesorado* (p. 87-102). Barcelona: Praxis.

Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

Marcelo, C. et al. (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.

Marcelo, C. (2001). Aterriza Como Puedas: Profesores Principiantes e Iniciación. Dins T. González, i C. Mayor (coord.), *La Mejora de los Planes de Estudio en la Universidad* (p.40-116). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Revista Docencia*, 33, 27-38.

Marcelo, C. (2008). Desarrollo Profesional y Personal del Docente. Dins A. Herrán, i J. Paredes (coord.), *Didáctica General Práctica: la Práctica de la Enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (p. 291-307). Madrid: Mcgraw Hill Interamericana de España.

Marcelo, C. (2008) (coord.). *Profesores principiantes e inserción en la docencia*. Barcelona: Octaedro.

Marcelo, C. (2009). *Desarrollo Profesional Docente*. Madrid: Editorial Narcea.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes competencias emociones y valores*. Madrid: Alianza editorial.

Marsick, V.J. (1987). *Learning in the workplace*. London: Croom Helm.

Martinb, S., i Mcnallya, P. (1998). Support and Challenge in Learning to Teach: the role of the mentor. *Journal of Teacher Education*, 26 (1), 39-50.

Martínez, J.B (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

Martínez, F. (2002). *El cuestionario Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.

Martínez Arias, R. (1995). El método de encuestas por muestreo: conceptos básicos. Dins T. Anguera et al. (eds.), *Métodos de Investigación en Psicología* (p. 387-431). Madrid: Síntesis.

Martínez F., Hernando, J.C. i Latorre, A. (1999). *Recursos de autoaprendizaje. Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.

Mateo, J. (2004). *Medición educativa*. Madrid: La Muralla.

Mayoral, M.L. (1992). Problemas específicos del colectivo de profesores interinos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, 117-135.

McBride, R. (1995). *Teacher Education Policy: Some Issues Arising from Research and Practice*. Washington, WA: Falmer.

McGaghie, W. (1991). Professional competence evaluation. *Educational Researcher*, 20 (1), 3-9.

McLaughlin, M., i Oberman, I. (1996). *Teacher learning: new policies, new practices*. New York, NY: Teachers College Press.

McMillan, J., i Schumacher, S. (2001). *Research in Education*. Unit States: Longman.

Medina-Rivilla, A. (1997). Formación inicial del Profesorado de Educación infantil y Educación primaria. Dins A. Rodríguez, E. Sanz, i M. Sotomayor (coords.), *La Formación de los Maestros en los Países de la Unión Europea* (p. 140-168). Madrid: Narcea.

Menter, I., Hutchings, M., i Ross, A. (eds.) (2002). *The Crisis in Teacher Supply: research and strategies for retention*. Stoke-on-Trent: Trentham.

Hammond, M. (2005). *Next Steps in Teaching: A Guide to Starting Your Career in the Secondary School*. London: Routledge.

Miguel Díaz, M. (coord.) (1993). *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo: KRK ediciones.

Miller, A. (2002). *Mentoring students & young people: a handbook of effective practice*. London: Kogan Page.

Millman, J., i Darling-Hammond, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.

Ministère de l'Éducation nationale du France. Circulaire n° 2011-073 du 31-3-2011. Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires, Bulletin officiel n°20 du 19 mai 2011.

Miret, P. (2008). *El portafoli: eina al servei del professorat novell*. Recuperat 10 de gener, des de <http://phobos.xtec.net/sgfprp/resum.php?codi=1833>

Moir, E., Gless, J., i Baron, W. (1999). A support program with heart: The Santa Cruz project. Dins M. Scherer (ed.), *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (p. 106-115). Alexandria, VA: ASCD.

Moir, E. (2003). *Launching the next generation of teachers through quality induction*. Recuperat 13 d'octubre de 2010, des de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED479764.pdf>

Montero, L. (1987). Las necesidades formativas del profesorado como enfoque de la formación en servicio: análisis de una investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 5,9, 7-31.

Montero, L. (2003). ¿Qué desarrollo profesional es clave para el rendimiento de cuentas? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7, 1-13.

Moral, C. (1990). *Análisis de la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes en la enseñanza de la lectura*. Recuperat 20 de gener de 2009, des de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/14002>

Moyles, J. (2007). *Beginning Teaching. Beginning Learning in Primary Education* (3a ed.). Maidenhead: Open University Press.

Moskowitz, J., i Stephens, M. (eds.) (1996). *Teacher Induction in Apec Members. A Comparative Study*. Washington, WA: US Department of Education.

Mumford, A. (1997). Action Learning as a vehicle for learning. Dins A. Mumford (ed.), *Action learning at work* (p. 3-24). Hampshire: Gower.

Murray, M. (1991). *Beyond the Myths and Magic of Mentoring: How to Facilitate an Effective Mentoring Program*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Negrillo, C, i Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 13 (1), 157-182.

Negrillo, C. i Iranzo, P. (2008). *Análisis de la adecuación del programa de inserción profesional ("Comencem bé") a las necesidades del profesorado novel de educación Infantil, Primaria y Secundaria en Cataluña*. Recuperat 10 setembre 2008, des de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>

Neil, R. (1986). Current Models and Approaches to In-Service Teacher Education. *British Journal of In-Service Education*, 12 (2), 58-67.

Nias, J. (1989). Teaching and the self. Dins M.L. Holly, i C.S McLoughlin (eds.), *Perspectives on teacher professional development* (p. 151-171). London: Falmer Press.

Niday, D., Boreen, J., Potts, J., i Johnson, M. K. (2009). *Mentoring Beginning Teachers: Guiding, Reflecting, Coaching*. York: Stenhouse Publishers.

Noddings, N. (1986). Fidelity in teaching, teacher education and research for teaching. *Harvard educational review*, 56 (4), 496-510.

Norman Cohen, H. (1998). *Perfil de competencias del mentor*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.

N.S.W Department of School Education. (1992). *Teacher Entry-Level Competencies*. Sidney: N.S.W.

OCDE (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Recuperat 15 maig 2010, des de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/429.pdf>

OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Recuperat 15 maig 2010, des de <http://www.oecd.org/dataoecd/18/37/43021705.pdf>

OCDE (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world*. Recuperat 8 gener 2012, des de <http://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummit.pdf>

Odell, S.J. (1990). Support for new teachers in mentoring. Dins T.M. Bey, i C.T. Holmes (eds.), *Mentoring: Developing successful new teachers* (p. 3-23). Reston, VA: Association of Teacher Educators.

Odell, S.J. (2006). Overview and framework. Dins J. R. Dangel (ed.), *Research on Teacher Induction. Teacher Education Yearbook XIV* (p. 203-211). Toronto: Rowan and Littlefield Publishers.

Odell, S. J., i Ferraro, D. P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 43, 200-204.

Oja, S.N., i Pine, G.J. (1983). *A two year study of teachers' stages of development in relation to collaborative action research in schools*. Recuperat 12 maig 2011, des de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED267512.pdf>

Oja, S.N. (1989). Teachers' ages and stages of adult development. Dins M.L. Holly, i C.S. McLoughlin (eds.), *Perspectives on teacher professional development* (p.119-150). London: Falmer Press.

Oja, S.N. (1991). Adult development: Insights on staff development. Dins A. Lieberman i L. Miller (eds.), *Staff development for education in the 90's: New demands, new realities, new perspectives* (p. 37-60). New York, NY: Teachers College Press

Oja, S. N. (2003). Collaborative action research and social roletaking. Dins W. Veugelers, i F. K. Oser (eds.), *Teaching in Moral and Democratic Education* (p. 127-149). Bern: Peter Lang Publishers.

Oliver, M.F. (1998). *Models d'intervenció en la formació permanent del professorat*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Oliver, M. F. (2003). El desarrollo profesional del profesorado en el marco de la cultura colaborativa. Dins VVAA. *El profesorado: el compromiso docente con la educación*, 1 (p. 107-118). Palma de Mallorca: Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació.

Oliver, M.F. (2007). *La formació per a la docència*. Palma de Mallorca: Ferran Sintès.

Olson, J. (1992). *Understanding Teaching: Beyond Expertise*. Philadelphia, PA: Open University Press.

O'Neill (2002). Perspectives on E-mentoring: A virtual panel holds an online dialogue. *National Mentoring Center Newsletter*, 9, 5-12.

Ortiz, V.M. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú.

Ozar, D.T. (1993). Building awareness of ethical standards and conduct. Dins L. Curry et al. (eds.), *Evaluating professionals* (p. 148-177). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Parkay, F. W. (1988). Reflections of a protege. *Theory into Practice*, 27, 195-200.

Parsloe, E. (1992). *Coaching, mentoring and assessing: a practical guide to developing competence*. London: Kogan page.

Parsloe, E. (1999). *The Manager as Coach and Mentor*. Chartered Institute of Personnel & Development . London: Camp Road.

Parsloe, E., i Wray, M. (2000). *Coaching and Mentoring. Practical Methods to Improve Learning*. London: Kogan Page.

Pascarella, E.T., i Terenzini, P.T. (1991). *How college affects students*. Oxford: Jossey-Bass.

Peddy, S. (1998). *The Art of Mentoring: Lead, Follow and Get Out of the Way*. Houston, TX: Bullion Books.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes; técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York, NY: Rinehart and Winston.

Portner, H. (2001). *Training mentors is not enough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Puertas M.C. (2008). *Relaciones interpersonales en los primeros años docentes*. Recuperat 10 setembre 2008, des de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>

Putnam, R.T., i Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. Dins B. Biddle, T. Good, i I. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (p.219-309). Barcelona: Paidós.

Raffel, J, i Holbert, R. (2006). *Preliminary Evaluation of the Delaware New Teacher Mentoring/Induction Program*. Recuperat 8 gener 2012, des de http://www.ipa.udel.edu/publications/teacher_induction.pdf

Rhodes, C., Stokes, M., i Hampton, G. (2004) *A Practical Guide to Mentoring, Coaching and Peer-networkin*. London: Routledge.

Riegle, R. P. (1987). Conceptions of faculty development. *Educational Theory*, 37 (Winter), 53-59.

Rippon, J.H., i Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22 (1), 84-99.

Retuerto, E. (1997). El nuevo enfoque de las competencias profesionales y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 97, 103-114.

Robertson, D.L. (1999). Professors' perspectives on their teaching: a new construct and developmental model. *Innovative Higher Education*, 23 (4), 271-294.

Rodríguez, V., i Pedro S. (1994). Nuevas formas de desarrollo profesional colaborativo. *Revista de ciencias de la educación*, 158, 189-203.

Rodríguez Chamizo, A. (2003). Una experiencia con profesorado novel de matemáticas. Dins M. Coriat, A. Romero, i J.Gutiérrez (coord.), *El prácticum en la formación inicial del profesorado de magisterio y Educación Secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (p.115-122). Granada: Universidad de Granada.

Rojas, A., Fernández, J., i Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.

Rosenstein, B. (2000). Video use for program evaluation: A theoretical perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 26, 373-394.

Roselló, M.R., i Pinya, C. (2008). *La innovación docente vista por el profesorado novel*. Recuperat 10 setembre 2008, des de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>

Rossetti, A. (2001). *El Aprendizaje personal. Un proceso continuo: ideas prácticas para el desarrollo profesional*. Madrid: Prentice Hall.

Ruiz Bolivar, C. (2007). *Artículo sobre Validez*. Recuperat 9 abril 2011, des de <http://www.carlosruizbolivar.com/>

Russi, B. (1988). Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva. Dins J. Galindo (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (p. 75-115). México: Addison Wesley Longman.

Salgado, A. (2008). *El nuevo papel del docente en las complejas sociedades contemporáneas*. Recuperat 10 setembre 2008, des de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>

Sampsons, J., i Yeomans, R. (1994). *Mentoship in the Primary Schools*. London: Falmer Press.

Sánchez Valcárcel, M.R. (2008). *Formación del profesorado con estrategias de inserción docente: una experiencia real en Estados Unidos*. Recuperat 10 setembre 2008, des de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>

Santos Guerra, M.A. (2007). *Enseñar o el oficio de aprender: organización escolar y desarrollo profesional*. Alcalá de Guadaíra: MAD.

- Scherer, M. (1999). *Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers*. Alexandria, VA: ASCD.
- Schmidt, J.A., i Wolfe, J.S. (1980). The mentor partnership: Discovery of professionalism. *NASPA Journal*, 17, 45-51.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sclafani, S. (2011). *Recruiting, Training and Supporting a 21st Century Teaching Profession*. Recuperat 8 gener 2012, des de <http://asiasociety.org/files/lwtw-teachered.pdf>.
- Serrats, L. (2008). *La tutoria del professorat novell: un programa de mentoring*. Treball de recerca per a l'obtenció del DEA, Universitat de Girona, Girona.
- Shaw, M. (1992). We Can Teach Software Better. *Computing Research News*, 4, 2-12.
- Shea, G. F. (1994). *Mentoring: Partnerships for Exceptional Employee Development*. New York, NY: AMA Membership Publications Division.
- Shea, G.F. (2002). *How to develop successful mentor behaviors* (3a ed.). California: Crisp Publications.
- Sheehy, G. (1976). The mentor connection: The secret link in the successful woman's life. *New York Magazine*, 37, 33-39.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. Dins M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (3a ed., p. 3-49). New York, NY: Macmillan.

Shulman, L. S. (1987). The wisdom of practice: Managing complexity in medicine and teaching. Dins D.C. Berliner, i B.V. Rosenshine (eds.), *Talks to teachers: A festschrift for N.L.* (p. 369-386). New York, NY: Random House.

Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98 (5), 511-526.

Sikes, P. (1992). The life cycle of the teacher. Dins S.J. Ball, i I. F. Goodson (eds.), *Teachers' lives and careers* (p. 27-61). London: Falmer Press.

Sikes, P. J., Measor, L., i Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities*. London: Falmer Press.

Slick, G. A. (1995). *Making the difference for teachers: The field experience in actual practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Smith, H. A. (1985). The marking of transitions by more and less effective teachers. *Theory into Practice*, 24 (1), 57-62.

Smith, T., i Ingersoll, V. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers turnover? *American Educational Research Journal*, 41 (3), 681-714.

Soler, R. (2003). *Mentoring. Estrategia de desarrollo de RRHH*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Sparks, D., i Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. Dins W. R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 234-250). New York, NY: Macmillan.

Sprinthall, N.A., Reiman, A. J., i Thies-Sprinthall, L. (1997). Teacher professional development. Dins W.R Houston (eds.), *Handbook of research on teacher education* (p. 67-101). New York, NY: Macmillan.

Strahan, D. B. (1989). How experienced and novice teachers frame their views of instruction: An analysis of semantic ordered trees. *Teaching and Teacher Education*, 5 (1), 53-67.

Strong, M. (2005). Teacher induction, mentoring and retention: A summary of the Research. *The New Educator*, 1 (3), 181-198.

Sugrue C., i Day, C. (eds.) (2002). *Developing Teachers and Teaching: International Research Perspectives*. London: Falmer Press.

Sullivan, C.G. (2004). *How to mentor in the Midst of Change* (2 ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Summers, J. A. (1987). *Summative evaluation report: Project CREDIT*. Terre Haute, IN: Indiana State University.

Tang, Y., i Choi, P. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: Mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring*, 13 (3), 383-401.

Tardif, M., Lessard, C., i Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, 23 (1), 55-69.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Tedesco, J. (1995). *Profesionalización y capacitación docente*. Buenos Aires: IPE-Buenos Aires.

Teitel, L. (ed.) (2003). *The professional development schools handbook: Starting, sustaining and assessing partnerships that improve students' learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Teixidó, J. (2006). L'acollida dels professionals de nova incorporació. *Caixa d'Eines*, 6, 36-53.

Teixidó, J. i Pairó, D. (2008). Benvingut! Benvinguda! L'acolliment dels professionals de nova incorporació a les escoles. *Forum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 16, 4-10.

Teixidó, J. (2009). *La acogida del profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó.

Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundació La Caixa.

Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.

Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de investigación educativa*, 18 (2), 319-340.

Tennant, M., i Pogson, P. (1995). *Learning and change in the adult years: A developmental perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.

Thies-Sprinthall, L. (1990). *Becoming a teacher educator: a curriculum guide*. Raleigh, NC: Department of Curriculum and Instruction N.C.S.U.

Thies-Sprinthall, L. (1990). Support Groups for Novice Teachers. *Journal of Staff Development*, 11 (4), 18-22.

Tickle, L. (2000). *Teacher Induction: the way ahead*. Buckingham: Open University Press.

Tisher, R.P (1984). Teacher inductions: An international perspective on provisions and research. Dins L.G. Katz, i J. D. Raths (eds.), *Advances in teacher education* (p. 113-123). Norwood, OH: Ablex.

Tomlinson, P. (1995). *Understanding mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Philadelphia, PA: Open University Press.

Topping, K.J. (1997). Peer Tutoring for Flexible and Effective Adult Learning. Dins P. A. Sutherland (ed.), *Adult Learning: A Reader* (p.106-120). London: Kogan Page.

Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. Dins R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa*, (p. 231-257). Madrid: Editorial la Muralla.

Totterdell, M., Bubb, S., Woodroffe, L., i Hanrahan, K. (2004). *The impact of new qualified teachers (NQT) induction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: a systematic review of research literature on induction*. London: EPPI-Centre.

Totterdell, M., Woodroffe, L., et al. (2006). *What are the effects of the roles of mentors or inductors using induction programmes for Newly Qualified Teachers (Ns) on their professional practice, with special reference to teacher performance, professional learning and retention rates? A systematic review of research literature on induction*. London: EPPI-Centre.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Udelhofen, S., i Larson, K. (2003). *The mentoring year: A step by step program for professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Vaillant, D. (2009). El DPD des de la mirada de los docentes. *GTD-PREAL. Boletín Especial*, 51-52.

Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. Dins W.R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education* (p. 373-392). New York, NY: MacMillan.

Valli, L. (1992). Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement. *Action in Teacher Education*, XIV, (1), 18-25.

Valli, L. (1992). *Reflective Teacher Education: cases and critiques*. Albany, NY: State University of New York Press.

Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García, E., i Romero, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Revista de educación* 6-7, 87-112.

Van Maanen, J., i Schein, E. (1979). Toward a theory of organizational socialization. Dins B. Staw (ed.), *Research in organizational behaviour* (p. 209-261). Greenwich, IL: JAI Press.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.

Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. Dins A. Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (p. 39-68). Madrid: Narcea.

Vélaz de Medrano, C., et alt. (2001). Evaluación de las necesidades de desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 199-220.

Vélaz de Medrano, C. (2009). *Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante*. Recuperat 6 maig 2010, des de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/567/56711733015.pdf>

Vera Vila, J. (1988). *El profesor principiante: las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza*. Valencia: Promolibro.

Vera Vila, J. (1988). *La Crisis de la función docente*. Valencia : Promolibro.

Vicente Rodríguez, P. (dir.) (2002). *Desarrollo profesional del docente. Un modelo evaluativo de colaboración*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.

Villa, A. (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.

Villar Angulo, L.M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.

Villar Angulo, L. M. (1991). Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. Dins Universidad Las Palmas de Gran Canaria (ed.), *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria* (p. 137-173). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.

Villar Angulo, L. M. (coord.) (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.

Villar Angulo, L.M. (coord.) (1996). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau.

Villar Angulo, L. M., i De Vicente, P.S. (coords.) (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.

Villegas- Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Vonk, J. (1983). Teacher Induction: The great omission in education. Dins M. Galton, i B. Moon (eds.), *Handbook of Teacher Training in Europe* (p. 85-108). London: David Fulton.

Vonk, J. (1995). Teacher induction: an essential element at the start of teachers careers. *Revista Española de Pedagogía*, 200, 5-25.

V.V. (2007). *Comencem bé! Guia per al professorat novell*. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Wang, J. (2001). Context and mentoring opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17, 51-73.

Wang, J., Odell, S.J., i Schwille, S.A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59 (2), 132-152.

Warring, D. (1989). *A Collaborative K-6 and College Mentor-Mentee Programme*. San Francisco, CA: Educational Research Association.

Weiner, F. E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. Dins D.S. Rychen, i L.S. Salganik (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (p. 94-127). México: Fondo de Cultura Económica.

Whitemore, J. (1995). *Entrenando para el desempeño empresarial: guía práctica para desarrollar sus propias habilidades*. Madrid: Paidós Ibérica.

Wilson, J. (1987). Employment Conditions and Induction Opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 10 (2), 141-149.

Wilkin. M. (1992). *Mentoring in schools*. London: Kogan Page.

Wang, J., Odell, S., i Clift, R. (2010). *Past, Present and Future Research on Teacher induction*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.

Wong, H., Britton, T., i Gasner, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction?. *Phi Delta Kappan*, 86 (5), 379-384.

Wong, H. (2004). Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. *NASPP Bulletin*, 88 (638), 41-59.

Woods, P. (1981). Strategies, commitment and identity: making and breaking the teacher. Dins L. Barton, i S. Walker (eds.), *Schools, Teachers and Teaching* (p. 283-302). Lewes: Falmer Press.

Zabalza M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.

Zeballos, M., i Triolo, F. (2008). *Los directores que acompañan y apoyan el desarrollo profesional de los profesores principiantes*. Recuperat 10 setembre 2008, des de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3076>

Zeichner, K., i Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7–11.

Zeichner, K., Tabachnick, B.R., i Densmore, K. (1987). Individual, institutional and cultural influence on the development of teachers' craft knowledge. Dins J. Calderhead (ed.), *Exploring Teachers' Thinking* (p. 21-59). London: Cassell Education.

Zeichner, K., i Gore, J. (1990). Teacher socialization. Dins W. R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education* (p. 329-348). New York, NY: McMillan.

Zeichner, K.M., i Liston, D.P. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. Dins A. P. Gómez, J. Barquín, i J. F. Angulo (eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (p. 506-528). Madrid: Akal.



Universitat de Girona

TESI DOCTORAL

La inserció professional dels docents novells. Anàlisi del procés de tutoria del programa *Comencem Bé*.

Volum II

Laura Serrats i Gironella

2012

Programa de Doctorat en Ciències Socials, de l'Educació i de la Salut. Línia de Recerca Col·laborativa per a la Millora de l'Educació.

Dirigida pel Dr. Joan Teixidó i Saballs

Memòria presentada per optar al títol de doctora per la Universitat de Girona

ÍNDEX D'ANNEXOS

ANNEX 1: Versió inicial dels instruments d'investigació.....	3
ANNEX 2: Documents relacionats amb el procés de validació:	
2.1 Presentació de la recerca.....	23
2.2 Carta de demanda de col·laboració	26
2.3 Model d'instrument per a validar	27
2.4 Graella de resultats del procés de validació	35
ANNEX 3: Versió definitiva dels instruments d'investigació	43
ANNEX 4: Carta de demanda de participació a la recerca	64
adreçada als centres d'educació infantil, primària i secundària.	
ANNEX 5: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu.	
5.1 Qüestionari mestres novells	65
5.2. Qüestionari tutors.....	110
ANNEX 6: Transcripció de dades de l'anàlisi qualitatiu	
6.1 Transcripció entrevistes	155
6.2. Transcripció grups de debat.....	205



ANÀLISI DE LA FASE DE TUTORIA DEL PROGRAMA COMENCEM BÉ:

procés d'informació (als centres, tutors i novells), de selecció i assignació de tutors, de desenvolupament de la tutoria i d'avaluació.

QÜESTIONARI ADREÇAT ALS MESTRES NOVELLS QUE PARTICIPEN AL PROCÉS DE TUTORIA DEL PROGRAMA COMENCEM BÉ.

Es tracta d'un qüestionari anònim de 23 preguntes articulades en 6 blocs.

Al bloc 1 es demanen algunes dades personals i del centre.

Als blocs de 2 a 5 es recull informació sobre el procés de la tutoria del mestre novell.

Al bloc 6 s'ofereix la possibilitat de fer aportacions lliures.

El temps de resposta s'estima entre 7 i 10 minuts.

A la fi de cadascun dels blocs has de prémer **següent** per passar al proper. El botó **anterior** permet tornar als blocs que ja has contestat. El botó **esborrar** permet anul·lar les respostes de tot el bloc.

Si vols canviar una resposta, col·loca't a sobre de la resposta correcta i marca-la; la resposta incorrecta desapareixerà automàticament.

En la majoria d'enunciats és possible marcar més d'una resposta, si només se'n pot escollir una s'adverteix **en vermell** a l'enunciat de la pregunta.

En acabar de respondre, prem **enviar**.

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

Dades personals

1. Sexe

Home/Dona

2. Edat

3. Anys d'experiència docent

4. Perfil professional

Tutor/a Especialista Altres

Dades del centre

5. Tipus de centre

- ZER
- Escola cíclica
- Escola incompleta
- Escola d'1 línia
- Escola de 2 línies
- Escola de 3 línies

Informació del procés de tutoria

6. Qui t'ha comunicat que durant el teu primer curs com a docent tindries un tutor/a?

- El Departament d'Educació
- La inspecció del centre
- La direcció del centre
- Altres: _____

7. A través de quin canal has rebut la informació?

- Per correu electrònic
- Per correu postal
- Oralment
- Altres: _____

Selecció i assignació de tutors/es

8. Qui t'ha assignat el tutor/a?

- L'equip directiu de l'escola
- La inspecció del centre
- El coordinador/a de cicle
- Ho desconec
- Altres: _____

9. Qui t'ha dit qui seria el teu tutor/a?

- El director/a
- Un altre membre l'equip directiu
- El tutor/a
- Un altre mestre/a
- La inspecció del centre
- Altres: _____

Desenvolupament de la tutoria

10. Quant ha durat la tutoria?

Només pots marcar una opció.

- Tot el curs
- Sis mesos
- Altres: _____

11. Has dut a terme sessions de tutoria amb el tutor/a?

Només pots marcar una opció.

Sí No

En cas que hagi respost Sí.

11.1 Amb quina periodicitat ho heu fet?

Només pots marcar una opció.

- Esporàdicament
- Setmanalment
- Un cop al mes
- Dues vegades en tot el curs
- Altres: _____

11.2. De qui ha estat la iniciativa?

- Meva
- Del meu tutor/a
- De la inspecció
- De l'equip directiu
- Altres: _____

12. En quin grau heu tractat les qüestions següents a les sessions de tutoria?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes.

- La programació del curs
- La gestió de l'aula
- Els meus problemes

1	2	3	4	5	6

- El funcionament quotidià de l'escola
- La meva avaluació
- L'organització de sortides i activitats
- La relació amb les famílies
- Les anècdotes del dia a dia
- Qüestions personals
- Aspectes d'actualitat social
- Altres: _____

13. A quina qüestió heu dedicat més temps?

14. Has rebut ajut d'altres persones?

Només pots marcar una opció.

Sí

No

En cas que hagi respost Sí,

14.1 De qui?

- D'altres tutors/es
- D'altres mestres novells
- D'altres mestres amb experiència
- De l'equip directiu
- De la inspecció del centre
- Altres: _____

15. Quina relació has establert amb el teu tutor/a?

Pots referir-te al tipus de relació, a la manera d'interactuar, als rols que has desenvolupat, al lligam que heu establert...

16. En quin grau penses que la tutoria t'ha ajudat a?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes

- Integrar-te a l'escola
- Créixer professionalment
- Millorar la competència docent
- Relacionar-me millor amb els companys
- Adquirir estratègies d'aprenentatge i de gestió d'aula
- Elaborar una programació d'aula
- Agafar confiança en mi mateix/a
- Aprovar el període de pràctiques
- Posar en pràctica allò tractat al curs de formació
- Millorar com a professional
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

17. Quines millores consideres que aporta a l'escola?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes

- Afavoreix un clima de treball col·laboratiu
- Ajuda a crear un bon ambient
- Reconeix la tasca dels mestres expert
- Cap
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

Avaluació del mestre novell

18. En quin grau penses que els següents agents han intervingut en la teva avaluació?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes

- La inspecció del centre
- L'equip directiu
- El tutor/a
- Altres mestres
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

- Ho desconec

19. Durant l'avaluació, qui ha dut a terme les següents actuacions?

Marca quines actuacions ha dut a terme cada persona.

- Revisió de la programació
- Entrevista
- Observació a l'aula
- Altres: _____

Tutor/a	Inspecció	Equip directiu

20. Coneixes els criteris d'avaluació?

Marca només una opció.

Sí No

Si has respost Sí a la pregunta anterior,

20.1. Qui te'n ha informat?

- El tutor/a
- La inspecció
- La direcció del centre
- Jo mateix/a vaig obtenir la informació
- Altres: _____

21. Quin valor penses que han tingut els següents criteris en la teva avaluació?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes

- La capacitat d'elaborar una bona programació
- El domini de l'activitat docent (desenvolupament de sessions didàctiques, ús de materials, seguiment de l'alumnat, adaptació de necessitats educatives especials...)
- La gestió de l'aula
- Les aptituds personals per a la docència
- La implicació en les activitats de l'escola
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

22. Qui t'ha comunicat que eres apte/a o no apte/a?

- L'equip directiu
- El tutor/a
- La inspecció del centre
- Altres: _____

Aportacions finals

- 23. Si vols aportar opinions, experiències o valoracions referides a la tutoria del professorat novell o al programa Comencem Bé, pots fer-ho a continuació.**
Disposes de 10 línies.



ANÀLISI DE LA FASE DE TUTORIA DEL PROGRAMA COMENCEM BÉ:

procés d'informació (als centres, tutors i novells), de selecció i assignació de tutors, de desenvolupament de la tutoria i d'avaluació.

QÜESTIONARI ADREÇAT ALS TUTORS I TUTORES QUE PARTICIPEN AL PROCÉS DE TUTORIA DEL PROGRAMA COMENCEM BÉ.

Es tracta d'un qüestionari anònim de 27 preguntes articulades en 6 blocs.

Al bloc 1 es demanen algunes dades personals i del centre.

Als blocs de 2 a 5 es recull informació sobre el procés de la tutoria del mestre novell.

Al bloc 6 s'ofereix la possibilitat de fer aportacions lliures.

El temps de resposta s'estima entre 8 i 11 minuts.

A la fi de cadascun dels blocs has de prémer **següent** per passar al proper. El botó **anterior** permet tornar als blocs que ja has contestat. El botó **esborrar** permet anul·lar les respostes de tot el bloc.

Si vols canviar una resposta, col·loca't a sobre de la resposta correcta i marca-la; la resposta incorrecta desapareixerà automàticament.

En la majoria d'enunciats és possible marcar més d'una resposta, si només se'n pot escollir una s'adverteix **en vermell** a l'enunciat de la pregunta.

En acabar de respondre, prem **enviar**.

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

Dades personals

1. Sexe

Home/Dona

2. Edat

3. Anys d'experiència docent

4. Perfil professional

Tutor/a Especialista Altres

5. Exerceixes un càrrec?

No Sí

5.1. En cas afirmatiu, quin càrrec? _____

Dades del centre

6. Tipus de centre

- ZER
- Escola cíclica
- Escola incompleta
- Escola d'1 línia
- Escola de 2 línies
- Escola de 3 línies

Informació del procés de tutoria de mestres novells

7. Has rebut informació sobre el programa Comencem bé?

Només es pot marcar una opció.

Sí No

Si has respost Sí,

7.1. Qui t'ha informat del programa?

- La direcció del centre
- La inspecció del centre
- M'he informat pel meu compte
- Altres: _____

7.2. Per a què t'ha servit aquesta informació?

- Per saber què havia de fer com a tutor/a
- Per conèixer les fases de la tutoria
- Per informar el mestre/a que he tutoritzat

- Altres: _____

Selecció i assignació dels tutors/es

8. Com has accedit a la tutoria?

- M'he ofert voluntari/a
- La direcció del centre m'ho ha demanat
- L'inspector/a del centre m'ho ha demanat
- El mestre novell m'ho ha demanat
- Altres: _____

9. Quines qüestions penses que s'han tingut en compte per assignar-te la tutoria?

- Que el mestre/a novell sigui de la meva especialitat
- Que el mestre/a novell sigui del meu cicle
- La meva capacitat per a relacionar-me amb els mestres novells
- La meva experiència professional
- En desconec les raons
- Altres: _____

10. Qui t'ha comunicat a qui havies de tutoritzar?

- La direcció del centre
- El mestre/a novell
- La inspecció del centre
- Altres: _____

11. Com t'ho han comunicat?

- Per correu electrònic
- Per correu postal
- Oralment
- Altres: _____

12. He acceptat ser tutor/a d'un mestre novell per:

- Ajudar els mestres novells
- Participar en activitats de formació
- Millorar com a docent
- Créixer personalment
- Col·laborar en el bon funcionament del centre
- No rebutjar la demanda de l'equip directiu
- Altres: _____

Desenvolupament de la tutoria

13. Quant ha durat la tutoria?

Només pots marcar una opció.

- Tot el curs
- Sis mesos
- Altres: _____

14. Has dut a terme sessions de tutoria amb el mestre novell?

Només pots marcar una opció.

Sí No

En cas que hakis respost Sí,

14.1. En quins moments ho has fet?

- Fora de l'horari lectiu.
- Dins l'horari lectiu.

14.2. Amb quina periodicitat?

- Una sessió de tutoria a l'inici i una a final de curs
- Quan el novell m'ho ha demanat
- Quan jo li he demanat
- Esporàdicament
- Altres: _____

15. En quin grau heu tractat les qüestions següents a les sessions de tutoria?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes.

- La programació del curs
- La gestió de l'aula
- Els problemes del mestre/a novell
- El funcionament quotidià de l'escola
- L'avaluació del mestre/a novell
- L'organització de sortides i activitats
- La relació amb les famílies
- Les anècdotes del dia a dia
- Qüestions personals
- Aspectes d'actualitat social
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

16. T'has reunit amb altres professionals per a tractar qüestions referides a la tutoria de novells?

- Amb altres tutors
- Amb altres mestres novells
- Amb mestres amb experiència
- Amb l'equip directiu
- Amb la inspecció
- Altres: _____

17. En quin grau has pogut desenvolupar les funcions següents:

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes.

- Informar sobre el funcionament organitzatiu i pedagògic del centre
- Donar estratègies per desenvolupar la tasca docent
- Facilitar la integració a la comunitat educativa
- Assessorar respecte la planificació i la programació docent
- Avaluar la competència docent dels mestres novells
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

18. Quina relació has establert amb el mestre novell?

Pots referir-te al tipus de relació, a la manera d'interactuar, als rols que has desenvolupat, al lligam que heu establert...

19. Un cop realitzada la tutoria del mestre novell, penso que:

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes.

- M'ha agradat fer de tutor/a
- Estic preparat/da per fer de tutor/a
- Puc aportar coneixements als mestres novells
- Puc desenvolupar un rol de docent expert
- Puc ser un referent pedagògic per als mestres novells
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

20. En quin grau consideres que la tutoria ha ajudat el mestre novell a?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes.

- Millorar la pràctica docent
- Integar-se més fàcilment a l'escola
- Desenvolupar les tasques docents amb més confiança i seguretat
- Treballar en equip
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

21. I a tu, per a què t'ha servit?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes.

- Per millorar professionalment
- Per ampliar les relacions interpersonals amb els companys
- Per tenir un major reconeixement social i professional al centre
- Per treballar en equip
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

22. Quines millores penses que aporta a l'escola?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes.

- Afavoreix un clima de treball col·laboratiu
- Promou el desenvolupament professional dels membres de l'escola
- Ajuda a crear un bon ambient
- Reconeix la tasca dels mestres experts
- Cap
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

Avaluació del mestre novell

23. Quins instruments d'avaluació has fet servir?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes.

- Observació a l'aula
- Revisió de la programació
- Entrevistes personals
- Graelles d'avaluació
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

24. Quin instrument penses que és més útil per avaluar la tutoria?

25. En quin grau has donat importància als següents criteris d'avaluació?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes.

- Planificació de l'activitat docent: programació
- Desenvolupament de l'activitat docent: intervenció didàctica
- Gestió d'aula
- Seguiment dels aprenentatges de l'alumnat
- Capacitat de relació amb l'alumnat i les famílies
- Participació en activitats del centre
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

26. Qui ha comunicat al novell si era apte/no apte?

- La direcció del centre
- La inspecció del centre
- Jo mateix/a
- Ho desconec
- Altres: _____

Aportacions finals

27. Si vols aportar opinions, experiències o valoracions referides a la tutoria del professorat novell o al programa Comencem Bé, pots fer-ho a continuació. Disposes de 10 línies.



ANÀLISI DE LA FASE DE TUTORIA DEL PROGRAMA COMENCEM BÉ:
procés d'informació (als centres, tutors i novells), de selecció i assignació de tutors, de desenvolupament de la tutoria i d'avaluació.

PROTOCOL DE GRUP DE DEBAT

amb equips directius coneixedors de l'aplicació de la fase de tutoria dels docents novells a centres públics d'educació infantil i primària i secundària de la província de Girona.

Aspectes singulars/ Contextualització

Hi ha alguna singularitat del teu centre referent al procés d'incorporació dels mestres novells que vulguis comentar? Quin? Per què?

Bloc 1: Identificació dels mestres novells

1.1 De quina manera se seleccionen els i les mestres novells del centre que han de participar a la tutoria o al programa? L'equip directiu participa en aquesta identificació?

Com sabeu quants mestres de primer any teniu? Qui i com us informa?

Bloc 2: Informació de la fase de tutoria

2.1. Com rebeu la informació i/o normativa de la fase de tutoria del programa Comencem Bé? Durant aquest procés heu tingut alguna dificultat?

Qui us la fa arribar? A través de quin canal?

2.2. Com realitzeu la difusió d'aquesta informació? A qui informeu? Amb quins obstacles us heu trobat?

Qui fa la difusió? De quina manera transmeteu la informació? Seleccioneu vosaltres els destinataris? Desenvolpeu alguna actuació específica?

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors

3.1. El centre disposa d'un procediment establert per seleccionar el tutor/a a un mestre novell? I per assignació? Es realitza en dues fases o simultàniament?

Us funciona el procediment?

3.2. Quin procediment seguieu per escollir els tutors/es? Quins criteris es tenen en compte?

Com hi intervens? S'utilitzen els criteris normatius?

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria

4.1. De quina manera participa l'equip directiu en el procés de tutoria? Quines actuacions duu a terme cada membre de l'equip?

Feu algun seguiment de la tutoria? Us repartiu les tasques?

4.2. Com es duu a terme el seguiment de la fase de tutoria?

Quins agents hi intervenen? En quins moments es realitza?

<i>Quines dificultats poden sorgir?</i>
4.3. Com definiries les relacions que s'estableixen entre el tutors/es i el mestres novells? <i>Penses que estableixen llaços afectius? El perfil dels tutor/es són persones obertes i comunicatives?</i>
4.4. Quins efectes penses que té aquesta tutoria a nivell d'escola? Consideres que té alguna repercussió en el clima del centre? <i>Destacaries algun efecte positiu i/o negatiu?</i>

Bloc 5: Avaluació del mestre novell
5.1. Quin procediment se segueix en l'avaluació del mestre novell? Quines actuacions realitza l'equip directiu? <i>Com hi intervens? Què opines de l'instrument d'avaluació? Quin pes té la teva valoració en el resultat final?</i>
5.2. Quins són els criteris que es tenen en compte en aquesta avaluació? Quins consideres que són més importants? <i>Coneixes els criteris que proposa la normativa? N'afegiries o eliminaries algun?</i>
5.3. Com es realitza la comunicació del resultat al mestre novell? <i>Participes en aquesta comunicació?</i>

Bloc 6: Aportacions finals
6.1. Quines implicacions té aquesta fase de tutoria en les tasques de l'equip directiu? Com les valors? <i>Penses que les tasques són adequades? La teva intervenció en la tutoria és rellevant?</i>
6.2. Quins efectes positius i negatius penses que té la tutoria de mestres novells? <i>Té sentit per l'escola i el docent novell? Es podria millorar?</i>
6.3. Quina és la teva opinió respecte el programa Comencem Bé?
6.4. Aspectes no previstos, efectes col·laterals, opinions i/o valoracions



ANÀLISI DE LA FASE DE TUTORIA DEL PROGRAMA COMENCEM BÉ:
procés d'informació (als centres, tutors i novells), de selecció i assignació de tutors, de desenvolupament de la tutoria i d'avaluació.

PROTOCOL D'ENTREVISTA

amb inspectors/es coneixedors de l'aplicació de la fase de tutoria dels docents novells a centres públics d'educació infantil i primària i secundària de la província de Girona.

Aspectes singulars/ Contextualització

Aquest és el quart curs que s'aplica el Programa Comencem Bé, una de les mesures del qual, és la tutorització, per part de docents experts, dels mestres novells que s'incorporen al sistema educatiu.

Hi ha algun aspecte que vulguis comentar referent a l'aplicació del programa i/o de la fase de tutoria?

Bloc 1: Identificació dels mestres novells

1.1 Quin procediment s'utilitza per identificar els mestres novells que hi ha als centres?

Qui la duu a terme? Com se n'assabenten els destinataris? I els centres?

Bloc 2: Informació de la fase de tutoria

2.1. De quina manera es duu a terme el procés d'informació al centre i als mestres novells?

Com intervens? Quin canal s'utilitza?

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

3.1. Quin procediment se segueix per fer la selecció i l'assignació dels tutors? Quines dificultats poden sorgir?

Qui realitza la selecció i assignació? Com hi intervens?

3.2. Quins criteris s'utilitzen per fer aquesta selecció? Quins consideres que són més importants?

Normalment es tenen en compte els criteris normatius?

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria dels mestres novells

4.1. De quina manera participa la Inspecció en el procés de tutoria?

Quines actuacions duus a terme? En quins moments intervens?

4.2. Quin tipus de suport o orientació necessiten els centres i mestres per desenvolupar aquesta fase de tutoria?

Quin suport és el més freqüent? Com el dones?

Has hagut d'intervenir d'una manera singular en algun centre?

4.3. Quins efectes penses que té aquesta tutoria en el mestre novell? I en el tutor? I

en l'escola?

Es poden observar els mateixos efectes a tots els centres?

Hi ha algun tret singular del centre que pensis que augmenta els efectes positius d'aquesta tutoria?

Bloc 5: Avaluació del mestre novell

5.1. Com es duu a terme l'avaluació del mestre novell? Quina és la funció de la Inspecció en aquesta fase?

Com hi intervens?

5.2. Quins són els criteris que es tenen en compte en aquesta avaluació? Quins consideres que són més importants?

Què opines dels criteris de la normativa?

5.3. Quins instruments d'avaluació s'utilitzen? Quins penses que són més útils per fer el seguiment del mestre novell?

Quins aconselles als tutor/es?

N'utilitzes algun que no es proposa a la normativa? Per què?

5.4. De quina manera intervé la Inspecció en el resultat de l'avaluació del mestre novell?

Quin pes té la teva valoració en el resultat final?

Com es realitza la comunicació del resultat al mestre novell?

És una tasca de la Inspecció?

Bloc 6: Aportacions finals

6.1. Com valora la tutoria dels mestres novells? Consideres que és una bona estratègia d'inserció professional? Quines potencialitats hi veus? Quines dificultats hi trobes?

La seva aplicació és una de les actuacions prioritàries de la inspecció?

6.2. Quina és la teva opinió sobre el programa Comencem Bé?

6.3. Aspectes no previstos, efectes col·laterals, opinions i/o valoracions

Recerca educativa



.....

Anàlisi del programa d'inserció professional Comencem Bé: procés d'informació (als centres, tutors i novells), de selecció i assignació de tutors, de desenvolupament de la tutoria i d'avaluació.

.....

Laura Serrats Gironella

La recent incorporació de molts docents a les aules de Catalunya, ha suposat un canvi per l'escola. Davant l'arribada de mestres novells i de mestres que desconeixen l'entorn del centre, els equips directius i tota la comunitat educativa s'han hagut de plantejar com acollir aquest nou professorat i com integrar-lo en la dinàmica de l'escola.

Ja existien experiències d'acollida de mestres novells però des de fa quatre cursos, el Departament d'Educació ha aplicat el programa Comencem bé, que impulsa accions adreçades a la incorporació del professorat novell, entre les que destaca un procés de tutoria on un mestre expert acompanya i guia al novell durant el seu primer curs de docència.

Aquest programa ofereix un mecanisme d'inserció professional i a més, impulsa el desenvolupament professional sota la forma de l'estratègia del mentoring, oferint una oportunitat al novell i a l'expert de millorar la competència docent a través d'un model d'aprenentatge professional col·laboratiu.

PROPÒSIT

La recerca pretén descriure el desenvolupament professional dels docents novells a través de l'estratègia del mentoring, emmarcat en el programa d'inserció professional Comencem Bé i obtenir dades del desenvolupament de la tutoria des de l'òptica dels

diferents agents que intervenen en el procés: els mestres novells, els tutors, l'equip directiu i la inspecció.

Es planteja l'anàlisi de la fase de tutoria del professorat novell dels centres d'educació primària i secundària, valorant el procés d'informació (als centres, tutors/es i novells), la selecció i assignació de tutors/es, el desenvolupament de la tutoria i l'avaluació del mestre novell.

OBJECTIUS

1. Analitzar les característiques, fases i estratègies del desenvolupament professional dels docents novells.
2. Descriure i conèixer en profunditat el programa d'inserció professional: Comencem bé del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
3. Conèixer el procés d'aplicació de la tutoria del professorat novell d'acord amb el programa Comencem Bé.

Identificació dels agents intervinents en la tutoria

- 3.1. Identificar les característiques dels destinataris del programa.
- 3.2. Conèixer els agents que participen a la tutoria i les seves funcions.

Informació de la fase de tutoria

- 3.3. Explorar com es transmet la informació de la fase de tutoria als centres, als tutors/es i als novells.

Selecció i assignació dels tutors

- 3.4. Explorar el procés d'accés a la tutoria des de la perspectiva dels tutors/es.
- 3.5. Conèixer el procediment de selecció dels tutors/es i d'assignació de cada tutor/a a un mestre/a novell i els criteris que s'utilitzen.

Desenvolupament de la tutoria

- 3.6. Identificar les actuacions dels quatre agents intervinents en el desenvolupament de la tutoria.
- 3.7. Conèixer la durada del procés de tutoria i la seva ubicació al llarg del curs escolar.
- 3.8. Identificar mecanismes i instruments de seguiment de la tutoria.
- 3.9. Identificar els continguts tractats a la tutoria.
- 3.10. Explorar la relació que s'estableix entre el tutor/a i el mestre/a novell.
- 3.11. Conèixer la percepció dels centres, tutors/es i novells sobre la utilitat del procés de tutoria.

Avaluació del mestre novell

- 3.12. Conèixer la participació de cada agent en l'avaluació del novell.
 - 3.13. Identificar els instruments d'avaluació utilitzats.
 - 3.14. Conèixer el procediment d'avaluació del mestre novell.
-
4. Detectar les principals mancances i fortaleses del procés de tutoria, des de l'òptica dels diferents agents.
 5. Obtenir indicis de la utilitat del programa com a una estratègia de desenvolupament professional en el marc educatiu actual.
 6. Aportar idees i possibilitats de millora del programa.

ESTAT DE LA RECERCA

La investigació es planteja com un treball descriptiu i els objectius de la recerca i la naturalesa del coneixement que es pretén aconseguir, aconsellen una doble aproximació a l'objecte d'estudi; amb la qual també es procura garantir una visió holística de tot el procés de la tutoria del professorat novell als centres educatius.

La recerca parteix d'un treball de recerca anterior (DEA), de manera que el background teòric ja s'havia començat a construir. Aquest punt de partida ha permès que la investigació avancés per dos camins paral·lels: per un costat, en la configuració del marc teòric referent al programa d'inserció professional i per l'altre en el procés de construcció dels instruments de la recerca.

L'estudi s'adreça a quatre col·lectius diferents: Inspecció educativa, Equips directius, Tutors i tutores i Mestres novells (interins de primer any); i per tant, amb l'interès d'adequar l'instrument a l'objecte d'estudi, s'han construït quatre instruments diferents.

La visió dels tutors/es i del professorat novell es recollirà amb dos qüestionaris electrònics semiestandarditzats, que tenen una estructura comú i comparteixen la majoria de preguntes. Pel que fa als equips directius s'organitzaran grups de debat i finalment es proposa l'entrevista d'alguns membres de la Inspecció Educativa.

Així doncs, una vegada s'ha realitzat la validació dels instruments a través de l'anàlisi de jutges, es procedeix a la seva aplicació.

Benvolgut, benvolguda:

Des de GROC estem realitzant un estudi sobre la **professió docent** en el qual s'analitzarà la inserció professional dels mestres novells a través d'un procés de tutoria al centre emmarcada en el Programa Comencem Bé del Departament d'Educació.

L'estudi es durà terme mitjançant un qüestionari adreçat als centres públics de primària i de secundària (per recollir aspectes quantificables) i mitjançant Grups de Debat (on es tractaran aspectes qualitatius)

Abans de procedir a l'aplicació dels qüestionaris, ens interessa l'opinió de jutges teòrics i pràctics sobre la pertinença, comprensió i rellevància de l'instrument.

Amb aquesta intenció et fem arribar un document que conté la **versió inicial del qüestionari per tal de validar-la**. Si vols aprofundir en la recerca també pots consultar la presentació i els objectius de la recerca adjunts.

Et demanem que, en la mesura que et sigui possible, facis les teves aportacions respecte:

- La univocitat i comprensió de les qüestions: **si s'entén el que es pregunta** i si té una única interpretació possible. Demanem que es respongui mitjançant una dicotomia (**SÍ o NO**). En el cas que fos no unívoc, demanaríem que ens proposés una redacció alternativa.
- La pertinença de les qüestions: **si el que es pregunta té sentit** i és adequat en funció dels objectius de la recerca. La resposta, igual que en el cas anterior, haurà de ser **SÍ o NO**.
- La rellevància de les qüestions: **si el que es pregunta és important** dins el conjunt de l'instrument, per a l'obtenció d'informació. En aquest cas les respostes podran respondre a una **escala d'entre 1 i 5**, en la qual l'1 és el mínim i 5 el màxim.
- Si hi ha altres qüestions que fóra interessant conèixer i que podrien incorporar-s'hi. (Com ara, l'extensió i distribució de blocs de l'instrument, la suficiència de les variables...)

Per fer-nos arribar les observacions i les propostes de millora pots fer servir el formulari que t'adjuntem i enviar-lo **abans del 5 de febrer de 2010**.

- Si l'omples en format digital el pots enviar a laura.serrats@udg.edu
- Si l'omples en format paper el pots enviar per correu a

Laura Serrats Gironella Facultat d'Educació i Psicologia UdG Departament de Pedagogia Plaça Sant Domènec, 9 17071 Girona

Gràcies per la teva aportació i col·laboració.

Joan Teixidó Saballs i Laura Serrats Gironella



ANÀLISI DE LA FASE DE TUTORIA DEL PROGRAMA COMENCEM BÉ:

procés d'informació (als centres, tutors i novells), de selecció i assignació de tutors, de desenvolupament de la tutoria i d'avaluació.

QÜESTIONARI ADREÇAT ALS TUTORS I TUTORES QUE PARTICIPEN AL PROCÉS DE TUTORIA DEL PROGRAMA COMENCEM BÉ.

Es tracta d'un qüestionari anònim de 27 preguntes articulades en 6 blocs.

Al bloc 1 es demanen algunes dades personals i del centre.

Als blocs de 2 a 5 es recull informació sobre el procés de la tutoria del mestre novell.

Al bloc 6 s'ofereix la possibilitat de fer aportacions lliures.

El temps de resposta s'estima entre 8 i 11 minuts.

A la fi de cadascun dels blocs has de prémer **següent** per passar al proper. El botó **anterior** permet tornar als blocs que ja has contestat. El botó **esborrar** permet anul·lar les respostes de tot el bloc.

Si vols canviar una resposta, col·loca't a sobre de la resposta correcta i marca-la; la resposta incorrecta desapareixerà automàticament.

En la majoria d'enunciats és possible marcar més d'una resposta, si només se'n pot escollir una s'adverteix **en vermell** a l'enunciat de la pregunta.

En acabar de respondre, prem **enviar**.

Moltes gràcies per la teva col·laboració

C: comprensió P: pertinença R: rellevància

Dades personals**1. Sexe**

Home/Dona

2. Edat ___**3. Anys d'experiència docent** ___**4. Perfil professional**

Tutor/a _ Especialista _ Altres _

5. Exerceixes un càrrec?

No _ Sí _

5.1. En cas afirmatiu, quin càrrec? _____

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

Dades del centre**6. Tipus de centre**

- ZER
- Escola cíclica
- Escola incompleta
- Escola d'1 línia
- Escola de 2 línies
- Escola de 3 línies

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

Informació del procés de tutoria de mestres novells**7. Has rebut informació sobre el programa Comencem bé?**

Només es pot marcar una opció.

Sí No

Si has respost Sí,

7.1. Qui t'ha informat del programa?

- La direcció del centre
- La inspecció del centre
- M'he informat pel meu compte
- Altres: _____

7.2. Per a què t'ha servit aquesta informació?

- Per saber què havia de fer com a tutor/a
- Per conèixer les fases de la tutoria
- Per informar el mestre/a que he tutoritzat
- Altres: _____

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

Selecció i assignació dels tutors/es

8. Com has accedit a la tutoria?

- M'he ofert voluntari/a
- La direcció del centre m'ho ha demanat
- L'inspector/a del centre m'ho ha demanat
- El mestre novell m'ho ha demanat
- Altres: _____

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

9. Quines qüestions penses que s'han tingut en compte per assignar-te la tutoria?

- Que el mestre/a novell sigui de la meva especialitat
- Que el mestre/a novell sigui del meu cicle
- La meua capacitat per a relacionar-me amb els mestres novells
- La meua experiència professional
- En desconec les raons
- Altres: _____

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

10. Qui t'ha comunicat a qui havies de tutoritzar?

- La direcció del centre
- El mestre/a novell
- La inspecció del centre
- Altres: _____

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

11. Com t'ho han comunicat?

- Per correu electrònic
- Per correu postal
- Oralment
- Altres: _____

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

12. He acceptat ser tutor/a d'un mestre novell per:

- Ajudar als mestres novells
- Participar en activitats de formació
- Millorar com a docent
- Créixer personalment
- Col·laborar en el bon funcionament del centre
- No rebutjar la demanda de l'equip directiu
- Altres: _____

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

Desenvolupament de la tutoria

13. Quant ha durat la tutoria?

Només pots marcar una opció.

- Tot el curs
- Sis mesos
- Altres: _____

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

17. En quin grau has pogut desenvolupar les funcions següents:

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT
Al final pots afegir altres aspectes.

- Informar sobre el funcionament organitzatiu i pedagògic del centre
- Donar estratègies per desenvolupar la tasca docent
- Facilitar la integració a la comunitat educativa
- Assessorar respecte la planificació i la programació docent
- Avaluar la competència docent dels mestres novells
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

18. Quina relació has establert amb el mestre novell?

Pots referir-te al tipus de relació, a la manera d'interactuar, als rols que has desenvolupat, al lligam que heu establert...

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

19. Un cop realitzada la tutoria del mestre novell, penso que:

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT
Al final pots afegir altres aspectes

- M'ha agradat fer de tutor/a
- Estic preparat/da per fer de tutor/a
- Puc aportar coneixements als mestres novells
- Puc desenvolupar un rol de docent expert
- Puc ser un referent pedagògic per als mestres novells
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

20. En quin grau consideres que la tutoria ha ajudat el mestre novell a?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes.

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

- Millorar la pràctica docent
- Integrar-se més fàcilment a l'escola
- Desenvolupar les tasques docents amb més confiança i seguretat
- Treballar en equip
- Altres:

1	2	3	4	5	6

21. I a tu, per a què t'ha servit?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes.

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

- Per millorar professionalment
- Per ampliar les relacions interpersonals amb els companys
- Per tenir un major reconeixement social i professional al centre
- Per treballar en equip
- Altres:

1	2	3	4	5	6

22. Quines millores penses que aporta a l'escola?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes.

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

- Afavoreix un clima de treball col·laboratiu
- Promou el desenvolupament professional dels membres de l'escola
- Ajuda a crear un bon ambient
- Reconeix la tasca dels mestres experts
- Cap
- Altres:

1	2	3	4	5	6

Avaluació del mestre novell

23. Quins instruments d'avaluació has fet servir?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT
Al final pots afegir altres aspectes.

- Observació a l'aula
- Revisió de la programació
- Entrevistes personals
- Graelles d'avaluació

1	2	3	4	5	6

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

24. Quin instrument penses que és més útil per avaluar la tutoria?

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

25. En quin grau has donat importància als següents criteris d'avaluació?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT
Al final pots afegir altres aspectes.

- Planificació de l'activitat docent: programació
- Desenvolupament de l'activitat docent: intervenció didàctica
- Gestió d'aula
- Seguiment dels aprenentatges de l'alumnat
- Capacitat de relació amb l'alumnat i les famílies
- Participació en activitats del centre
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

26. Qui ha comunicat al novell si era apte/no apte?

- La direcció del centre
- La inspecció del centre
- Jo mateix/a
- Ho desconec
- Altres: _____

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

Aportacions finals

27. Si vols aportar opinions, experiències o valoracions referides a la tutoria del professorat novell o al programa Comencem Bé, pots fer-ho a continuació.
Disposes de 10 línies.

C		P		R				
Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5

ALTRES OBSERVACIONS O QÜESTIONS A VALORAR.

QÜESTIONARI INTERINS NOVELLS							
Ítem	Comprensió	%	Pertinença	%	Rellevància		Altres
1	11	100	10	91	39	3,5	
2	11	100	11	100	49	4,5	Possibilitat de demanar any de naixement
3	11	100	11	100	43	3,9	
4	11	100	11	100	46	4,2	Especialistes que també són tutors.
5	11	100	11	100	46	4,2	I les escoles amb bonys? A la pregunta número 6 crec que manca posar altres tipus d'escola: EOI,... potser es podria deixar totalment obert i que cadascú ho anoti o bé afegir "altres" després de les opcions que heu donat.
6	11	100	11	100	39	3,5	No tothom està assabentat de que té tutor /a, sobretot a Secundària. Potser caldria prèviament preguntar si té coneixement del seu tutor o tutor/a
7	11	100	11	100	40	3,6	
8	11	100	11	100	45	4,1	
9	11	100	11	100	43	3,9	
10	11	100	10	91	46	4,2	Sinó n'ha tingut?
11	11	100	11	100	48	4,4	
12	11	100	11	100	44	4	Caldria afegir aspectes concrets de la relació amb els alumnes, que és un dels temes que més preocupa als novells (disciplina, conflictivitat, etc.) i aspectes referits a la pròpia actuació com a docents (seguretat en un mateix, si ho fa bé o no, etc) Afegir tutoria de passadís
13	11	100	10	91	43	3,9	
14	11	100	11	100	44	4	El ventall és més ampli i també entren els amics i/o familiars, doncs es dona el cas que el docent sol tenir altres docents en els ambients més propers en els ambients més propers en els quals confia molt especialment.

							Incloure la formació!
15	11	100	11	100	47	4,3	
16	11	100	11	100	49	4,5	
17	11	100	11	100	46	4,2	Probablement els altres mestres desconeixen el curs i la relació no canvia en res) Cap?
18	11	100	11	100	45	4,1	
19	11	100	11	100	48	4,4	
20	11	100	11	100	50	4,5	
21	11	100	11	100	48	4,4	
22	11	100	11	100	43	3,9	
23	11	100	11	100	48	4,4	
Sinó hi ha hagut una tutoria existent no es pot respondre....							

Resultats de l'anàlisi de jutges del qüestionari adreçat al professorat novell.

QÜESTIONARI TUTORS/ES							
Ítem	Comprensió	%	Pertinença	%	Rellevància		Altres
1	11	100	9	82	38	3,5	
2	9	82	11	100	42	3,8	Possibilitat de demanar any de naixement
3	11	100	11	100	49	4,5	
4	8	73	11	100	45	4,1	Especialistes que també són tutors!!!
5	9	82	11	100	46	4,2	Potser caldria especificar llistat de càrrecs
6	9	82	11	100	50	4,5	I les escoles amb bonys? A la pregunta número 6 crec que manca posar altres tipus d'escola: EOI,...

							potser es podria deixar totalment obert i que cadascú ho anoti o bé afegir "Altres" després de les opcions que heu donat.
7	11	100	10	91	52	4,7	Es podria afegir, en els casos que poc, per què? Dificultats i facilitats en el desenvolupament de les funcions de tutor.
8	11	100	11	100	51	4,6	
9	9	82	11	100	53	4,8	Afegir disponibilitat hores de docència
10	11	100	11	100	44	4	
11	11	100	9	82	42	3,8	
12	11	100	11	100	50	4,5	Has acceptat? Afegir aportar professionalitat a la docència
13	9	82	11	100	49	4,5	
14	11	100	11	100	53	4,8	El lloc (aula, sala de professors, despatx de tutories, pati...) Grau de formalitat (informal o formal) Durada (15-30, 30-45, 45-60 minuts) La planificació que ha fet el tutor de la sessió de tutoria (materials, idees, esquemes, comentaris a una observació, una seqüència didàctica, etc, o cap) i del conjunt de tutories (és a dir si el contingut de les tutories estava planificat prèviament).
15	11	100	11	100	54	4,9	L'enunciat podria incloure els dos elements "famílies i alumnat". La pregunta 15 desglossaria la programació de curs en interrogats específics sobre planificació, metodologia i avaluació dels aprenentatges dels alumnes, també afegiria dubtes sobre contingut, elaboració de material, tic, etc.
16	9	82	9	82	48	4,4	Afegir amb altres mestres novells
17	11	100	11	100	51	4,6	

18	9	82	8	73	51	4,6	Més imprescindible si es pogués desdoblar	
19	9	82	11	100	48	4,4	Afegir la meva tasca de tutor contribueix a la qualitat del centre	
20	9	82	11	100	54	4,9	Afegir millora pràctica docent i qualitat del centre	
21	11	100	11	100	52	4,7	On diu "per tenir un major reconeixement social i professional al centre", potser s'hauria d'eliminar "al centre".	
22	9	82	11	100	49	4,5	Afegir contribueix a la qualitat global del centre Afegir millora la qualitat de la docència (reconeix la tasca? Cap?)	
23	11	100	11	100	49	4,5	Afegir altres En el cas d'haver respost "altres", quins? Afegir: altres	
24	11	100	8	73	44	4	Redundant amb l'anterior? Afegir Per què? Penso que hauria de preguntar sobre tots els anteriors, a l'estil 1 (gens) a 6 (molt). Moments de l'avaluació	
25	11	100	11	100	47	4,3		
26	11	100	11	100	48	4,4		
27	11	100	11	100	48	4,4		
	Atenció paraula "especialista" si també s'utilitza a secundària. Més temps de resposta. En algunes preguntes i / o respostes no es té en compte el masculí i femení: "el/la mestre/a novell/a).			La percepció del tutor del pla d'acollida del centre: Si l'escola té programada alguna sessió de debat entre tutors i equip pedagògic sobre l'acollida o entre altres professionals. Si disposa d'un pla com a tal. Si es debat el tema de l'acollida, formació, avaluació dels novells col·lectivament (claustre...).				Un nou apartat sobre la percepció del tutor sobre com l'equip directiu veu aquesta tasca, comenta sobre els resultats de l'avaluació, etc. (meta-avaluació).

Resultats de l'anàlisi de jutges del qüestionari adreçat als tutors.

PROTOCOL D'ENTREVISTA							
Ítem	Comprensió	%	Pertinença	%	Rellevància		Altres
0	11	100	11	100	45	4,1	
1.1	11	100	10	90,9	42	3,8	
2.1	11	100	11	100	46	4,2	
3.1	11	100	11	100	46	4,2	
3.2	11	100	11	100	45	4,1	
4.1	11	100	10	90,9	44	4	No hi participa directament.
4.2	11	100	11	100	47	3,4	<i>Se'ls dóna enlloc de necessiten</i>
4.3	11	100	11	100	49	4,5	
5.1	11	100	11	100	47	4,3	
5.2	11	100	11	100	48	4,4	Hi ha altres criteris d'avaluació?
5.3	11	100	11	100	48	4,4	Normatius/alternatius?
5.4	10	90,9	11	100	43	3,9	
6.1	11	100	11	100	49	4,5	
6.2	11	100	10	90,9	43	3,9	
6.3	11	100	11	100	45	4,1	
	Ens regim molt per la normativa, per això d'algunes qüestions potser se'n pot treure poca informació						

Resultats de la validació del protocol de l'entrevista.

PROTOCOL DE GRUP DE DEBAT							
Ítem	Comprensió	%	Pertinença	%	Rellevància		Altres
0	13	100	13	100	50	3,8	Canvi d'ordre, entre bloc 2 i 3 Quina ? Per què? *no ho tinc clar però potser seria bo posar algun exemple
1.1	9	69,2	11	84,6	42	3,2	Els i les? Se seleccionen... per què? o al programa? L'equip directiu participa en aquesta identificació? *suposo que tot novell rebrà alguna mena d'atenció o pla d'acollida, etc. Ara bé, si no tots fan el Programa <i>Comencem bé</i> , pot haver diferències. Identificació Mestres novells i Informació fase tutoria: És el Departament d'Educació qui informa, a la direcció del centre, sobre quins són els mestres novells de la plantilla del curs i el procés a seguir. Considero que pot portar a moltes interpretacions. En la línia de la recerca és la tutorització, el seguiment, el recolzament dels mestres als novells. Si es fa un protocol de centre contemplant aquest aspecte de formació, acció als mestres novells, no haurien de ser tots? Bé ja veieu que no entenc aquesta pregunta.. potser desconeixement de la recerca?? Quin benefici aporta aquest desplegament als altres mestres? Sabem que tots van com van...com es tradueix això a la pràctica? He posat que no es comprèn perquè he necessitat llegir els objectius de la tesi per comprendre-la. El redactat del objectius sembla més clar: característiques que identifiquen... També em pregunto perquè hi ha dos preguntes que em semblen una mica diferents
2.1	11	84,6	11	84,6	45	3,5	A través de quins canals... Heu tingut/ ha sorgit
2.2.	13	100	13	100	53	4,1	Us han sorgit/ poden aparèixer? *en ambdós casos, millor concretar en la seva experiència, a no ser que els demaneu opinió de la qualitat del procés; en aquest cas, clarifiqueu si és experiència o opinió.

							Jo afegiria també i quin ús pràctic si es tradueix en alguna acció o actuació ja que de vegades no n'hi ha prou obtenir únicament la informació o haver-ho llegit cal la traducció a un altre nivell.
3.1	12	92,3	13	100	57	4,3	Assignació a un tutor/a I per l'? Els tutors/es dels mestres novells a un mestre novell? I per assignar-los? Es realitza en dues fases o simultàniament?
3.2	13	100	13	100	61	4,7	
4.1	13	100	13	100	56	4,3	
4.2	13	100	13	100	57	4,3	
4.3	12	92,3	13	100	57	4,3	Relacions com a companys o en el marc estricte de la tutorització? Potser guiar més les respostes que voleu.
4.4	11	84,6	12	92,3	55	4,2	Tot el que sigui per millorar el benestar i les relacions més personals a nivell de centre repercuteix en el clima de centre i això es tradueix en molts altres aspectes. Una escola, un ED que "cuidi" el personal amb petits detalls i una "bona rebuda" als qui s'incorporen al centre és bàsica pel bon funcionament del centre i això es transmet inclús en la relació amb els nens i el bon ambient de treball bàsic en escoles que treballem, formem i eduquem "personetes".
5.1	13	100	13	100	57	4,3	
5.2	13	100	13	100	59	4,5	
5.3	13	100	13	100	58	4,5	Més que la comunicació del resultat podria ser la forma la manera en què es fa arribar el feedback del treball que podria ser tant qualitativa o quantitativa i amb arguments, justificacions, propostes de millora, observacions, autoavaluacions... és més ampli, més complex que una simple comunicació de resultat i prou no?
6.1	10	76,9	12	100	59	4,5	I a més de l'ED no seria una repercussió a nivell de centre? Dels equips docents, dels alumnes o inclús dels pares i mares o una oportunitat pels mateixos mestres novells?

6.2	12	92,3	13	100	60	4,6	Quines condicions afavoreixen un bon impacte?
6.3	13	100	12	92,3	59	4,5	
6.4	13	100	13	100	60	4,6	
	<p>Trobo a faltar:</p> <p>Impacte que té la tutorització en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La vida dels grups de professors (equips docents, departaments...) - En la qualitat docent <p>Crec que és important valorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -nombre d'interins novells de cada escola. -incidència sobre el funcionament del centre. -actitud del mestre novell. <p>Bloc 2., 31, 4.1, 4.2, 5.1 i la primera part de la 6.1. Per a mi són dades molt contextuais que no sé si generen gaire discussió. Ho preguntaria perquè és necessari però no com a pregunta de debat. Seria com una informació donada per escrit . Coneguem els directors penso que podrien dedicar molt temps en parlar d'aquest tema en detriment d'altres que des del meu punt de vista són més rellevants.</p>						

Resultats de la validació del protocol del grup de debat.



ANÀLISI DE LA FASE DE TUTORIA DEL PROGRAMA *COMENCEM BÉ*:

procés d'informació (als centres, tutors i novells), de selecció i assignació de tutors, de desenvolupament de la tutoria i d'avaluació.

QÜESTIONARI ADREÇAT ALS MESTRES NOVELLS QUE PARTICIPEN AL PROCÉS DE TUTORIA DEL PROGRAMA *COMENCEM BÉ*.

Es tracta d'un qüestionari anònim de 24 preguntes articulades en 6 blocs.

Al bloc 1 es demanen algunes dades personals i del centre.

Als blocs de 2 a 5 es recull informació sobre el procés de la tutoria del professorat novell.

Al bloc 6 s'ofereix la possibilitat de fer aportacions lliures.

El temps de resposta s'estima entre 10 i 15 minuts.

A la fi de cadascun dels blocs has de prémer **següent** per passar al proper. El botó **anterior** permet tornar als blocs que ja has contestat. El botó **esborrar** permet anul·lar les respostes de tot el bloc.

Si vols canviar una resposta, col·loca't a sobre de la resposta correcta i marca-la; la resposta incorrecta desapareixerà automàticament.

En la majoria d'enunciats és possible marcar més d'una resposta, si només se'n pot escollir una s'adverteix **en vermell** a l'enunciat de la pregunta.

En acabar de respondre, prem **enviar**.

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

Dades personals

1. Sexe

Home/Dona

2. Edat

3. Anys d'experiència docent

4. Perfil professional

Tutor/a Especialista Altres _____

Dades del centre

5. Tipus de centre

- ZER
- Escola
- Institut
- Altres _____

6. Nombre de docents: _____

Informació del procés de tutoria

7. Saps que durant el teu primer curs com a docent tindràs un/a tutor/a que et farà el seguiment i avaluació?

Sí No

8. Qui t'ha comunicat que tindries un tutor/a?

- El Departament d'Educació
- La inspecció del centre
- La direcció del centre
- Altres: _____

9. A través de quin canal has rebut la informació?

- Per correu electrònic
- Per correu postal
- Oralment
- Altres: _____

Selecció i assignació de tutors/es

10. Qui t'ha assignat el tutor/a?

- L'equip directiu de l'escola
- La inspecció del centre
- El coordinador/a de cicle
- Ho desconec
- Altres: _____

11. Qui t'ha dit qui seria el teu tutor/a?

- El director/a
- Un altre membre l'equip directiu
- El tutor/a
- Un altre mestre/a o professor/a
- La inspecció del centre
- Ningú
- Altres: _____

Desenvolupament de la tutoria

12. Has dut a terme sessions de tutoria amb el tutor/a?

Només pots marcar una opció.

Sí No

En cas que hagi respost Sí.

12.1. Quina durada ha tingut el període de tutoria?

Només pots marcar una opció.

- Tot el curs
- Sis mesos
- Altres: _____

12.2. Amb quina periodicitat us heu trobat?

Només pots marcar una opció.

- Esporàdicament
- Setmanalment
- Un cop al mes
- Dues vegades en tot el curs
- Altres: _____

12.3. De qui ha estat la iniciativa?

- Meva
- Del meu tutor/a
- De la inspecció
- De l'equip directiu
- Altres: _____

13. En quin grau heu tractat les qüestions següents a les sessions de tutoria?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes.

- La programació del curs
- La gestió de l'aula
- La relació amb l'alumnat
- Els meus problemes
- Aspectes referits a la pròpia actuació com a docent
- El funcionament quotidià de l'escola
- La meva avaluació
- L'organització de sortides i activitats
- La relació amb les famílies
- Les anècdotes del dia a dia
- Qüestions personals
- Aspectes d'actualitat social
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

14. A quina qüestió heu dedicat més temps?

15. Has rebut ajut d'altres persones?

Només pots marcar una opció.

Sí

No

En cas que hagin respost Sí,

15.1. De qui?

- D'altres tutors/es
- D'altres mestres o professors/es novells
- D'altres docents amb experiència
- De l'equip directiu
- De la inspecció del centre
- De la formador/a i/o dels companys/es del curs d'interins/es
- Altres: _____

16. Quina relació has establert amb el teu tutor/a?

Pots referir-te al tipus de relació, a la manera d'interactuar, als rols que has desenvolupat, al lligam que heu establert...

17. En quin grau penses que la tutoria t'ha ajudat a?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes

- Integrar-te a l'escola
- Millorar la competència docent
- Relacionar-te millor amb els companys/es
- Adquirir estratègies d'aprenentatge i de gestió d'aula
- Elaborar una programació d'aula
- Agafar confiança en tu mateix/a
- Aprovar el període de pràctiques
- Posar en pràctica allò tractat al curs de formació
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

18. Quines millores consideres que la tutoria aporta a l'escola?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes

- Afavoreix un clima de treball col·laboratiu
- Ajuda a crear un bon ambient
- Reconeix la tasca dels docents experts
- Cap
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

Avaluació del professorat novell

19. En quin grau penses que els següents agents han intervingut en la teva avaluació?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes

- La inspecció del centre
- L'equip directiu
- El tutor/a
- Altres mestres
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

- Ho desconec □

20. Durant l'avaluació, qui ha dut a terme les següents actuacions?

Marca quines actuacions ha dut a terme cada persona.

- Revisió de la programació
- Entrevista
- Observació a l'aula
- Altres: _____

Tutor/a	Equip directiu	Inspecció

21. Coneixes els criteris d'avaluació?

Marca només una opció.

Sí No

Si has respost Sí a la pregunta anterior,

21.1. En quin moment els vas conèixer?

- A l'inici del procés.
- Durant el curs.
- Abans de l'avaluació.
- Després de l'avaluació
- Altres: _____

21.2. Qui te'n ha informat?

- El tutor/a
- La inspecció
- La direcció del centre
- Jo mateix/a vaig obtenir la informació
- Altres: _____

22. Quin valor penses que han tingut els següents criteris en la teva avaluació?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes

- La capacitat d'elaborar una bona programació
- El domini de l'activitat docent (desenvolupament de sessions didàctiques, ús de materials, seguiment de l'alumnat, adaptació de necessitats educatives especials..)
- La gestió de l'aula
- Les aptituds personals per a la docència
- La implicació en les activitats de l'escola
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

- Ho desconec □

23. Qui t'ha comunicat que eres apte/a o no apte/a?

- L'equip directiu
- El tutor/a
- La inspecció del centre
- Altres: _____

Aportacions finals

24. Si vols aportar opinions, experiències o valoracions referides a la tutoria del professorat novell o al programa *Comencem Bé*, pots fer-ho a continuació. Disposes de 10 línies.



ANÀLISI DE LA FASE DE TUTORIA DEL PROGRAMA *COMENCEM BÉ*:

procés d'informació (als centres, tutors i novells), de selecció i assignació de tutors, de desenvolupament de la tutoria i d'avaluació.

QÜESTIONARI ADREÇAT ALS TUTORS I TUTORES QUE PARTICIPEN AL PROCÉS DE TUTORIA DEL PROGRAMA *COMENCEM BÉ*.

Es tracta d'un qüestionari anònim de 29 preguntes articulades en 6 blocs.

Al bloc 1 es demanen algunes dades personals i del centre.

Als blocs de 2 a 5 es recull informació sobre el procés de la tutoria del professorat novell.

Al bloc 6 s'ofereix la possibilitat de fer aportacions lliures.

El temps de resposta s'estima entre 10 i 15 minuts.

A la fi de cadascun dels blocs has de prémer **següent** per passar al proper. El botó **anterior** permet tornar als blocs que ja has contestat. El botó **esborrar** permet anul·lar les respostes de tot el bloc.

Si vols canviar una resposta, col·loca't a sobre de la resposta correcta i marca-la; la resposta incorrecta desapareixerà automàticament.

En la majoria d'enunciats és possible marcar més d'una resposta, si només se'n pot escollir una s'adverteix **en vermell** a l'enunciat de la pregunta.

En acabar de respondre, prem **enviar**.

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

Dades personals

1. Sexe

Home/Dona

2. Edat

3. Anys d'experiència docent

4. Perfil professional

Tutor/a Especialista Altres _____

5. Exerceixes un càrrec?

No Sí

5.1. En cas afirmatiu, quin càrrec?

- Director/a
- Cap d'estudis
- Coordinador/a pedagògic/a
- Secretari/a
- Coordinador/a de cicle
- Cap de departament
- Coordinador/a LIC
- Coordinador/a d'informàtica
- Altres: _____

Dades del centre

6. Tipus de centre

- ZER
- Escola
- Institut
- Altres _____

7. Nombre de docents:

Informació del procés de tutoria de professorat novell

8. Has rebut informació sobre el programa *Comencem bé*?

Només es pot marcar una opció.

Sí No

Si has respost Sí,

8.1. Qui t'ha informat del programa?

- La direcció del centre
- La inspecció del centre
- M'he informat pel meu compte
- Altres: _____

8.2. Per a què t'ha servit aquesta informació?

- Per saber què havia de fer com a tutor/a
- Per conèixer les fases de la tutoria
- Per informar el mestre/a que he tutoritzat
- Altres: _____

Selecció i assignació dels tutors/es

9. Com has accedit a la tutoria?

- M'he ofert voluntari/a
- La direcció del centre m'ho ha demanat
- L'inspector/a del centre m'ho ha demanat
- El mestre/a o professor/a novell m'ho ha demanat
- Altres: _____

10. Quines qüestions penses que s'han tingut en compte per assignar-te la tutoria?

- Que el mestre/a o professor/a novell sigui de la meva especialitat
- Que el mestre/a o professor/a novell sigui del meu cicle
- La meva capacitat per a relacionar-me amb els docents novells
- La meva experiència professional
- La meva disponibilitat horària
- En desconec les raons
- Altres: _____

11. Qui t'ha comunicat a qui havies de tutoritzar?

- La direcció del centre
- El mestre/a o professor/a novell
- La inspecció del centre
- Altres: _____

12. Com t'ho han comunicat?

- Per correu electrònic
- Per correu postal
- Oralment
- Altres: _____

13. Has acceptat ser tutor/a d'un mestre novell per:

- Ajudar als mestres novells/es
- Participar en activitats de formació
- Millorar com a docent
- Créixer personalment
- Col·laborar en el bon funcionament del centre
- No rebutjar la demanda de l'equip directiu
- Altres: _____

Desenvolupament de la tutoria

14. Has dut a terme sessions de tutoria amb el mestre novell?

Només pots marcar una opció.

Sí No

En cas que hagi respost Sí,

14.1. Quina durada ha tingut el període de tutoria?

Només pots marcar una opció.

- Tot el curs
- Sis mesos
- Altres: _____

14.2. En quins moments us heu trobat?

- Fora de l'horari lectiu.
- Dins l'horari lectiu.

14.3. A quins espais?

- A l'aula
- A la sala de professorat
- Als passadissos
- Altres: _____

14.4. Amb quina periodicitat?

- Una sessió de tutoria a l'inici i una a final de curs
- Quan el novell m'ho ha demanat
- Quan jo li he demanat
- Esporàdicament
- Altres: _____

14.5. Quina durada han tingut les sessions?

- 15-30 minuts
- 31- 45 minuts
- 46- 60 minuts
- Més de 60 minuts

14.6. Expressa el grau de formalitat de les sessions de tutoria.

Expressa-ho en l'escala de 1= grau de formalitat mínim a 6= grau de formalitat màxim.

1	2	3	4	5	6
Mínim					Màxim

14.7. Has planificat prèviament les sessions de tutoria?

Només pots marcar una opció.

Sí No

En cas que hakis respost Sí,

14.7.1. Quins aspectes has inclòs en la planificació?

15. En quin grau heu tractat les qüestions següents a les sessions de tutoria?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes.

- La planificació dels objectius, continguts i activitats
- Els aspectes de metodologia docent
- L'avaluació dels aprenentatges
- La cerca i elaboració de material didàctic
- La gestió de l'aula
- La relació amb l'alumnat
- Els problemes del docent novell
- El funcionament quotidià de l'escola
- L'avaluació del docent novell
- L'organització de sortides i activitats
- La relació amb les famílies
- Les anècdotes del dia a dia
- Qüestions personals
- Aspectes d'actualitat social
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

16. T'has reunit amb altres professionals per a tractar qüestions referides a la tutoria de novells?

- Amb altres tutors/es
- Amb altres mestres o professors/es novells
- Amb docents amb experiència
- Amb l'equip directiu
- Amb la inspecció
- Altres: _____

17. En quin grau has pogut desenvolupar les funcions següents:

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes.

- Informar sobre el funcionament organitzatiu i pedagògic del centre
- Donar estratègies per desenvolupar la tasca docent
- Facilitar la integració a la comunitat educativa
- Assessorar respecte la planificació i la programació docent
- Avaluar la competència docent dels novells
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

18. Quina relació has establert amb el mestre o professor/a novell?

Pots referir-te al tipus de relació, a la manera d'interactuar, als rols que has desenvolupat, al lligam que heu establert...

19. Un cop realitzada la tutoria del docent novell, penso que:

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes.

- M'ha agradat fer de tutor/a
- Estic preparat/da per fer de tutor/a
- Puc aportar coneixements als docents novells
- Puc desenvolupar un rol de docent expert
- Puc ser un referent pedagògic pel professorat novell
- He contribuït a la millora de la qualitat del centre
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

20. En quin grau consideres que la tutoria ha ajudat el docent novell a?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT

Al final pots afegir altres aspectes.

- Millorar la pràctica docent
- Integar-se més fàcilment a l'escola
- Desenvolupar les tasques docents amb més confiança i seguretat
- Treballar en equip
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

21. I a tu, per a què t'ha servit?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT
Al final pots afegir altres aspectes.

- Per millorar professionalment
- Per ampliar les relacions interpersonals amb els companys/es
- Per tenir un major reconeixement social i professional al centre
- Per treballar en equip
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

22. Quines millores penses que aporta a l'escola?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT
Al final pots afegir altres aspectes.

- Afavoreix un clima de treball col·laboratiu
- Promou el desenvolupament professional dels membres de l'escola
- Ajuda a crear un bon ambient
- Millora la qualitat de la docència
- Contribueix a la qualitat del centre
- Cap
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

Avaluació del docent novell

23. Quins instruments d'avaluació has fet servir?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT
Al final pots afegir altres aspectes.

- Observació a l'aula
- Revisió de la programació
- Entrevistes personals
- Graelles d'avaluació
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

24. Quin instrument penses que és més útil per avaluar la tutoria?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT
Al final pots afegir altres aspectes.

- Observació a l'aula
- Revisió de la programació
- Entrevistes personals
- Graelles d'avaluació
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

25. En quins moments s'ha realitzat l'avaluació?

- A l'inici del període de tutoria
- Al llarg del període de tutoria
- Al final del període de tutoria

26. En quin grau has donat importància als següents criteris d'avaluació?

Valora cada aspecte de 1= GENS a 6= MOLT
Al final pots afegir altres aspectes.

- Planificació de l'activitat docent: programació
- Desenvolupament de l'activitat docent: intervenció didàctica
- Gestió d'aula
- Seguiment dels aprenentatges de l'alumnat
- Capacitat de relació amb l'alumnat i les famílies
- Participació en activitats del centre
- Altres: _____

1	2	3	4	5	6

27. Qui ha comunicat al novell si era apte/no apte?

- La direcció del centre
- La inspecció del centre
- Jo mateix/a
- Ho desconec
- Altres: _____

28. Has comentat els resultats de l'avaluació amb el mestre/a o professor/a novell?

Només pots marcar una opció.

Sí No

Aportacions finals

29. Si vols aportar opinions, experiències o valoracions referides a la tutoria del professorat novell o al programa *Comencem Bé*, pots fer-ho a continuació. Disposes de 10 línies.



ANÀLISI DE LA FASE DE TUTORIA DEL PROGRAMA *COMENCEM BÉ*:
procés d'informació (als centres, tutors i novells), de selecció i assignació de tutors, de desenvolupament de la tutoria i d'avaluació.

PROTOCOL D'ENTREVISTA

amb inspectors/es coneixedors de l'aplicació de la fase de tutoria dels docents novells a centres públics d'educació infantil i primària i secundària de la província de Girona.

Aspectes singulars/ Contextualització
--

Aquest és el quart curs que s'aplica el Programa <i>Comencem Bé</i> , una de les mesures del qual, és la tutorització, per part de docents experts, del professorat novell que s'incorpora al sistema educatiu.

Hi ha algun aspecte que vulguis comentar referent a l'aplicació del programa i/o de la fase de tutoria?

Bloc 1: Identificació dels mestres o professors/es novells

1.2 Quin procediment s'utilitza per identificar el professorat novell que hi ha als centres?
--

<i>Qui la duu a terme? Com se n'assabenten els destinataris? I els centres?</i>

Bloc 2: Informació de la fase de tutoria

2.1. De quina manera es duu a terme el procés d'informació al centre i al professorat novell?

<i>Com intervens? Quin canal s'utilitza?</i>
--

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

3.1. Quin procediment se segueix per fer la selecció i l'assignació dels tutors/es? Quines dificultats poden sorgir?
--

<i>Qui realitza la selecció i assignació? Com hi intervens?</i>

3.2. Quins criteris s'utilitzen per fer aquesta selecció? Quins consideres que són més importants?
--

<i>Normalment es tenen en compte els criteris normatius?</i>
--

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria del professorat novell

4.1. De quina manera participa la Inspecció en el seguiment del mestre/a o professor/a novell?
--

<i>Quines actuacions duus a terme? En quins moments intervens?</i>
--

4.2. Quin tipus de suport o orientació es dona als centres i professorat per
--

<p>desenvolupar aquesta fase de tutoria? <i>Quin suport és el més freqüent? Com el dones?</i> <i>Has hagut d'intervenir d'una manera singular en algun centre?</i></p>
<p>4.3. Quins efectes penses que té aquesta tutoria en el mestre/a o professor/a novell? I en el tutor/a? I en l'escola? <i>Es poden observar els mateixos efectes a tots els centres?</i> <i>Hi ha algun tret singular del centre que pensis que augmenta els efectes positius d'aquesta tutoria?</i></p>

<p>Bloc 5: Avaluació del professorat novell</p>
<p>5.1. Com es duu a terme l'avaluació del professorat novell? Quina és la funció de la Inspecció en aquesta fase? <i>Com hi intervens?</i></p>
<p>5.2. Quins són els criteris que es tenen en compte en aquesta avaluació? Quins consideres que són més importants? Hi ha altres criteris d'avaluació? <i>Què opines dels criteris de la normativa?</i></p>
<p>5.5. Quins instruments d'avaluació s'utilitzen? Quins penses que són més útils per fer el seguiment del mestre/a o professor/a novell? <i>Quins aconselles als tutor/es?</i> <i>N'utilitzes algun que no es proposa a la normativa? Per què?</i></p>
<p>5.6. De quina manera intervé la Inspecció en el resultat de l'avaluació del professorat novell? <i>Quin pes té la teva valoració en el resultat final?</i> Com es realitza la comunicació del resultat al mestre/a o professor/a novell? <i>És una tasca de la Inspecció?</i></p>

<p>Bloc 6: Aportacions finals</p>
<p>6.1. Com valores la tutoria del professorat novell? Consideres que és una bona estratègia d'inserció professional? Quines potencialitats hi veus? Quines dificultats hi trobes? <i>La seva aplicació és una de les actuacions prioritàries de la inspecció?</i></p>
<p>6.2. Quina és la teva opinió sobre el programa <i>Comencem Bé</i>?</p>
<p>6.3. Aspectes no previstos, efectes col·laterals, opinions i/o valoracions</p>



ANÀLISI DE LA FASE DE TUTORIA DEL PROGRAMA *COMENCEM BÉ*:
procés d'informació (als centres, tutors i novells), de selecció i assignació de tutors, de desenvolupament de la tutoria i d'avaluació.

PROTOCOL DE GRUP DE DEBAT

amb equips directius coneixedors de l'aplicació de la fase de tutoria dels docents novells a centres públics d'educació infantil i primària i secundària de la província de Girona.

Aspectes singulars/ Contextualització

Hi ha alguna singularitat del teu centre referent al procés d'incorporació del professorat novell* que vulguis comentar?

Quants mestres i professors/es hi ha al centre? Com els acolliu a l'escola?

* S'entén per professorat novell el col·lectiu d'interins i interines de primer any

Bloc 1: Identificació dels mestres o professors/es novells

1.2 De quina manera se seleccionen els mestres i professors/es del centre que s'acullen al programa *Comencem Bé* i han de participar a la tutoria? L'equip directiu participa en aquesta identificació?

Com sabeu quants mestres i professors/es de primer any teniu? Qui i com us informa?

Bloc 2: Informació de la fase de tutoria

2.1. Com rebeu la informació i/o normativa de la fase de tutoria del programa *Comencem Bé*? Durant aquest procés heu tingut alguna dificultat?

Qui us la fa arribar? A través de quin canal?

2.2. Com realitzeu la difusió d'aquesta informació? A qui informeu? Amb quins obstacles us heu trobat?

Qui fa la difusió? De quina manera transmeteu la informació? Seleccioneu vosaltres els destinataris? Desenvolpeu alguna actuació informativa específica?

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

3.1. El centre disposa d'un procediment establert per seleccionar el tutor/a d'un interí/na de primer any? I per assignar-los? Es realitza en dues fases o simultàniament?

Us funciona el procediment?

3.2. Quin procediment seguieu per escollir els tutors/es? Quins criteris es tenen en compte?

Com hi intervens? S'utilitzen els criteris normatius?

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria

4.1. De quina manera participa l'equip directiu en el procés de tutoria? Quines

actuacions duu a terme cada membre de l'equip? <i>Feu algun seguiment de la tutoria? Us repartiu les tasques?</i>
3.2 Com es duu a terme el seguiment de la fase de tutoria? <i>Quins agents hi intervenen? En quins moments es realitza?</i> Quines dificultats poden sorgir?
4.3. Com definiries les relacions que s'estableixen entre el tutors/es i els mestres i professors/es novells? <i>Penses que estableixen llaços afectius? El perfil dels tutor/es són persones obertes i comunicatives?</i>
4.4. Quins efectes penses que té aquesta tutoria a nivell d'escola? Consideres que té alguna repercussió en el clima del centre? <i>Destacaries algun efecte positiu i/o negatiu?</i>

Bloc 5: Avaluació del professorat novell

5.1. Quin procediment se segueix en l'avaluació del mestre/a o professor/a novell? Quines actuacions realitza l'equip directiu? <i>Com hi intervens? Què opines de l'instrument d'avaluació? Quin pes té la teva valoració en el resultat final?</i>
5.2. Quins són els criteris que es tenen en compte en aquesta avaluació? Quins consideres que són més importants? <i>Coneixes els criteris que proposa la normativa? N'afegiries o eliminaries algun?</i>
5.3. Com es realitza la comunicació del resultat al mestre/a o professor/a novell? <i>Participes en aquesta comunicació?</i>

Bloc 6: Aportacions finals

6.1. Quines implicacions té aquesta fase de tutoria en les tasques de l'equip directiu? Com les valores? <i>Penses que les tasques són adequades? La teva intervenció en la tutoria és rellevant?</i>
6.2. Quins efectes positius i negatius penses que té la tutoria del professorat novell? <i>Quin impacte té pel docent novell? I per l'escola? I en la qualitat docent?</i> <i>Quina incidència té en el funcionament del centre?</i> <i>Quines condicions penses que afavoreixen un bon impacte?</i>
6.3. Quina és la teva opinió respecte el programa <i>Comencem Bé</i> ? <i>Consideres que es pot vincular al pla o actuacions que guien l'acollida al centre?</i>
6.4. Aspectes no previstos, efectes col·laterals, opinions i/o valoracions

Benvolgut/ Benvolguda

Et demano la col·laboració en una recerca doctoral sobre el professorat novell. T'agradiria que reenviessis aquest email a les persones del teu centre que aquest curs o el passat hagin estat **interins de primer any** i als **tutors i tutores** que els han fet el seguiment i avaluació.

Em poso en contacte amb tu per sol·licitar la teva participació a la recerca sobre la professió docent: Anàlisi de la fase de tutoria del **Programa Comencem Bé** adreçat als interins de primer any.

L'estudi té com a objectiu recollir la visió dels interins de primer any i dels tutors i tutores respecte el procés de tutoria que es desenvolupa als centres. Com a membre d'aquest col·lectiu, m'interessaria conèixer la teva experiència i opinió.

Es tracta d'un qüestionari electrònic anònim i el temps de resposta s'estima entre 10 i 15 minuts.

Per començar a respondre has de clicar damunt de l'enllaç:

Si ets INTERÍ de primer any, http://www.joanteixido.org/novells/novells_index.html

Si ets TUTOR/A, http://www.joanteixido.org/tutors/tutors_index.html

En el cas que no s'hagi activat automàticament el dispositiu de resposta, copia l'adreça que apareix a l'enllaç al teu navegador i accediràs al qüestionari

Pots respondre fins el dia **15 de juny**.

Moltes gràcies per la teva col·laboració.

Laura Serrats Gironella

Joan Teixidó Saballs



Questionaris mestres novells

Llistat de variables

sexe	sexe
edat.rec	
edat	edat enquestat
anysexp.rec	
anysexp	anys experiència
perfil	perfil docent
tip.cent.rec	
tipuscentre	tipus centre
numdoc	num docent centre
infotut	informació tutoria
com.tutoria	emissor informació tutoria
canal	canal informació tutoria
quiassigna	agent assignació tutor
com.tutor	agent comunicació tutor
sessionstut	realització sessions tutoria
intnstut.rec	
intnstut	
durada.rec	
durada	durada sessions tutoria
periodicitat.rec	
planificacio.rec	
periodicitat	periodicitat sessions tutoria
iniciativa	convocatori sessions tutoria
programacio	tema tutoria: elaboració programació
gestio	tema tutoria: gestió aula
relacioalum	tema tutoria: relació alumnat
problemes	tema tutoria: problemes docent
actuacio	tema tutoria: actuació docent
funcionamentcentre	tema tutoria: funcionament centre
ava	tema tutoria: avaluació docent
sortides	tema tutoria: activitats i sortides
relaciofam	tema tutoria: relació famílies
anecdotes	tema tutoria: anècdotes
personal	tema tutoria: aspectes personals
actualitat	tema tutoria: actualitat social
ajut	recepció ajut
qui	agent ajut

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

integracioescola	benefici novell: integracio escola
milloracomp	benefici novell: millora competencia docent
relaciocompanyys	benefici novell: millor relacio companys
estrategies	benefici novell: adquirir strategies aula
ferprog	benefici novell: fer programacio
confiança	benefici novell: agafar confiança
aprovar	benefici novell: aprovar practiques
aplicarcurs	benefici novell: aplicar aspectes del curs de frm
cilmacol	benefici centre: clima col-laboratiu
bonambient	benefici centre: bon ambient
reconeixexperts	benefici centre: reconeix experts
cap	benefici centre: cap
avainsp	grau agent avaluacio: inspeccio
avaed	grau agent avaluacio: equip directiu
avatutor	grau agent avaluacio: tutor
altres	grau agent avaluacio: altres mestres
progtut	actuacio avaluacio: revisio programacio tutor
proged	actuacio avaluacio: revisio programacio equip directiu
proginsp	actuacio avaluacio: revisio programacio inspeccio
enttut	actuacio avaluacio: entrevista tutor
ented	actuacio avaluacio: entrevista equip directiu
entinsp	actuacio avaluacio: entrevista inspeccio
obstut	actuacio avaluacio: observacio aula tutor
obsed	actuaci avaluacio: observacio aula equip directiu
obsinsp	actuacio avaluacio: observacio aula inspeccio
coneixcriteris	coneixement criteris avaluacio
quan	moment coneixement criteris avaluacio
quiinforma	agent informacio criteris avaluacio
avaprog	valor criteri avaluacio: programacio
avadominidocent	valor criteri avaluacio: domini docent
avagestioaula	valor criteri avaluacio: gestio aula
avaaptituds	valor criteri avaluacio: aptituds personals
avaimplicacio	valor criteri avaluacio: implicacio centre
com.ava	agent comunicacio resultat avaluacio

Anàlisi de freqüències**sexe**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	19	17,0	17,1	17,1
	2	92	82,1	82,9	100,0
	Total	111	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,9		
Total		112	100,0		

edat enquestat

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	21	1	,9	,9	,9
	22	14	12,5	12,5	13,4
	23	15	13,4	13,4	26,8
	24	8	7,1	7,1	33,9
	25	8	7,1	7,1	41,1
	26	3	2,7	2,7	43,8
	27	1	,9	,9	44,6
	28	6	5,4	5,4	50,0
	29	3	2,7	2,7	52,7
	30	3	2,7	2,7	55,4
	31	5	4,5	4,5	59,8
	32	6	5,4	5,4	65,2
	33	6	5,4	5,4	70,5
	34	2	1,8	1,8	72,3
	35	5	4,5	4,5	76,8
	37	1	,9	,9	77,7
	38	3	2,7	2,7	80,4
	39	1	,9	,9	81,3
	40	4	3,6	3,6	84,8

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

41	2	1,8	1,8	86,6
43	1	,9	,9	87,5
44	1	,9	,9	88,4
45	3	2,7	2,7	91,1
46	1	,9	,9	92,0
47	2	1,8	1,8	93,8
48	1	,9	,9	94,6
49	2	1,8	1,8	96,4
50	1	,9	,9	97,3
53	1	,9	,9	98,2
55	1	,9	,9	99,1
58	1	,9	,9	100,0
Total	112	100,0	100,0	

anys experiència

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos -1	1	,9	,9	,9
0	15	13,4	13,5	14,4
1	44	39,3	39,6	54,1
2	34	30,4	30,6	84,7
3	6	5,4	5,4	90,1
4	2	1,8	1,8	91,9
5	1	,9	,9	92,8
8	2	1,8	1,8	94,6
10	1	,9	,9	95,5
19	1	,9	,9	96,4
22	1	,9	,9	97,3
26	1	,9	,9	98,2
33	1	,9	,9	99,1
36	1	,9	,9	100,0
Total	111	99,1	100,0	

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

Perdidos	Sistema	1	,9		
Total		112	100,0		

perfil docent

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	34	30,4	30,4	30,4
	2	45	40,2	40,2	70,5
	3	33	29,5	29,5	100,0
Total		112	100,0	100,0	

tipus centre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	17	15,2	15,2	15,2
	2	72	64,3	64,3	79,5
	3	20	17,9	17,9	97,3
	4	3	2,7	2,7	100,0
Total		112	100,0	100,0	

núm. docents centre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	2	1,8	2,0	2,0
	5	1	,9	1,0	3,0
	6	1	,9	1,0	4,0
	7	1	,9	1,0	5,0
	7	2	1,8	2,0	7,0
	8	2	1,8	2,0	9,0
	9	1	,9	1,0	10,0
	10	1	,9	1,0	11,0
	12	1	,9	1,0	12,0

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

13	2	1,8	2,0	14,0
15	4	3,6	4,0	18,0
16	2	1,8	2,0	20,0
18	1	,9	1,0	21,0
19	2	1,8	2,0	23,0
20	1	,9	1,0	24,0
21	2	1,8	2,0	26,0
22	2	1,8	2,0	28,0
23	4	3,6	4,0	32,0
24	1	,9	1,0	33,0
25	8	7,1	8,0	41,0
26	1	,9	1,0	42,0
28	1	,9	1,0	43,0
30	9	8,0	9,0	52,0
31	1	,9	1,0	53,0
32	4	3,6	4,0	57,0
33	2	1,8	2,0	59,0
34	1	,9	1,0	60,0
35	5	4,5	5,0	65,0
36	1	,9	1,0	66,0
37	3	2,7	3,0	69,0
40	14	12,5	14,0	83,0
43	1	,9	1,0	84,0
48	1	,9	1,0	85,0
50	2	1,8	2,0	87,0
52	1	,9	1,0	88,0
57	1	,9	1,0	89,0
60	1	,9	1,0	90,0
63	1	,9	1,0	91,0
70	2	1,8	2,0	93,0
72	1	,9	1,0	94,0

	73	1	,9	1,0	95,0
	85	1	,9	1,0	96,0
	100	3	2,7	3,0	99,0
	400	1	,9	1,0	100,0
	Total	100	89,3	100,0	
Perdidos	Sistema	12	10,7		
Total		112	100,0		

informació tutoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	110	98,2	98,2	98,2
	2	2	1,8	1,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

emissor informació tutoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	10	8,9	8,9	8,9
	2	12	10,7	10,7	19,6
	3	82	73,2	73,2	92,9
	4	8	7,1	7,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

canal informació tutoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	19,6	19,6	19,6
	2	4	3,6	3,6	23,2
	3	83	74,1	74,1	97,3
	4	3	2,7	2,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

agent assignació tutor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	81	72,3	72,3	72,3
	2	2	1,8	1,8	74,1
	3	1	,9	,9	75,0
	4	23	20,5	20,5	95,5
	5	5	4,5	4,5	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

agent comunicació tutor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	70	62,5	62,5	62,5
	2	9	8,0	8,0	70,5
	3	24	21,4	21,4	92,0
	4	1	,9	,9	92,9
	5	3	2,7	2,7	95,5
	6	1	,9	,9	96,4
	7	4	3,6	3,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

realització sessions tutoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	88	78,6	78,6	78,6
	2	23	20,5	20,5	99,1
	3	1	,9	,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

durada sessions tutoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

Válidos	1	40	35,7	44,9	44,9
	2	37	33,0	41,6	86,5
	3	12	10,7	13,5	100,0
	Total	89	79,5	100,0	
Perdidos	Sistema	23	20,5		
Total		112	100,0		

periodicitat sessions tutoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	31	27,7	34,8	34,8
	2	28	25,0	31,5	66,3
	3	13	11,6	14,6	80,9
	4	11	9,8	12,4	93,3
	5	6	5,4	6,7	100,0
	Total	89	79,5	100,0	
Perdidos	Sistema	23	20,5		
Total		112	100,0		

convocatòria sessions tutoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	31	27,7	34,8	34,8
	2	24	21,4	27,0	61,8
	3	1	,9	1,1	62,9
	4	3	2,7	3,4	66,3
	5	30	26,8	33,7	100,0
	Total	89	79,5	100,0	
Perdidos	Sistema	23	20,5		
Total		112	100,0		

tema tutoria: elaboració programació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	7,1	7,9	7,9
	2	5	4,5	5,0	12,9
	3	22	19,6	21,8	34,7
	4	19	17,0	18,8	53,5
	5	26	23,2	25,7	79,2
	6	21	18,8	20,8	100,0
	Total	101	90,2	100,0	
Perdidos	Sistema	11	9,8		
Total		112	100,0		

tema tutoria: gestió aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	6,3	7,1	7,1
	2	4	3,6	4,0	11,1
	3	16	14,3	16,2	27,3
	4	19	17,0	19,2	46,5
	5	31	27,7	31,3	77,8
	6	22	19,6	22,2	100,0
	Total	99	88,4	100,0	
Perdidos	Sistema	13	11,6		
Total		112	100,0		

tema tutoria: relació alumnat

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	3,6	4,0	4,0
	2	11	9,8	11,1	15,2
	3	12	10,7	12,1	27,3

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

	4	18	16,1	18,2	45,5
	5	27	24,1	27,3	72,7
	6	27	24,1	27,3	100,0
	Total	99	88,4	100,0	
Perdidos	Sistema	13	11,6		
Total		112	100,0		

tema tutoria: problemes docent

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	8,0	9,2	9,2
	2	7	6,3	7,1	16,3
	3	16	14,3	16,3	32,7
	4	19	17,0	19,4	52,0
	5	24	21,4	24,5	76,5
	6	23	20,5	23,5	100,0
	Total	98	87,5	100,0	
Perdidos	Sistema	14	12,5		
Total		112	100,0		

tema tutoria: actuació docent

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	5,4	6,1	6,1
	2	10	8,9	10,2	16,3
	3	12	10,7	12,2	28,6
	4	25	22,3	25,5	54,1
	5	28	25,0	28,6	82,7
	6	17	15,2	17,3	100,0
	Total	98	87,5	100,0	
Perdidos	Sistema	14	12,5		
Total		112	100,0		

tema tutoria: funcionament centre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	7,1	8,1	8,1
	2	8	7,1	8,1	16,2
	3	20	17,9	20,2	36,4
	4	14	12,5	14,1	50,5
	5	32	28,6	32,3	82,8
	6	17	15,2	17,2	100,0
	Total	99	88,4	100,0	
Perdidos	Sistema	13	11,6		
Total		112	100,0		

tema tutoria: avaluació docent

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	2,7	3,1	3,1
	2	17	15,2	17,3	20,4
	3	21	18,8	21,4	41,8
	4	22	19,6	22,4	64,3
	5	23	20,5	23,5	87,8
	6	12	10,7	12,2	100,0
	Total	98	87,5	100,0	
Perdidos	Sistema	14	12,5		
Total		112	100,0		

tema tutoria: activitats i sortides

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	15	13,4	15,2	15,2
	2	18	16,1	18,2	33,3
	3	17	15,2	17,2	50,5
	4	20	17,9	20,2	70,7

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

	5	14	12,5	14,1	84,8
	6	15	13,4	15,2	100,0
	Total	99	88,4	100,0	
Perdidos	Sistema	13	11,6		
Total		112	100,0		

tema tutoria: relació famílies

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	18	16,1	18,2	18,2
	2	22	19,6	22,2	40,4
	3	18	16,1	18,2	58,6
	4	10	8,9	10,1	68,7
	5	15	13,4	15,2	83,8
	6	16	14,3	16,2	100,0
	Total	99	88,4	100,0	
Perdidos	Sistema	13	11,6		
Total		112	100,0		

tema tutoria: anècdotes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	7,1	8,0	8,0
	2	13	11,6	13,0	21,0
	3	12	10,7	12,0	33,0
	4	14	12,5	14,0	47,0
	5	30	26,8	30,0	77,0
	6	23	20,5	23,0	100,0
	Total	100	89,3	100,0	
Perdidos	Sistema	12	10,7		
Total		112	100,0		

tema tutoria: aspectes personals

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	27	24,1	27,8	27,8
	2	8	7,1	8,2	36,1
	3	18	16,1	18,6	54,6
	4	16	14,3	16,5	71,1
	5	17	15,2	17,5	88,7
	6	11	9,8	11,3	100,0
	Total	97	86,6	100,0	
Perdidos	Sistema	15	13,4		
Total		112	100,0		

tema tutoria: actualitat social

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	26	23,2	27,1	27,1
	2	9	8,0	9,4	36,5
	3	23	20,5	24,0	60,4
	4	14	12,5	14,6	75,0
	5	18	16,1	18,8	93,8
	6	6	5,4	6,3	100,0
	Total	96	85,7	100,0	
Perdidos	Sistema	16	14,3		
Total		112	100,0		

recepció ajut

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	94	83,9	85,5	85,5
	2	16	14,3	14,5	100,0
	Total	110	98,2	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,8		

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

Total	112	100,0		
-------	-----	-------	--	--

agent ajut

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	19	17,0	20,2	20,2
	2	7	6,3	7,4	27,7
	3	34	30,4	36,2	63,8
	4	10	8,9	10,6	74,5
	6	16	14,3	17,0	91,5
	7	8	7,1	8,5	100,0
	Total	94	83,9	100,0	
Perdidos	Sistema	18	16,1		
Total		112	100,0		

benefici novell: integració escola

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	15	13,4	13,9	13,9
	2	11	9,8	10,2	24,1
	3	20	17,9	18,5	42,6
	4	20	17,9	18,5	61,1
	5	24	21,4	22,2	83,3
	6	18	16,1	16,7	100,0
	Total	108	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	4	3,6		
Total		112	100,0		

benefici novell: millora competència docent

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	7,1	7,4	7,4
	2	10	8,9	9,3	16,7

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

	3	11	9,8	10,2	26,9
	4	29	25,9	26,9	53,7
	5	22	19,6	20,4	74,1
	6	28	25,0	25,9	100,0
	Total	108	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	4	3,6		
Total		112	100,0		

benefici novell: millor relació companys

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	17	15,2	15,7	15,7
	2	15	13,4	13,9	29,6
	3	22	19,6	20,4	50,0
	4	22	19,6	20,4	70,4
	5	21	18,8	19,4	89,8
	6	11	9,8	10,2	100,0
	Total	108	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	4	3,6		
Total		112	100,0		

benefici novell: adquirir estratègies aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	7,1	7,4	7,4
	2	13	11,6	12,0	19,4
	3	14	12,5	13,0	32,4
	4	18	16,1	16,7	49,1
	5	27	24,1	25,0	74,1
	6	28	25,0	25,9	100,0
	Total	108	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	4	3,6		
Total		112	100,0		

benefici novell: fer programació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	9,8	10,3	10,3
	2	10	8,9	9,3	19,6
	3	23	20,5	21,5	41,1
	4	21	18,8	19,6	60,7
	5	23	20,5	21,5	82,2
	6	19	17,0	17,8	100,0
	Total	107	95,5	100,0	
Perdidos	Sistema	5	4,5		
Total		112	100,0		

benefici novell: agafar confiança

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	10,7	11,3	11,3
	2	5	4,5	4,7	16,0
	3	17	15,2	16,0	32,1
	4	22	19,6	20,8	52,8
	5	25	22,3	23,6	76,4
	6	25	22,3	23,6	100,0
	Total	106	94,6	100,0	
Perdidos	Sistema	6	5,4		
Total		112	100,0		

benefici novell: aprovar pràctiques

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	4,5	4,8	4,8
	2	8	7,1	7,6	12,4
	3	15	13,4	14,3	26,7
	4	26	23,2	24,8	51,4

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

	5	24	21,4	22,9	74,3
	6	27	24,1	25,7	100,0
	Total	105	93,8	100,0	
Perdidos	Sistema	7	6,3		
Total		112	100,0		

benefici novell: aplicar aspectes del curs de formació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	10	8,9	9,4	9,4
	2	13	11,6	12,3	21,7
	3	21	18,8	19,8	41,5
	4	22	19,6	20,8	62,3
	5	20	17,9	18,9	81,1
	6	20	17,9	18,9	100,0
	Total	106	94,6	100,0	
Perdidos	Sistema	6	5,4		
Total		112	100,0		

benefici centre: clima col·laboratiu

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	10	8,9	9,3	9,3
	2	4	3,6	3,7	13,0
	3	20	17,9	18,5	31,5
	4	26	23,2	24,1	55,6
	5	26	23,2	24,1	79,6
	6	22	19,6	20,4	100,0
	Total	108	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	4	3,6		
Total		112	100,0		

benefici centre: bon ambient

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	10	8,9	9,2	9,2
	2	3	2,7	2,8	11,9
	3	26	23,2	23,9	35,8
	4	24	21,4	22,0	57,8
	5	23	20,5	21,1	78,9
	6	23	20,5	21,1	100,0
	Total	109	97,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,7		
Total		112	100,0		

benefici centre: reconeix experts

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	10	8,9	9,5	9,5
	2	5	4,5	4,8	14,3
	3	15	13,4	14,3	28,6
	4	25	22,3	23,8	52,4
	5	26	23,2	24,8	77,1
	6	24	21,4	22,9	100,0
	Total	105	93,8	100,0	
Perdidos	Sistema	7	6,3		
Total		112	100,0		

benefici centre: cap

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	39	34,8	60,9	60,9
	2	5	4,5	7,8	68,8
	3	3	2,7	4,7	73,4

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

	4	5	4,5	7,8	81,3
	5	4	3,6	6,3	87,5
	6	8	7,1	12,5	100,0
	Total	64	57,1	100,0	
Perdidos	Sistema	48	42,9		
Total		112	100,0		

grau agent avaluació: inspecció

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	3,6	3,8	3,8
	2	3	2,7	2,9	6,7
	3	10	8,9	9,6	16,3
	4	18	16,1	17,3	33,7
	5	23	20,5	22,1	55,8
	6	46	41,1	44,2	100,0
	Total	104	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	8	7,1		
Total		112	100,0		

grau agent avaluació: equip directiu

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	6	5,4	5,8	5,8
	3	5	4,5	4,8	10,6
	4	22	19,6	21,2	31,7
	5	71	63,4	68,3	100,0
	Total	104	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	8	7,1		
Total		112	100,0		

grau agent avaluació: tutor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	2,7	2,9	2,9
	2	2	1,8	1,9	4,8
	3	9	8,0	8,7	13,5
	4	12	10,7	11,5	25,0
	5	27	24,1	26,0	51,0
	6	51	45,5	49,0	100,0
	Total	104	92,9	100,0	
Perdidos	Sistema	8	7,1		
Total		112	100,0		

grau agent avaluació: altres mestres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	32	28,6	33,7	33,7
	2	16	14,3	16,8	50,5
	3	12	10,7	12,6	63,2
	4	16	14,3	16,8	80,0
	5	12	10,7	12,6	92,6
	6	7	6,3	7,4	100,0
	Total	95	84,8	100,0	
Perdidos	Sistema	17	15,2		
Total		112	100,0		

actuació avaluació: revisió programació tutor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	83	74,1	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	29	25,9		
Total		112	100,0		

actuació avaluació: revisió programació equip directiu

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	34	30,4	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	78	69,6		
Total		112	100,0		

actuació avaluació: revisió programació inspecció

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	74	66,1	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	38	33,9		
Total		112	100,0		

actuació avaluació: entrevista tutor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	50	44,6	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	62	55,4		
Total		112	100,0		

actuació avaluació: entrevista equip directiu

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	49	43,8	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	63	56,3		
Total		112	100,0		

actuació avaluació: entrevista inspecció

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	92	82,1	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	20	17,9		

Total	112	100,0		
-------	-----	-------	--	--

actuació avaluació: observació aula tutor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	62	55,4	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	50	44,6		
Total		112	100,0		

actuació avaluació: observació aula equip directiu

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	33	29,5	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	79	70,5		
Total		112	100,0		

actuació avaluació: observació aula inspecció

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	91	81,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	21	18,8		
Total		112	100,0		

coneixement criteris avaluació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	95	84,8	85,6	85,6
	2	16	14,3	14,4	100,0
	Total	111	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,9		
Total		112	100,0		

moment coneixement criteris avaluació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	50	44,6	53,2	53,2
	2	29	25,9	30,9	84,0
	3	11	9,8	11,7	95,7
	4	3	2,7	3,2	98,9
	5	1	,9	1,1	100,0
	Total	94	83,9	100,0	
Perdidos	Sistema	18	16,1		
Total		112	100,0		

agent informació criteris avaluació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	17	15,2	18,3	18,3
	2	31	27,7	33,3	51,6
	3	29	25,9	31,2	82,8
	4	12	10,7	12,9	95,7
	5	4	3,6	4,3	100,0
	Total	93	83,0	100,0	
Perdidos	Sistema	19	17,0		
Total		112	100,0		

valor criteri avaluació: programació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	,9	1,0	1,0
	2	3	2,7	3,0	4,0
	3	9	8,0	9,1	13,1
	4	30	26,8	30,3	43,4
	5	34	30,4	34,3	77,8

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

	6	22	19,6	22,2	100,0
	Total	99	88,4	100,0	
Perdidos	Sistema	13	11,6		
Total		112	100,0		

valor criteri avaluació: domini docent

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	2	1,8	2,0	2,0
	4	22	19,6	22,2	24,2
	5	34	30,4	34,3	58,6
	6	41	36,6	41,4	100,0
	Total	99	88,4	100,0	
Perdidos	Sistema	13	11,6		
Total		112	100,0		

valor criteri avaluació: gestió aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	,9	1,0	1,0
	3	3	2,7	3,0	4,0
	4	20	17,9	20,2	24,2
	5	39	34,8	39,4	63,6
	6	36	32,1	36,4	100,0
	Total	99	88,4	100,0	
Perdidos	Sistema	13	11,6		
Total		112	100,0		

valor criteri avaluació: aptituds personals

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	,9	1,0	1,0

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

	3	4	3,6	4,1	5,1
	4	17	15,2	17,3	22,4
	5	47	42,0	48,0	70,4
	6	29	25,9	29,6	100,0
	Total	98	87,5	100,0	
Perdidos	Sistema	14	12,5		
Total		112	100,0		

valor criteri avaluació: implicació centre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	1,8	2,0	2,0
	2	1	,9	1,0	3,0
	3	15	13,4	15,2	18,2
	4	18	16,1	18,2	36,4
	5	31	27,7	31,3	67,7
	6	32	28,6	32,3	100,0
	Total	99	88,4	100,0	
Perdidos	Sistema	13	11,6		
Total		112	100,0		

agent comunicació resultat avaluació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	55	49,1	50,0	50,0
	2	19	17,0	17,3	67,3
	3	30	26,8	27,3	94,5
	4	6	5,4	5,5	100,0
	Total	110	98,2	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,8		
Total		112	100,0		

Anàlisi de descriptius**Estadísticos descriptivos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
sexe	111	1	2	1,83	,378
edat enquestat	112	21	58	30,89	8,831
anys experiència	111	-1	36	2,74	5,716
perfil docent	112	1	3	1,99	,777
tipus centre	112	1	4	2,08	,659
num docent centre	100	4	400	36,41	41,801
informacio tutoria	112	1	2	1,02	,133
emissor informacio tutoria	112	1	4	2,79	,703
canal informacio tutoria	112	1	4	2,60	,832
agent assignacio tutor	112	1	5	1,83	1,394
agent comunicació tutor	112	1	7	1,90	1,470
realitzacio sessions tutoria	112	1	3	1,22	,439
durada sessions tutoria	89	1	3	1,69	,701
periodicitat sessions tutoria	89	1	5	2,25	1,246
convocatoria sessions tutoria	89	1	5	2,74	1,736
tema tutoria: elaboracio programacio	101	1	6	4,12	1,492
tema tutoria: gestio aula	99	1	6	4,30	1,446
tema tutoria: relacio alumnat	99	1	6	4,35	1,480
tema tutoria: problemes docent	98	1	6	4,13	1,571
tema tutoria: actuacio docent	98	1	6	4,12	1,438
tema tutoria: funcionament centre	99	1	6	4,06	1,511
tema tutoria: avaluacio docent	98	1	6	3,83	1,377
tema tutoria: activitats i sortides	99	1	6	3,45	1,655

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

tema tutoria: relacio families	99	1	6	3,30	1,746
tema tutoria: anecdotas	100	1	6	4,14	1,608
tema tutoria: aspectes personals	97	1	6	3,22	1,751
tema tutoria: actualitat social	96	1	6	3,07	1,630
recepcio ajut	110	1	2	1,15	,354
agent ajut	94	1	7	3,48	1,922
benefici novell: integracio escola	108	1	6	3,75	1,641
benefici novell: millora competencia docent	108	1	6	4,21	1,535
benefici novell: millor relacio companys	108	1	6	3,44	1,579
benefici novell: adquirir estrategies aula	108	1	6	4,18	1,599
benefici novell: fer programacio	107	1	6	3,86	1,563
benefici novell: agafar confiança	106	1	6	4,11	1,600
benefici novell: aprovar practiques	105	1	6	4,30	1,435
benefici novell: aplicar aspectes del curs de frm	106	1	6	3,84	1,574
benefici centre: clima col·laboratiu	108	1	6	4,11	1,493
benefici centre: bon ambient	109	1	6	4,06	1,499
benefici centre: reconeix experts	105	1	6	4,18	1,530
benefici centre: cap	64	1	6	2,28	1,873
grau agent avaluacio: inspeccio	104	1	6	4,84	1,366
grau agent avaluacio: equip directiu	104	2	5	4,52	,836
grau agent avaluacio: tutor	104	1	6	5,03	1,265
grau agent avaluacio: altres mestres	95	1	6	2,80	1,686

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

actuacio avaluacio: revisio programacio tutor	83	1	1	1,00	,000
actuacio avaluacio: revisio programacio equip directiu	34	2	2	2,00	,000
actuacio avaluacio: revisio programacio inspeccio	74	3	3	3,00	,000
actuacio avaluacio: entrevista tutor	50	1	1	1,00	,000
actuacio avaluacio: entrevista equip directiu	49	2	2	2,00	,000
actuacio avaluacio: entrevista inspeccio	92	3	3	3,00	,000
actuacio avaluacio: observacio aula tutor	62	1	1	1,00	,000
actuaci avaluacio: observacio aula equip directiu	33	2	2	2,00	,000
actuacio avaluacio: observacio aula inspeccio	91	3	3	3,00	,000
coneixement criteris avaluacio	111	1	2	1,14	,353
moment coneixement criteris avaluacio	94	1	5	1,68	,882
agent informacio criteris avaluacio	93	1	5	2,52	1,069
valor criteri avaluacio: programacio	99	1	6	4,61	1,086
valor criteri avaluacio: domini docent	99	3	6	5,15	,837
valor criteri avaluacio: gestio aula	99	2	6	5,07	,884
valor criteri avaluacio: aptituds personals	98	2	6	5,01	,855
valor criteri avaluacio: implicacio centre	99	1	6	4,73	1,211
agent comunicacio resultat avaluacio	110	1	4	1,88	,993
N válido (según lista)	3				

Taules de contingència

Tabla de contingencia sexe * tip.cent.rec

Recuento

		tip.cent.rec		Total
		1,00	2,00	
sexe	1	9	8	17
	2	79	12	91
Total		88	20	108

Tabla de contingencia edat.rec * anysexp.rec

Recuento

		anysexp.rec					Total
		1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
edat.rec	1,00	37	0	0	0	1	38
	2,00	23	0	0	0	0	23
	3,00	28	3	2	0	0	33
	4,00	6	0	0	1	0	7
	5,00	6	0	1	2	1	10
Total		100	3	3	3	2	111

Prova T per a mostres independents**Tema tutoria - Intensitat de tutoria****Estadísticos de grupo**

	intenstut.rec	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
tema tutoria: gestio aula	1	56	4,75	1,195	,160
	2	33	3,76	1,458	,254
tema tutoria: relacio alumnat	1	56	4,82	1,208	,161
	2	33	3,70	1,551	,270
tema tutoria: problemes docent	1	55	4,71	1,197	,161
	2	33	3,55	1,543	,269
tema tutoria: actuacio docent	1	56	4,55	1,159	,155
	2	32	3,66	1,578	,279
tema tutoria: funcionament centre	1	56	4,46	1,235	,165
	2	33	3,52	1,770	,308
tema tutoria: activitats i sortides	1	56	4,09	1,552	,207
	2	33	2,64	1,517	,264
tema tutoria: relacio families	1	56	3,89	1,648	,220
	2	33	2,48	1,603	,279
tema tutoria: aspectes personals	1	55	3,67	1,634	,220
	2	32	2,75	1,760	,311
tema tutoria: actualitat social	1	54	3,69	1,552	,211
	2	32	2,31	1,330	,235

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
tema tutoria: gestio aula	Se han asumido varianzas iguales	3,108	,081	3,484	87	,001	,992	,285	,426	1,559
	No se han asumido varianzas iguales			3,309	57,116	,002	,992	,300	,392	1,593
tema tutoria: relacio alumnat	Se han asumido varianzas iguales	4,407	,039	3,812	87	,000	1,124	,295	,538	1,711
	No se han asumido varianzas iguales			3,575	54,877	,001	1,124	,315	,494	1,755
tema tutoria: problemes docent	Se han asumido varianzas iguales	3,027	,085	3,955	86	,000	1,164	,294	,579	1,748
	No se han asumido varianzas iguales			3,714	55,024	,000	1,164	,313	,536	1,792
tema tutoria: actuacio docent	Se han asumido varianzas iguales	6,239	,014	3,055	86	,003	,897	,294	,313	1,481
	No se han asumido varianzas iguales			2,812	50,344	,007	,897	,319	,257	1,538
tema tutoria: funcionament centre	Se han asumido varianzas iguales	13,478	,000	2,973	87	,004	,949	,319	,314	1,584

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

	No se han asumido varianzas iguales			2,715	50,584	,009	,949	,350	,247	1,651
tema tutoria: activitats i sortides	Se han asumido varianzas iguales	,005	,942	4,301	87	,000	1,453	,338	,781	2,124
	No se han asumido varianzas iguales			4,327	68,506	,000	1,453	,336	,783	2,123
tema tutoria: relacio families	Se han asumido varianzas iguales	,722	,398	3,932	87	,000	1,408	,358	,696	2,120
	No se han asumido varianzas iguales			3,961	68,748	,000	1,408	,355	,699	2,117
tema tutoria: aspectes personals	Se han asumido varianzas iguales	1,893	,172	2,469	85	,016	,923	,374	,180	1,666
	No se han asumido varianzas iguales			2,421	61,066	,018	,923	,381	,161	1,685
tema tutoria: actualitat social	Se han asumido varianzas iguales	,674	,414	4,174	84	,000	1,373	,329	,719	2,027
	No se han asumido varianzas iguales			4,343	73,278	,000	1,373	,316	,743	2,003

Beneficis tutoria - Intensitat de tutoria**Estadísticos de grupo**

intenstut.rec	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
benefici novell: millora competencia docent	1	4,84	1,092	,146
	2	3,91	1,508	,262
benefici novell: millor relacio companys	1	4,02	1,471	,197
	2	2,94	1,600	,278
benefici novell: adquirir estrategies aula	1	4,86	1,119	,150
	2	3,76	1,621	,282
benefici novell: fer programacio	1	4,49	1,275	,172
	2	3,55	1,502	,261
benefici novell: agafar confiança	1	4,62	1,209	,163
	2	3,82	1,758	,306
benefici novell: aplicar aspectes del curs de frm	1	4,56	1,208	,164
	2	3,42	1,601	,279

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
								Inferior	Superior	
benefici novell: millora competència docent	1,914	,170	3,362	87	,001	,930	,277	,380	1,480	
			3,098	51,948	,003	,930	,300	,328	1,533	
benefici novell: millor relació companys	,616	,435	3,234	87	,002	1,078	,333	,416	1,741	
			3,164	62,765	,002	1,078	,341	,397	1,760	
benefici novell: adquirir estratègies aula	11,568	,001	3,779	87	,000	1,100	,291	,521	1,678	
			3,444	50,195	,001	1,100	,319	,458	1,741	
benefici novell: fer programació	1,235	,270	3,149	86	,002	,945	,300	,349	1,542	
			3,022	59,098	,004	,945	,313	,319	1,572	
benefici novell: agafar confiança	7,984	,006	2,526	86	,013	,800	,317	,170	1,430	

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

	No se han asumido varianzas iguales			2,307	50,346	,025	,800	,347	,104	1,496
benefici novell: aplicar aspectes del curs de frm	Se han asumido varianzas iguales	4,979	,028	3,739	85	,000	1,131	,303	,530	1,733
	No se han asumido varianzas iguales			3,496	54,169	,001	1,131	,324	,483	1,780

Tema tutoria – Planificació de les sessions de tutoria

Estadístics de grupo

	planificacio.rec	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
tema tutoria: elaboracio programacio	1,0	42	4,76	1,144	,176
	2,0	47	3,87	1,513	,221
tema tutoria: gestio aula	1,0	42	4,90	1,008	,155
	2,0	47	3,91	1,501	,219
tema tutoria: relacio alumnat	1,0	42	4,95	1,125	,174
	2,0	47	3,91	1,530	,223
tema tutoria: problemes docent	1,0	42	4,67	1,300	,201
	2,0	46	3,91	1,488	,219
tema tutoria: actuacio docent	1,0	41	4,56	1,001	,156
	2,0	47	3,94	1,607	,234
tema tutoria: activitats i sortides	1,0	42	4,19	1,700	,262
	2,0	47	2,98	1,467	,214
tema tutoria: relacio families	1,0	42	3,95	1,794	,277
	2,0	47	2,85	1,574	,230
tema tutoria: anedotes	1,0	42	4,60	1,363	,210
	2,0	47	3,91	1,705	,249
tema tutoria: aspectes personals	1,0	41	3,73	1,732	,271
	2,0	46	2,98	1,667	,246
tema tutoria: actualitat social	1,0	40	3,78	1,656	,262
	2,0	46	2,65	1,386	,204

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
tema tutoria: elaboracio programacio	Se han asumido varianzas iguales	3,080	,083	3,100	87	,003	,890	,287	,319	1,460
	No se han asumido varianzas iguales			3,149	84,761	,002	,890	,283	,328	1,451
tema tutoria: gestio aula	Se han asumido varianzas iguales	8,004	,006	3,608	87	,001	,990	,274	,444	1,535
	No se han asumido varianzas iguales			3,686	80,978	,000	,990	,269	,456	1,524
tema tutoria: relacio alumnat	Se han asumido varianzas iguales	6,064	,016	3,608	87	,001	1,037	,288	,466	1,609
	No se han asumido varianzas iguales			3,669	84,008	,000	1,037	,283	,475	1,600
tema tutoria: problemes docent	Se han asumido varianzas iguales	,296	,588	2,519	86	,014	,754	,299	,159	1,348
	No se han asumido varianzas iguales			2,535	85,844	,013	,754	,297	,163	1,345
tema tutoria: actuacio docent	Se han asumido varianzas iguales	8,254	,005	2,151	86	,034	,625	,290	,047	1,202

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

	No se han asumido varianzas iguales			2,217	78,230	,030	,625	,282	,064	1,186
tema tutoria: activitats i sortides	Se han asumido varianzas iguales	1,696	,196	3,610	87	,001	1,212	,336	,545	1,879
	No se han asumido varianzas iguales			3,580	81,539	,001	1,212	,339	,538	1,885
tema tutoria: relacio families	Se han asumido varianzas iguales	2,924	,091	3,085	87	,003	1,101	,357	,392	1,811
	No se han asumido varianzas iguales			3,063	82,163	,003	1,101	,360	,386	1,817
tema tutoria: anecdotas	Se han asumido varianzas iguales	4,141	,045	2,063	87	,042	,680	,330	,025	1,336
	No se han asumido varianzas iguales			2,089	85,981	,040	,680	,326	,033	1,328
tema tutoria: aspectes personals	Se han asumido varianzas iguales	,041	,841	2,066	85	,042	,753	,365	,028	1,478
	No se han asumido varianzas iguales			2,062	83,003	,042	,753	,365	,027	1,480
tema tutoria: actualitat social	Se han asumido varianzas iguales	1,738	,191	3,423	84	,001	1,123	,328	,470	1,775
	No se han asumido varianzas iguales			3,380	76,404	,001	1,123	,332	,461	1,784

Anàlisi de les preguntes obertes

Perfil docent

Altres:

- Reforç: 3
- Suport: 4
- Cotutora: 2
- Terç: 2
- Informàtic
- Psicòloga

Emissió informació tutoria

Altres

- Cap estudis
- Coordinadora primària
- Companys
- Curs Interins Novells:2
- La inspecció i la direcció

Canal informació tutoria

Altres:

- Pàgines Web
- Convocatoria Oposicions
- Direcció del centre

Agent assignació tutor

Altres:

- Per sorteig
- Jo i l'equip directiu
- CAP de departament
- L'equip de cicle
- Jo mateixa

Agent comunicació tutor

Altres:

- Al claustre
- Coordinadora de cicle
- Curset de formació
- Direcció i inspecció

Durada sessions tutoria

Altres:

- 2 vegades i 10 min
- Tutoria no, dubtes esporàdics
- 3 mesos: 4
- Fins a maig
- Menys de sis mesos
- Ha assistit a algunes classes

Periodicitat sessions tutoria

Altres:

- Per correu electrònic
- Cada dia a l'hora del pati
- Quan ho he necessitat
- Sempre que ho creiem oportú
- Quan ha estat necessari
- Sempre que necessitava ajuda

Convocòria sessions tutoria

Altres:

- Espontània
- Compartim tutoria
- M'atenia per obligació
- Meva i del tutor: 23

Temes més tractats a la tutoria

		Frecuencia	Porcentaje
Vàlids: 103	Gestió aula	16	15,5
Perduts: 9	Actuació com a docent	6	5,8
	Programació	34	33,0
	Al funcionament del centre	5	4,8
	Relació alumnat	16	15,5
	Meva avaluació	2	1,9
	Relació famílies	2	1,9
	Actualitat social	1	0,9
	Els meus problemes	1	0,9
	Avaluació alumnat	4	3,8

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

	A tenir-ho tot apunt per a la inspectora	1	0,9
	Estratègies i activitats aula	3	2,9
	A totes per igual	2	1,9
	No vam parlar de cap tema	1	0,9
	Gestió i coordinació	6	5,8
	Temes relacionats amb la feina	3	2,9
TOTAL: 112		103	100

Agent ajudat

Altres:

- Del claustre i personal del centre: 5
- Companys de centre
- Tutors i equip directiu

Relació amb el tutor

		Frecuencia	Porcentaje
Vàlids: 91 Perduts: 21	<p>Relació positiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ens hem entès bé, de mica en mica ens hem anat coneguent, i li he acabat agafant confiança. • Una bona relació en la que rebut el suport necessari per millorar la meva tasca docent. • Ens hem entès bé i m'ha ajudat amb tot el que ha pogut. • S'ha convertit en una relació d'amics. • Una relació molt bona, puc comentar-li qualsevol cosa. He tingut molta sort. • Molt bona. • Bona i de col-laboració. • Una relació de companyonia. • Una bona relació laboral, on m'ha ajudat sempre que ho he necessitat, ens hem coordinat força bé. A nivell personal, també ha estat una relació enriquidora. • La relació és molt bona i m'ha ajudat en tots els aspectes tant educatius com en el funcionament de l'escola. • Era la coordinadora del cicle, hi ha hagut bon rotllo durant tot el curs, però no s'ha fet un seguiment estricte. Ha sigut una relació cordial, de companyes de feina. • Bona, crec que a part de tutora a fet una tasca més de companya o guia, ha estat una bona experiència per a mi. • De molta complicitat. M'ha ajudat moltíssim i m'ha ensenyat molt. • Molta confiança, des d'un començament m'han fet sentir com una mestra més, m'han escoltat i m'han fet propostes de millora. Entre totes dues hem pres decisions • Relació estreta i amb confiança. Tenim molta afinitat actualment. • La meva relació amb la tutora del centre és genial. M'ha ajudat molt en el dia a dia a l'aula i a afrontar la realitat de l'escola. • Tenim una relació molt bona ja que cada setmana ens continuem 	70	76,9

	<p>reunint per programar, no ens veiem cada dia però ens comuniquem per mitjà de notes, per telèfon...</p> <ul style="list-style-type: none"> • La relació a tots els nivells ha estat molt i molt positiva. • Hem tingut una bona relació. Hem tractat de tots els temes i m'ha ajudat en els temes de la programació i de l'organització de l'alumnat. • Bon lligam. Ha estat una relació de tu a tu, tot i que degut als horaris ens hem vist poc. • Una relació propera, és una persona accessible que sempre ha posat tota la informació, estratègies, etc. al meu abast. M'ha ajudat molt a concretar i adaptar tant temporitzacions, com programacions.... • Bona relació, de companyes. D'una mestra amb experiència a una mestra novell. • Molt bona, entre iguals. • Tenim una bona relació i em respon als dubtes que tinc. • Molt bona. • Bona relació de company de feina. • Hem tingut molt bona relació, on he pogut preguntar i dir tot allò que m'ha inquietat. • Una relació de companyes de feina, amb la que puc aprendre molt de la professió. • De companys, ens ajudavem mútuament. • Col·laboració professional per desenvolupar la tasca. • Molt bona, tot i que m'he recolzat molt més amb altres companyes de feina. Sempre que he tingut dubtes he comptat amb totes les altres mestres, perquè la meva tutora tenia reducció de jornada. • Molt bona tant en tema de feina com d'amistat. • Una relació amistosa, de tu a tu, amb respecte i confiança. • Molt cordial. • La relació ha estat cordial, en tot moment s'ha preocupat per gestionar els meus dubtes, i aconsellar sobre la gestió de l'aula. • Ens entenem força bé i coincidem força amb la manera de pensar i actuar com a docent. • Bona relació personal i laboral. • Cordial. • Molt bona relació. Sabia que per qualsevol cosa estava allà present i que si tenia algun dubte només li havia de demanar i me'l solventava ràpidament. • Cada dubte que he tingut al llarg del curs he anat a comunicar-los a la tutora perquè me'ls aclarés o expliqués. • Una relació molt bona tant en l'àmbit educatiu com en l'àmbit personal. M'ha ajudat molt i he après moltes coses d'ella. • Hem treballat molt a gust l'una amb l'altra, ens hem fet bones amigues i ens agradaria tornar a treballar juntes. • Una bona relació, cordial i de col·laboració. • He estat de reforç amb ella i m'ha confiat les tasques a fer amb plena confiança. Les meves valoracions sobre l'evolució dels nens han estat sempre escoltades i apreciades. He après molt amb ella. • Molt bona relació perquè era la tutora pels matins dels mateixos alumnes que tenia jo a la tarda. • Amb el meu tutor hem establert una bona relació tant a nivell personal com professional. • La relació la sigut molt directe, i el lligam ha arribat a ser un company de feina amb el qual confio i puc parlar de molts temes, no només de feina. • Molt bona relació, 3 anys després encara segueix intacta la bona relació! • Un estret lligam de companyerisme. • Familiar i professionalment amb un grau alt. 		
--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Molt bona, és una persona amb molts anys d'experiència docent, la qual cosa fa que t'ajudi i conegui molts dels problemes que et pots trobar. • Una relació cordial i correcta. Bàsicament ha estat una persona que em va ajudar en el procés d'adaptació al centre, el traspàs d'informació i ajut per l'elaboració de la programació anual. • Molt bona, sempre que l'he necessitat ha estat per explicar-me tot allò que no sabia com funcionava al centre i també en tot allò que fa referència a la programació anual. • He buscat el seu assessorament en qüestions de gestió d'aula i ha estat un gran suport en la meva avaluació. Ha estat clau per a comprendre les dinàmiques del centre. • Relació de bones companyes, compartíem tutoria llavors les entrevistes entre ambdues havien de ser constants. Manteníem reunions setmanals i diàriament compartíem una llibreta per coordinar-nos. • La meva tutora feia castellà als alumnes de la meva tutoria i m'ha ajudat a gestionar l'aula, amb la relació amb els alumnes i ha preparat tutories amb els pares. • Molt bona relació, trobo que d'una manera o una altra he après a ser més bona professional. • Relació de companyes de feina amb bones connexions entre nosaltres. • Hem establert una bona relació de tracte personal i gràcies a aquesta relació he demanat quan ho he necessitat ajuda en qüestions on jo em veia perduda. Però no hem fet sessions de tutoria ni hem parlat específicament del meu rol com a mestra novella. • Correcta però distant. • Molt bona. • Ha sigut una relació cordial, amigable i professional. • Una relació de companyonia, m'ha aconsellat i m'ha donat confiança quan ha calgut degut a la meva inexperiència i a la seva veterania. • Bona. • La relació ha sigut molt bona. Ha sigut de gran recolzament i de guia, tot i que no m'he sentit en cap moment com que estigués de pràctiques, ne'ra una més. El lligam ha sigut molt bo. • La relació ha estat molt positiva des de l'inici del curs. S'ha preocupat pels meus dubtes i m'ha donat respostes en tots ells, ajudant-me en tot moment. • He establert una bona relació, una relació no només de tutor-aprenent sinó també a nivell personal en el qual m'ha ajudat a créixer com a mestra i també com a persona. • Molt comunicativa. • Comunicativa. • Relació cordial. 		
	<p>Relació professional</p> <ul style="list-style-type: none"> • La justa per poder treballar conjuntament. • Normal, la que tocava. • Companys de feina. • Relació de companys i tutors. • Una relació professional. • Era com un més de l'equip de ciències. • Relació correcta de companys de feina. • Relació de companyes. • Companys de feina, ens hem coordinat, ajudat ... • Company de feina. • Normal. • És un company de feina més amb el qui comparteixo totes les 	12	13,1

Annex 5.1: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Questionaris mestres novells

	qüestions.		
	<p>Relació insuficient o negativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • La veritat és que m'hagués agradat que estiguessin més a sobre meu. En ocasions m'he sentit insegura i necessitava que la tutora m'ajudés, crec que no he rebut l'ajut que necessitava. • Cobreixo la seva reducció de jornada, i ens veiem poc. • Gaire bé no hi ha hagut lligams ja que el meu tutor no volia ser-ho. Per tant, la relació ha estat minsa a banda de que el tutor no sabia gaire bé ni què havia de fer. • Molt limitada a la salutació i comentar molt poca cosa. • La meua relació ha estat escassa i generalment de poca ajuda. Semblava que les meves consultes li resultaven molestes i inoportunes. Preferia preguntar els dubtes a altres companys. • Molt poca relació. 	6	6,5
	<p>No hi ha hagut relació</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cap en especial. • No vam establir cap rol com a tutor i tutorada simplement continuava essent el cap del meu departament. • Cap relació, el primer dia em va dir que estava massa vella com per poder ajudar-me i no em va fer ni cas en tot el curset. A l'hora de valorar-me va dir-li a l'inspectora que simplement no em coneixia. 	3	3,2
TOTAL		91	100

Actuació avaluació: observació a l'aula

Altres

- Aspectes circumstancials com la jornada laboral, el grup classe...
- no em va valorar ningú res, ni la direcció ni l'inspector
- Tutorització de la gestió daula

Agent comunicació resultat

Altres:

- No m'ho han comunicat encara: 5
- Tots tres: 1

Qüestionaris tutors

Llistat de variables

sexe	sexe
edat.rec	
edat	edat enquestat
anysexp.rec	
anysexperiencia	anys experiència docent
perfiledocent	perfil docent
carrec	ocupació carrec
carrec.rec	
quincarrec	tipus carrec
tipuscentre.rec	
tipuscentre	tipus centre
numdocents	num docents centre
recepccioinformacio	recepccio informacio
agentinformacio	agent informacio
usinformacio	us informacio
accestutoria	acces tutoria
accestutnor.rec	
crisisacces	crisis acces
comunicacionovell	comunicacio novell
canalcomunicacio	canal comunicacio
motiuaccestut.rec	
motiuaccestutoria	motiu acces tutoria
realizaciosessions	realizacio sessions tutoria
duradatutoria	tutoria: durada
durtut2	
moment	sessions tutoria: moment
intestut	
espai	sessions tutoria: espai
periodicitat	sessions tutoria: periodicitat
duradasessions	sessions tutoria: durada
formalitat	sessions tutoria: grau formalitat
planificacio	sessions tutoria: planificació
planificaciODOCENT	tema tutoria: planificacio docent
metodologia	tema tutoria: metodologia
avaluacioalumant	tema tutoria: avaluacio alumnat
materialdidactic	tema tutoria: material didactic
gestioaula	tema tutoria: gestio aula

Annex 5.2: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Qüestionari tutors

relacioalumnat	tema tutoria: relacio alumnat
problemesnovell	tema tutoria: problemes novell
funcionamentcentre	tema tutoria: funcionament centre
avaluacionovell	tema tutoria: avaluacio novell
sortides	tema tutoria:activitats i sortides
relaciofamílies	tema tutoria: relacio famílies
anecdotes	tema tutoria: anecdotes
personals	tema tutoria: qüestions personals
actualitat	tema tutoria: actualitat social
altres	tema tutoria: altres
reunioaltresprofessionals	reunio altres professionals
funcioinformarsobrecentre	funcio: informar sobre funcionament centre
funciodonarestrategies	funcio: donar estrategies d'aula
funciointegrar	funcio:integrar al centre
funcioassessorar	funcio:assessorar
funcioavaluar	funcio:avaluar novell
altres_A	funcio: altres
magrada	valoracio: m'agrada
preparat	valoracio: estic preparat
pucaportarconeixement	valoracio: puc aportar coneixement
expert	valoracio: rol expert
referentpedagogic	valoracio: soc referent pedagogic
qualitatcentre	valoracio: qualitat centre
altres_B	valoracio: altres
millorapractica	benefici novell: millora practica docent
integraciofacil	benefici novell: integracio facil
seguretat	benefici novell: confiança i seguretat
treballequip	benefici novell: treball equip
altres_C	benefici novell: altres
creixprof	benefici tutor: millora professional
ampliaciorelacions	benefici tutor: ampliacio relacions
reconeixement	benefici tutor: reconeixement social
treballequip_A	benefici tutor: treball equip
altres_D	benefici tutor: altres
climacolaboratiu	benefici centre: clima col·laboratiu
milloraprofessional_A	benefici centre: creixement professional
bonambient	benefici centre: bon ambient
qualitatdocencia	benefici centre: qualitat docencia
qualitatcentre_A	benefici centre: qualitat centre
cap	benefici centre: cap
altres_E	benefici centre: altres

Annex 5.2: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Qüestionari tutors

usobs	us instrument avaluacio:observacio
usrog	us instrument avaluacio: programacio
usent	us instrument avaluacio: entrevista
usgraelles	us instrument avaluacio:graelles observacio
usaltres	us instrument avaluacio: altres
utilobs	utilitat instrument avaluacio: observacio
utilprog	utilitat instrument avaluacio: programacio
utilent	utilitat instrument avaluacio: entrevista
utilgraelles	utilitat instrument avaluacio: graelles observacio
utilaltres	utilitat instrument avaluacio: altres
momentava	moment avaluacio
criteriprogram	criteri avaluacio:programacio
criteriactivitatdocent	criteri avaluacio:activitat docent
criterigestioaula	criteri avaluacio:gestio aula
criteriseguimentapr	criteri avaluacio:seguiment alumnat
criterirelaciofamilies	criteri avaluacio:relacio families
criteriimplicaciocentre	criteri avaluacio:implicacio centre
criterialtres	criteri avaluacio:altres
comunicacioresultat	comunicacio resultat
comentariresultat	comentari resultat

Anàlisi de freqüències**sexe**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	7,9	8,0	8,0
	2	92	91,1	92,0	100,0
	Total	100	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		101	100,0		

edat enquestat

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	27	2	2,0	2,0	2,0
	28	3	3,0	3,1	5,1
	29	4	4,0	4,1	9,2
	30	4	4,0	4,1	13,3
	31	2	2,0	2,0	15,3
	32	2	2,0	2,0	17,3
	33	3	3,0	3,1	20,4
	34	4	4,0	4,1	24,5
	35	3	3,0	3,1	27,6
	36	3	3,0	3,1	30,6
	37	4	4,0	4,1	34,7
	38	3	3,0	3,1	37,8
	39	2	2,0	2,0	39,8
	40	5	5,0	5,1	44,9
	41	1	1,0	1,0	45,9
	42	5	5,0	5,1	51,0
	44	4	4,0	4,1	55,1
	45	5	5,0	5,1	60,2
	46	5	5,0	5,1	65,3
	47	2	2,0	2,0	67,3
	48	1	1,0	1,0	68,4
	49	3	3,0	3,1	71,4
	50	4	4,0	4,1	75,5
	51	4	4,0	4,1	79,6
	52	3	3,0	3,1	82,7
	53	2	2,0	2,0	84,7
	54	2	2,0	2,0	86,7
	55	3	3,0	3,1	89,8
	56	5	5,0	5,1	94,9
	57	1	1,0	1,0	95,9
	58	2	2,0	2,0	98,0

Annex 5.2: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Qüestionari tutors

	59	1	1,0	1,0	99,0
	60	1	1,0	1,0	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

anys experiència docent

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	1	1,0	1,0	1,0
	4	1	1,0	1,0	2,0
	5	5	5,0	5,1	7,1
	6	3	3,0	3,1	10,2
	7	3	3,0	3,1	13,3
	8	4	4,0	4,1	17,3
	9	1	1,0	1,0	18,4
	10	8	7,9	8,2	26,5
	11	3	3,0	3,1	29,6
	12	3	3,0	3,1	32,7
	13	4	4,0	4,1	36,7
	14	1	1,0	1,0	37,8
	15	9	8,9	9,2	46,9
	16	1	1,0	1,0	48,0
	17	1	1,0	1,0	49,0
	18	7	6,9	7,1	56,1
	20	5	5,0	5,1	61,2
	21	3	3,0	3,1	64,3
	23	3	3,0	3,1	67,3
	24	2	2,0	2,0	69,4
	25	3	3,0	3,1	72,4
	26	3	3,0	3,1	75,5
	27	3	3,0	3,1	78,6
	29	4	4,0	4,1	82,7
	30	5	5,0	5,1	87,8
	31	6	5,9	6,1	93,9
	32	3	3,0	3,1	96,9
	34	1	1,0	1,0	98,0
	35	2	2,0	2,0	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

perfil docent

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

Annex 5.2: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Qüestionari tutors

Válidos	1	59	58,4	59,0	59,0
	2	29	28,7	29,0	88,0
	3	12	11,9	12,0	100,0
	Total	100	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,0		
Total		101	100,0		

ocupació càrrec

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	70	69,3	70,7	70,7
	2	29	28,7	29,3	100,0
	Total	99	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,0		
Total		101	100,0		

tipus càrrec

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	6,9	9,7	9,7
	2	12	11,9	16,7	26,4
	3	2	2,0	2,8	29,2
	4	4	4,0	5,6	34,7
	5	28	27,7	38,9	73,6
	6	4	4,0	5,6	79,2
	7	6	5,9	8,3	87,5
	8	2	2,0	2,8	90,3
	9	7	6,9	9,7	100,0
	Total	72	71,3	100,0	
Perdidos	Sistema	29	28,7		
Total		101	100,0		

tipus centre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	10	9,9	9,9	9,9
	2	80	79,2	79,2	89,1
	3	10	9,9	9,9	99,0
	4	1	1,0	1,0	100,0
Total		101	100,0	100,0	

núm. docents centre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4	1	1,0	1,0	1,0
	5	1	1,0	1,0	2,1
	6	1	1,0	1,0	3,1
	7	1	1,0	1,0	4,1
	8	1	1,0	1,0	5,2
	11	1	1,0	1,0	6,2
	12	1	1,0	1,0	7,2
	14	1	1,0	1,0	8,2
	15	6	5,9	6,2	14,4
	16	1	1,0	1,0	15,5
	18	4	4,0	4,1	19,6
	19	2	2,0	2,1	21,6
	20	3	3,0	3,1	24,7
	21	3	3,0	3,1	27,8
	22	2	2,0	2,1	29,9
	23	6	5,9	6,2	36,1
	24	4	4,0	4,1	40,2
	25	3	3,0	3,1	43,3
	28	1	1,0	1,0	44,3
	30	10	9,9	10,3	54,6
	31	2	2,0	2,1	56,7
	32	5	5,0	5,2	61,9
	33	7	6,9	7,2	69,1
	34	4	4,0	4,1	73,2
	35	6	5,9	6,2	79,4
	36	2	2,0	2,1	81,4
	37	1	1,0	1,0	82,5
	38	1	1,0	1,0	83,5
	40	4	4,0	4,1	87,6
	41	1	1,0	1,0	88,7
	45	1	1,0	1,0	89,7
	48	2	2,0	2,1	91,8
	50	2	2,0	2,1	93,8
	58	1	1,0	1,0	94,8
	69	1	1,0	1,0	95,9
	70	1	1,0	1,0	96,9
	80	1	1,0	1,0	97,9
	90	1	1,0	1,0	99,0
	300	1	1,0	1,0	100,0
	Total	97	96,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,0		
Total		101	100,0		

recepció informació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	50	49,5	50,5	50,5
	2	49	48,5	49,5	100,0
	Total	99	98,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,0		
Total		101	100,0		

agent informació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	22	21,8	44,9	44,9
	2	11	10,9	22,4	67,3
	3	9	8,9	18,4	85,7
	4	7	6,9	14,3	100,0
	Total	49	48,5	100,0	
Perdidos	Sistema	52	51,5		
Total		101	100,0		

ús informació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	23	22,8	47,9	47,9
	2	6	5,9	12,5	60,4
	3	17	16,8	35,4	95,8
	4	2	2,0	4,2	100,0
	Total	48	47,5	100,0	
Perdidos	Sistema	53	52,5		
Total		101	100,0		

accés tutoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	19	18,8	19,4	19,4
	2	62	61,4	63,3	82,7
	3	7	6,9	7,1	89,8
	4	2	2,0	2,0	91,8
	5	8	7,9	8,2	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

critèris accés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	24	23,8	24,7	24,7
	2	31	30,7	32,0	56,7
	3	7	6,9	7,2	63,9
	4	17	16,8	17,5	81,4
	5	2	2,0	2,1	83,5
	6	5	5,0	5,2	88,7
	7	11	10,9	11,3	100,0
	Total	97	96,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,0		
Total		101	100,0		

comunicació novell

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	86	85,1	88,7	88,7
	3	6	5,9	6,2	94,8
	4	5	5,0	5,2	100,0
	Total	97	96,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,0		
Total		101	100,0		

canal comunicació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	3,0	3,1	3,1
	3	91	90,1	94,8	97,9
	4	2	2,0	2,1	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

motiu accés tutoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	40	39,6	41,2	41,2
	2	2	2,0	2,1	43,3
	3	10	9,9	10,3	53,6
	4	2	2,0	2,1	55,7
	5	34	33,7	35,1	90,7
	6	5	5,0	5,2	95,9

Annex 5.2: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Qüestionari tutors

	7	4	4,0	4,1	100,0
	Total	97	96,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,0		
Total		101	100,0		

realització sessions tutoria

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	96	95,0	95,0	95,0
	2	5	5,0	5,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

tutoria: durada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	49	48,5	51,0	51,0
	2	30	29,7	31,3	82,3
	3	17	16,8	17,7	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

sessions tutoria: moment

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	31	30,7	32,3	32,3
	2	65	64,4	67,7	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

sessions tutoria: espai

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	61	60,4	63,5	63,5
	2	21	20,8	21,9	85,4
	3	2	2,0	2,1	87,5
	4	12	11,9	12,5	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

sessions tutoria: periodicitat

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	3,0	3,1	3,1
	2	38	37,6	39,6	42,7
	3	7	6,9	7,3	50,0
	4	24	23,8	25,0	75,0
	5	24	23,8	25,0	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

sessions tutoria: durada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	31	30,7	32,3	32,3
	2	42	41,6	43,8	76,0
	3	22	21,8	22,9	99,0
	4	1	1,0	1,0	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

sessions tutoria: grau formalitat

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	4,0	4,2	4,2
	2	14	13,9	14,6	18,8
	3	31	30,7	32,3	51,0
	4	23	22,8	24,0	75,0
	5	21	20,8	21,9	96,9
	6	3	3,0	3,1	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

sessions tutoria: planificació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	45	44,6	46,9	46,9
	2	51	50,5	53,1	100,0
	Total	96	95,0	100,0	

Annex 5.2: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Qüestionari tutors

Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

tema tutoria: planificació docent

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,0	1,0	1,0
	2	6	5,9	6,1	7,1
	3	14	13,9	14,3	21,4
	4	24	23,8	24,5	45,9
	5	32	31,7	32,7	78,6
	6	21	20,8	21,4	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

tema tutoria: metodologia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,0	1,0	1,0
	2	3	3,0	3,1	4,1
	3	10	9,9	10,2	14,3
	4	17	16,8	17,3	31,6
	5	43	42,6	43,9	75,5
	6	24	23,8	24,5	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

tema tutoria: avaluació alumnat

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	2,0	2,0	2,0
	2	5	5,0	5,1	7,1
	3	8	7,9	8,2	15,3
	4	27	26,7	27,6	42,9
	5	38	37,6	38,8	81,6
	6	18	17,8	18,4	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

tema tutoria: material didàctic

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	3,0	3,1	3,1
	2	9	8,9	9,2	12,2
	3	17	16,8	17,3	29,6
	4	24	23,8	24,5	54,1
	5	25	24,8	25,5	79,6
	6	20	19,8	20,4	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

tema tutoria: gestió aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	2,0	2,0	2,0
	2	3	3,0	3,1	5,1
	3	11	10,9	11,2	16,3
	4	27	26,7	27,6	43,9
	5	34	33,7	34,7	78,6
	6	21	20,8	21,4	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

tema tutoria: relació alumnat

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	2,0	2,0	2,0
	2	5	5,0	5,1	7,1
	3	14	13,9	14,3	21,4
	4	21	20,8	21,4	42,9
	5	26	25,7	26,5	69,4
	6	30	29,7	30,6	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

tema tutoria: problemes novell

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	5,9	6,1	6,1
	2	7	6,9	7,1	13,3
	3	13	12,9	13,3	26,5
	4	24	23,8	24,5	51,0
	5	24	23,8	24,5	75,5
	6	24	23,8	24,5	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

tema tutoria: funcionament centre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	3,0	3,1	3,1
	2	5	5,0	5,1	8,2
	3	15	14,9	15,3	23,5
	4	21	20,8	21,4	44,9
	5	32	31,7	32,7	77,6
	6	22	21,8	22,4	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

tema tutoria: avaluació novell

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	8,9	9,4	9,4
	2	11	10,9	11,5	20,8
	3	18	17,8	18,8	39,6
	4	30	29,7	31,3	70,8
	5	15	14,9	15,6	86,5
	6	13	12,9	13,5	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

tema tutoria:activitats i sortides

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	8,9	9,2	9,2

Annex 5.2: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Qüestionari tutors

	2	16	15,8	16,3	25,5
	3	22	21,8	22,4	48,0
	4	24	23,8	24,5	72,4
	5	17	16,8	17,3	89,8
	6	10	9,9	10,2	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

tema tutoria: relació families

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	8,9	9,2	9,2
	2	18	17,8	18,4	27,6
	3	17	16,8	17,3	44,9
	4	20	19,8	20,4	65,3
	5	18	17,8	18,4	83,7
	6	16	15,8	16,3	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

tema tutoria: anècdotes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	4,0	4,1	4,1
	2	17	16,8	17,5	21,6
	3	16	15,8	16,5	38,1
	4	21	20,8	21,6	59,8
	5	19	18,8	19,6	79,4
	6	20	19,8	20,6	100,0
	Total	97	96,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,0		
Total		101	100,0		

tema tutoria: qüestions personals

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	18	17,8	18,8	18,8
	2	21	20,8	21,9	40,6
	3	14	13,9	14,6	55,2
	4	24	23,8	25,0	80,2
	5	9	8,9	9,4	89,6
	6	10	9,9	10,4	100,0

Annex 5.2: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Qüestionari tutors

	Total	96	95,0	100,0
Perdidos	Sistema	5	5,0	
Total		101	100,0	

tema tutoria: actualitat social

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	21	20,8	22,8	22,8
	2	23	22,8	25,0	47,8
	3	23	22,8	25,0	72,8
	4	14	13,9	15,2	88,0
	5	5	5,0	5,4	93,5
	6	6	5,9	6,5	100,0
	Total	92	91,1	100,0	
Perdidos	Sistema	9	8,9		
Total		101	100,0		

reunió altres professionals

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	21	20,8	22,1	22,1
	2	4	4,0	4,2	26,3
	3	7	6,9	7,4	33,7
	4	33	32,7	34,7	68,4
	5	16	15,8	16,8	85,3
	6	14	13,9	14,7	100,0
	Total	95	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	6	5,9		
Total		101	100,0		

funció: informar sobre funcionament centre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	6	5,9	6,1	6,1
	3	11	10,9	11,2	17,3
	4	22	21,8	22,4	39,8
	5	30	29,7	30,6	70,4
	6	29	28,7	29,6	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

funció: donar estratègies d'aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	4,0	4,1	4,1
	3	12	11,9	12,2	16,3
	4	31	30,7	31,6	48,0
	5	31	30,7	31,6	79,6
	6	20	19,8	20,4	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

funció: integrar al centre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	4,0	4,1	4,1
	3	12	11,9	12,4	16,5
	4	27	26,7	27,8	44,3
	5	31	30,7	32,0	76,3
	6	23	22,8	23,7	100,0
	Total	97	96,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,0		
Total		101	100,0		

funció: assessorar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,0	1,0	1,0
	2	2	2,0	2,0	3,1
	3	10	9,9	10,2	13,3
	4	32	31,7	32,7	45,9
	5	34	33,7	34,7	80,6
	6	19	18,8	19,4	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

funció: avaluar novell

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	9	8,9	9,4	9,4
	3	14	13,9	14,6	24,0
	4	33	32,7	34,4	58,3

Annex 5.2: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Qüestionari tutors

	5	21	20,8	21,9	80,2
	6	19	18,8	19,8	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

valoració: m'agrada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	2,0	2,1	2,1
	2	1	1,0	1,0	3,1
	3	15	14,9	15,6	18,8
	4	18	17,8	18,8	37,5
	5	34	33,7	35,4	72,9
	6	26	25,7	27,1	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

valoracio: estic preparat

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	4,0	4,2	4,2
	3	12	11,9	12,6	16,8
	4	26	25,7	27,4	44,2
	5	42	41,6	44,2	88,4
	6	11	10,9	11,6	100,0
	Total	95	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	6	5,9		
Total		101	100,0		

valoració: puc aportar coneixement

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	1,0	1,1	1,1
	3	7	6,9	7,4	8,4
	4	24	23,8	25,3	33,7
	5	51	50,5	53,7	87,4
	6	12	11,9	12,6	100,0
	Total	95	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	6	5,9		
Total		101	100,0		

valoració: rol expert

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,0	1,1	1,1
	2	4	4,0	4,2	5,3
	3	22	21,8	23,2	28,4
	4	28	27,7	29,5	57,9
	5	29	28,7	30,5	88,4
	6	11	10,9	11,6	100,0
	Total	95	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	6	5,9		
Total		101	100,0		

valoració: sóc referent pedagògic

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	3	3,0	3,2	3,2
	3	16	15,8	16,8	20,0
	4	36	35,6	37,9	57,9
	5	34	33,7	35,8	93,7
	6	6	5,9	6,3	100,0
	Total	95	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	6	5,9		
Total		101	100,0		

valoració: qualitat centre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	5	5,0	5,2	5,2
	3	25	24,8	26,0	31,3
	4	31	30,7	32,3	63,5
	5	30	29,7	31,3	94,8
	6	5	5,0	5,2	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

valoració: altres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6	3	3,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	98	97,0		
Total		101	100,0		

benefici novell: millora pràctica docent

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	2,0	2,1	2,1
	3	13	12,9	13,8	16,0
	4	28	27,7	29,8	45,7
	5	40	39,6	42,6	88,3
	6	11	10,9	11,7	100,0
	Total	94	93,1	100,0	
Perdidos	Sistema	7	6,9		
Total		101	100,0		

benefici novell: integració fàcil

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,0	1,1	1,1
	2	2	2,0	2,1	3,2
	3	7	6,9	7,4	10,5
	4	29	28,7	30,5	41,1
	5	43	42,6	45,3	86,3
	6	13	12,9	13,7	100,0
	Total	95	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	6	5,9		
Total		101	100,0		

benefici novell: confiança i seguretat

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	2,0	2,1	2,1
	3	13	12,9	13,7	15,8
	4	16	15,8	16,8	32,6
	5	44	43,6	46,3	78,9
	6	20	19,8	21,1	100,0
	Total	95	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	6	5,9		
Total		101	100,0		

benefici novell: treball equip

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	5	5,0	5,4	5,4
	3	14	13,9	15,2	20,7
	4	16	15,8	17,4	38,0

Annex 5.2: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Qüestionari tutors

	5	38	37,6	41,3	79,3
	6	19	18,8	20,7	100,0
	Total	92	91,1	100,0	
Perdidos	Sistema	9	8,9		
Total		101	100,0		

benefici tutor: millora professional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,0	1,1	1,1
	2	6	5,9	6,3	7,4
	3	11	10,9	11,6	18,9
	4	19	18,8	20,0	38,9
	5	36	35,6	37,9	76,8
	6	22	21,8	23,2	100,0
	Total	95	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	6	5,9		
Total		101	100,0		

benefici tutor: ampliació relacions

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	6	5,9	6,3	6,3
	2	6	5,9	6,3	12,5
	3	14	13,9	14,6	27,1
	4	21	20,8	21,9	49,0
	5	35	34,7	36,5	85,4
	6	14	13,9	14,6	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

benefici tutor: reconeixement social

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	18	17,8	19,4	19,4
	2	18	17,8	19,4	38,7
	3	24	23,8	25,8	64,5
	4	13	12,9	14,0	78,5
	5	14	13,9	15,1	93,5
	6	6	5,9	6,5	100,0
	Total	93	92,1	100,0	
Perdidos	Sistema	8	7,9		

Annex 5.2: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Qüestionari tutors

Total	101	100,0		
-------	-----	-------	--	--

benefici tutor: treball equip

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	3,0	3,1	3,1
	2	3	3,0	3,1	6,3
	3	17	16,8	17,7	24,0
	4	20	19,8	20,8	44,8
	5	34	33,7	35,4	80,2
	6	19	18,8	19,8	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

benefici centre: clima col·laboratiu

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	7	6,9	7,3	7,3
	3	17	16,8	17,7	25,0
	4	26	25,7	27,1	52,1
	5	27	26,7	28,1	80,2
	6	19	18,8	19,8	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

benefici centre: creixement professional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,0	1,1	1,1
	2	6	5,9	6,4	7,4
	3	19	18,8	20,2	27,7
	4	28	27,7	29,8	57,4
	5	24	23,8	25,5	83,0
	6	16	15,8	17,0	100,0
	Total	94	93,1	100,0	
Perdidos	Sistema	7	6,9		
Total		101	100,0		

benefici centre: bon ambient

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	11	10,9	11,6	11,6
	3	20	19,8	21,1	32,6
	4	25	24,8	26,3	58,9
	5	23	22,8	24,2	83,2
	6	16	15,8	16,8	100,0
	Total	95	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	6	5,9		
Total		101	100,0		

benefici centre: qualitat docència

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	7	6,9	7,4	7,4
	3	20	19,8	21,1	28,4
	4	22	21,8	23,2	51,6
	5	26	25,7	27,4	78,9
	6	20	19,8	21,1	100,0
	Total	95	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	6	5,9		
Total		101	100,0		

benefici centre: qualitat centre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,0	1,1	1,1
	2	9	8,9	9,6	10,6
	3	24	23,8	25,5	36,2
	4	16	15,8	17,0	53,2
	5	28	27,7	29,8	83,0
	6	16	15,8	17,0	100,0
	Total	94	93,1	100,0	
Perdidos	Sistema	7	6,9		
Total		101	100,0		

benefici centre: cap

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	35	34,7	74,5	74,5
	2	4	4,0	8,5	83,0
	3	3	3,0	6,4	89,4

Annex 5.2: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Qüestionari tutors

	4	2	2,0	4,3	93,6
	5	2	2,0	4,3	97,9
	6	1	1,0	2,1	100,0
	Total	47	46,5	100,0	
Perdidos	Sistema	54	53,5		
Total		101	100,0		

ús instrument avaluació: observació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	2,0	2,0	2,0
	2	6	5,9	6,1	8,2
	3	5	5,0	5,1	13,3
	4	15	14,9	15,3	28,6
	5	40	39,6	40,8	69,4
	6	30	29,7	30,6	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

ús instrument avaluació: programació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	5,0	5,2	5,2
	2	6	5,9	6,2	11,3
	3	9	8,9	9,3	20,6
	4	22	21,8	22,7	43,3
	5	55	54,5	56,7	100,0
	Total	97	96,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	4,0		
Total		101	100,0		

ús instrument avaluació: entrevista

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,0	1,1	1,1
	2	6	5,9	6,4	7,4
	3	11	10,9	11,7	19,1
	4	21	20,8	22,3	41,5
	5	29	28,7	30,9	72,3
	6	26	25,7	27,7	100,0
	Total	94	93,1	100,0	

Perdidos	Sistema	7	6,9		
Total		101	100,0		

ús instrument avaluació: graelles observació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	19	18,8	20,7	20,7
	2	8	7,9	8,7	29,3
	3	17	16,8	18,5	47,8
	4	19	18,8	20,7	68,5
	5	18	17,8	19,6	88,0
	6	11	10,9	12,0	100,0
	Total	92	91,1	100,0	
Perdidos	Sistema	9	8,9		
Total		101	100,0		

ús instrument avaluació: altres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5	1	1,0	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	100	99,0		
Total		101	100,0		

utilitat instrument avaluació: observació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,0	1,0	1,0
	3	5	5,0	5,1	6,1
	4	2	2,0	2,0	8,2
	5	23	22,8	23,5	31,6
	6	67	66,3	68,4	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

utilitat instrument avaluació: programació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	4,0	4,2	4,2
	2	3	3,0	3,1	7,3
	3	14	13,9	14,6	21,9
	4	29	28,7	30,2	52,1

Annex 5.2: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Qüestionari tutors

	5	30	29,7	31,3	83,3
	6	16	15,8	16,7	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

utilitat instrument avaluació: entrevista

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,0	1,0	1,0
	2	3	3,0	3,1	4,2
	3	8	7,9	8,3	12,5
	4	14	13,9	14,6	27,1
	5	27	26,7	28,1	55,2
	6	43	42,6	44,8	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

utilitat instrument avaluació: graelles observació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	11,9	12,8	12,8
	2	8	7,9	8,5	21,3
	3	23	22,8	24,5	45,7
	4	21	20,8	22,3	68,1
	5	23	22,8	24,5	92,6
	6	7	6,9	7,4	100,0
	Total	94	93,1	100,0	
Perdidos	Sistema	7	6,9		
Total		101	100,0		

moment avaluació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	68	67,3	69,4	69,4
	3	30	29,7	30,6	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

criteri avaluació: programació

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	5	5,0	5,2	5,2
	3	10	9,9	10,4	15,6
	4	26	25,7	27,1	42,7
	5	35	34,7	36,5	79,2
	6	20	19,8	20,8	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

criteri avaluació: activitat docent

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	1,0	1,0	1,0
	3	1	1,0	1,0	2,1
	4	6	5,9	6,3	8,3
	5	30	29,7	31,3	39,6
	6	58	57,4	60,4	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

criteri avaluació: gestió aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	3	3,0	3,1	3,1
	4	8	7,9	8,3	11,5
	5	30	29,7	31,3	42,7
	6	55	54,5	57,3	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

criteri avaluació: seguiment alumnat

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,0	1,0	1,0
	2	1	1,0	1,0	2,1
	3	6	5,9	6,3	8,3
	4	16	15,8	16,7	25,0
	5	43	42,6	44,8	69,8

Annex 5.2: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Qüestionari tutors

	6	29	28,7	30,2	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

criteri avaluació: relació famílies

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,0	1,1	1,1
	2	4	4,0	4,3	5,3
	3	11	10,9	11,7	17,0
	4	21	20,8	22,3	39,4
	5	30	29,7	31,9	71,3
	6	27	26,7	28,7	100,0
	Total	94	93,1	100,0	
Perdidos	Sistema	7	6,9		
Total		101	100,0		

criteri avaluació: implicació centre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,0	1,0	1,0
	2	4	4,0	4,2	5,2
	3	9	8,9	9,4	14,6
	4	29	28,7	30,2	44,8
	5	28	27,7	29,2	74,0
	6	25	24,8	26,0	100,0
	Total	96	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	5,0		
Total		101	100,0		

comunicació resultat

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	31	30,7	31,6	31,6
	2	24	23,8	24,5	56,1
	3	31	30,7	31,6	87,8
	4	11	10,9	11,2	99,0
	5	1	1,0	1,0	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

comentari resultat

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	91	90,1	92,9	92,9
	2	7	6,9	7,1	100,0
	Total	98	97,0	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,0		
Total		101	100,0		

Anàlisi de descriptius

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
sexe	100	1	2	1,92	,273
edat enquestat	98	27	60	42,55	9,230
anys experiència docent	98	3	35	18,23	9,037
perfil docent	100	1	3	1,53	,703
ocupacio carrec	99	1	2	1,29	,457
tipus carrec	72	1	9	4,69	2,323
tipus centre	101	1	4	2,02	,489
num docents centre	97	4	300	32,39	31,026
recepcio informacio	99	1	2	1,49	,503
agent informacio	49	1	4	2,02	1,108
us informacio	48	1	4	1,96	1,010
acces tutoria	98	1	5	2,16	1,032
critèris acces	97	1	7	3,01	1,971
comunicacio novell	97	1	4	1,28	,800
canal comunicacio	96	1	4	2,96	,382
motiu acces tutoria	97	1	7	3,20	2,055
realitzacio sessions tutoria	101	1	2	1,05	,218
tutoria: durada	96	1	3	1,67	,763
sessions tutoria: moment	96	1	2	1,68	,470
sessions tutoria: espai	96	1	4	1,64	1,017
sessions tutoria: periodicitat	96	1	5	3,29	1,305
sessions tutoria: durada	96	1	4	1,93	,771
sessions tutoria: grau formalitat	96	1	6	3,54	1,196
sessions tutoria: planificació	96	1	2	1,53	,502
tema tutoria: planificacio docent	98	1	6	4,46	1,211
tema tutoria: metodologia	98	1	6	4,73	1,099
tema tutoria: avaluacio alumnat	98	1	6	4,51	1,160
tema tutoria: material didactic	98	1	6	4,21	1,364
tema tutoria: gestio aula	98	1	6	4,54	1,159
tema tutoria: relacio alumnat	98	1	6	4,57	1,308
tema tutoria: problemes novell	98	1	6	4,28	1,463
tema tutoria: funcionament centre	98	1	6	4,43	1,300
tema tutoria: avaluacio novell	96	1	6	3,73	1,462
tema tutoria: activitats i sortides	98	1	6	3,55	1,451
tema tutoria: relacio families	98	1	6	3,69	1,582
tema tutoria: anedotes	97	1	6	3,97	1,510
tema tutoria: qüestions personals	96	1	6	3,16	1,592
tema tutoria: actualitat social	92	1	6	2,75	1,442
tema tutoria: altres	18	1	5	2,94	1,162
reunio altres professionals	95	1	6	3,64	1,701
funcio: informar sobre funcionament centre	98	2	6	4,66	1,192
funcio: donar estratègies d'aula	98	2	6	4,52	1,077
funcio: integrar al centre	97	2	6	4,59	1,106
funcio: assessorar	98	1	6	4,56	1,046
funcio: avaluar novell	96	2	6	4,28	1,211
funcio: altres	3	3	6	4,67	1,528
valoracio: m'agrada	96	1	6	4,66	1,186
valoracio: estic preparat	95	2	6	4,46	,998
valoracio: puc aportar coneixement	95	2	6	4,69	,826

Annex 5.2: Informes derivats de l'anàlisi quantitatiu- Qüestionari tutors

valoracio: rol expert	95	1	6	4,19	1,114
valoracio: soc referent	95	2	6	4,25	,922
pedagogic	96	2	6	4,05	,999
valoracio: qualitat centre	3	6	6	6,00	,000
valoracio: altres	94	2	6	4,48	,947
benefici novell: millora practica docent	95	1	6	4,58	,963
benefici novell: integracio facil	95	2	6	4,71	1,020
benefici novell: confiança i seguretat	92	2	6	4,57	1,142
benefici novell: treball equip	2	1	5	3,00	2,828
benefici novell: altres	95	1	6	4,57	1,209
benefici tutor: millora professional	96	1	6	4,20	1,374
benefici tutor: ampliacio relacions	93	1	6	3,05	1,521
benefici tutor: reconeixement social	96	1	6	4,42	1,254
benefici tutor: treball equip	1	5	5	5,00	.
benefici tutor: altres	96	2	6	4,35	1,196
benefici centre: clima col·laboratiu	94	1	6	4,23	1,204
benefici centre: creixement professional	95	2	6	4,14	1,260
benefici centre: bon ambient	95	2	6	4,34	1,234
benefici centre: qualitat docencia	94	1	6	4,16	1,306
benefici centre: qualitat centre	47	1	6	1,62	1,261
benefici centre: cap	4	1	6	3,50	2,887
benefici centre: altres	98	1	6	4,79	1,229
us instrument	97	1	5	4,20	1,160
avaluacio:observacio	94	1	6	4,59	1,248
us instrument avaluacio: programacio	92	1	6	3,46	1,673
us instrument avaluacio: entrevista	1	5	5	5,00	.
us instrument avaluacio: graelles observacio	98	1	6	5,52	,899
us instrument avaluacio: altres	96	1	6	4,31	1,242
utilitat instrument avaluacio: programacio	96	1	6	5,00	1,179
utilitat instrument avaluacio: entrevista	94	1	6	3,60	1,461
utilitat instrument avaluacio: graelles observacio	98	2	3	2,31	,463
moment avaluacio	96	2	6	4,57	1,093
criteri avaluacio:programacio	96	2	6	5,49	,754
criteri avaluacio:activitat docent	96	3	6	5,43	,778
criteri avaluacio:gestio aula	96	1	6	4,94	,993
criteri avaluacio:seguiment alumnat	94	1	6	4,66	1,196
criteri avaluacio:relacio families	96	1	6	4,60	1,156
criteri avaluacio:implicacio centre	2	5	6	5,50	,707
criteri avaluacio:altres	98	1	5	2,26	1,058
comunicacio resultat	98	1	2	1,07	,259
comentari resultat	0				
N válido (según lista)					

Taules de contingència

Tabla de contingencia edat.rec * anysexp.rec

Recuento		anysexp.rec					Total
		1-3	4-6	7-18	19-31	31-40	
edat.rec	25-30	1	7	5	0	0	13
	31-40	0	0	30	1	0	31
	41-50	0	1	8	20	0	29
	50-58	0	0	2	15	6	23
Total		1	8	45	36	6	96

Tabla de contingencia carrec.rec * anysexp.rec

Recuento		anysexp.rec				Total
		4-6	7-18	19-31	31-40	
carrec.rec	directiu	1	7	14	2	24
	coord	6	23	14	3	46
Total		7	30	28	5	70

Tabla de contingencia edat.rec * valoracio: rol expert

Recuento		valoracio: rol expert						Total
		1	2	3	4	5	6	
edat.rec	2,00	1	0	2	6	2	2	13
	3,00	0	2	11	9	6	1	29
	4,00	0	1	5	9	7	6	28
	5,00	0	1	3	3	13	2	22
Total		1	4	21	27	28	11	92

Tabla de contingencia anysexp.rec * valoracio: rol expert

Recuento		valoracio: rol expert						Total
		1	2	3	4	5	6	
anysexp.rec	1,00	0	0	0	1	0	0	1
	2,00	1	0	2	3	2	1	9
	3,00	0	2	14	13	10	3	42
	4,00	0	2	6	7	13	7	35
	5,00	0	0	0	3	3	0	6
Total		1	4	22	27	28	11	93

Prova T

Motiu accés- Temes sessions tutoria

Estadísticos de grupo

	motiuaccestut.re c	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
tema tutoria: material didactic	1,00	57	4,46	1,211	,160
	2,00	39	3,85	1,531	,245

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
tema tutoria: material didactic	2,301	,133	2,175	94	,032	,610	,280	,053	1,167
Se han asumido varianzas iguales			2,082	68,930	,041	,610	,293	,025	1,194
No se han asumido varianzas iguales			1,814	86,252	,073	,540	,298	-,052	1,133

Motiu accés- Funcions tutor

Estadísticos de grupo

motiuaccestut.rec	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
funcio: donar estratègies d'aula 1,00	58	4,69	,995	,131
2,00	39	4,23	1,135	,182

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
funcio: donar Se han asumido varianzas iguales estratègies d'aula iguales	,376	,541	2,104	95	,038	,459	,218	,026	,892
No se han asumido varianzas iguales			2,051	74,218	,044	,459	,224	,013	,905

Motius accés- Percepció tutoria

Estadísticos de grupo

	motiuaccestut.rec	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
valoracio: m'agrada	1,00	57	4,91	1,023	,135
	2,00	38	4,24	1,304	,211
valoracio: rol expert	1,00	57	4,37	,993	,132
	2,00	37	3,89	1,242	,204
valoracio: soc referent pedagogic	1,00	57	4,40	,753	,100
	2,00	37	4,00	1,106	,182

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
valoracio: m'agrada	Se han asumido varianzas iguales	7,472	,008	2,822	93	,006	,675	,239	,200	1,151
	No se han asumido varianzas iguales			2,690	66,225	,009	,675	,251	,174	1,177
valoracio: rol expert	Se han asumido varianzas iguales	,482	,489	2,056	92	,043	,477	,232	,016	,937
	No se han asumido varianzas iguales			1,961	64,896	,054	,477	,243	-,009	,962
valoracio: soc referent pedagogic	Se han asumido varianzas iguales	1,838	,179	2,107	92	,038	,404	,192	,023	,784
	No se han asumido varianzas iguales			1,947	57,568	,056	,404	,207	-,011	,819

Anova d'un factor**Intensitat de tutoria- Temes sessions tutoria****ANOVA**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
tema tutoria: metodologia	Inter-grupos	16,188	2	8,094	9,062	,000
	Intra-grupos	82,170	92	,893		
	Total	98,358	94			

Comparaciones múltiples

Variable dependiente	(I) intenstut	(J) intenstut	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
tema tutoria: metodologia	1	2	-,677*	,210	,007	-1,20	-,15
		3	-1,080*	,291	,002	-1,80	-,36
	2	1	,677*	,210	,007	,15	1,20
		3	-,402	,295	,400	-1,14	,33
	3	1	1,080*	,291	,002	,36	1,80
		2	,402	,295	,400	-,33	1,14

Intensitat tutoria- Funció tutor

ANOVA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
funcio: informar sobre funcionament centre	Inter-grupos	2	8,381	6,945	,002
	Intra-grupos	93	1,207		
	Total	95			

Comparaciones múltiples

Variable dependiente	(I) intenstut	(J) intenstut	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
funcio: informar sobre funcionament centre	1	2	-,671*	,243	,026	-1,28	-,07
		3	-1,107*	,337	,006	-1,95	-,27
	2	1	,671*	,243	,026	,07	1,28
		3	-,436	,343	,450	-1,29	,42
	3	1	1,107*	,337	,006	,27	1,95
		2	,436	,343	,450	-,42	1,29

Informació de les preguntes obertes

Perfil docent

Altres:

- Psicomotricitat: 1
- Suport: 6
- AA: 1

Tipus de càrrec

Altres:

- Biblioteca
- PCEE: 2
- Riscos Lab
- Coord. Batx
- Coord. PELE

Agent informació

Altres:

- Curs de formació per a tutors: 3
- ICE : 2
- Sóc formadora

Accés tutoria

Altres:

- Criteris de selecció: definitiu, especialitat, coord cicle: 3
- Obligació direcció: 2
- És el meu terç de jornada

Criteris selecció

Altres:

- Completa la meva jornada: 3
- Com a coordinadora de cicle.
- Proximitat treball (tutoria i paral·lela): 2
- Era la única mestra de primària
- Ser definitiva

Comunicació del tutor al novell

Altres:

- Ho vam decidir a direcció
- Coordinadora de cicle

Canal comunicació

Altres:

- Quan em van lliurar l'horari

Motiu accés

Altres:

- No em van donar opció

Durada tutoria

Altres:

- Quan ha estat necessari: 2
- Puntual (poc): 4
- Unes sessions: 2
- Dues setmanes: 2
- Tres setmanes
- 1 mes
- 3 mesos
- 4 mesos: 2

Espai sessions tutoria

Altres:

- Al departament: 5
- Varis espais: 6
- A casa meva: 1

Periodicitat sessions tutoria

Altres:

- Hem establert un calendari: 4
- Quan ho hem cregut convenient i necessari: 6
- Setmanalment:: 5
- 2-4 vegades: 4
- Cada 15 dies: 1
- Quan han sorgit temes importants: 1
- El novell o jo ho hem demanat:1

Temes inclosos en la planificació de sessions de tutoria

- Revisió d'observacions a l'aula: 4
- Respondre les demandes fetes, dificultats i dubtes: 6
- Programació: 17
- Gestió aula: 6
- Organització i coneixement del centre: 6
- Seguiment alumnat:: 3
- Atenció diversitat: 4
- Aspectes pràctics i pedagògics: 6
- Estratègies d'aprenentatge: 1
- Criteris d'avaluació docent: 6
- Personals: 1
- La professionalitat i la motivació per fer de mestre: 1
- Pla d acció tutorial i temes que he considerat dinterès: 1
- Vam establir un pla de treball tenint en compte els aspectes a avaluar i la prioritització dels ajuts, segons el que ell va manifestar.

Reunió amb altres professionals

Altres:

- Ocasionalment amb el director
- Altres tutors, direcc. i inspe: 4

- Ningú: 4
- Formació: 1
- Amb qui i quan s'ha considerat: 1

Relació amb el novell

		Frecuencia	Porcentaje
Vàlids: 85 Perduts: 16	<p>Relació positiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bona, tot i que mha costat dir-li algunes coses... • Ha estat bona. • Una bona relació, ha estat una experiència enriquidora. • Ens ha agradat treballar juntes. • Hem treballat en equip, compartint la docència en un dels nivells. Hem compartit l'entorn Moodle per treballar. S'ha establert una bona relació personal. La tutora també ha après. • La relació ha estat molt cordial i hem acabat sent una mica més que companyes de tutoria i d'aula. Ens hem conegut prou per poder parlar de temes personals i professionals des d'una visió força íntima. • Molt bona relació. En aquesta ocasió s'ha tractat d'una novella molt competent i gairebé ha estat una col·laboració entre iguals. • Molt bona, encara que li vaig fer de tutora fa dos anys continuem tenint converses envers la nostra feina, tan en qüestions generals com per preguntes puntuals del tutoritzat. • Som una pinya i treballem conjuntament a l'aula de manera que els nostres alumnes, coneixen la nostra manera de fer i de pensar. • Bona relació, sempre entre iguals. Encara ens relacionem. • Bona relació personal, bona comunicació laboral. Guia del company a nivell de centre, d'àrea i activitats. • Bona. • Hem aconseguit una bona relació de companys de feina, incloses preses de café fora d'horari, dinars... • Una bona relació. • Bona relació entre iguals que s'ajuden i aporten solucions a problemes, encoratgen a seguir amb la tasca docent ben feta i es recolzen com a membres d'una comunitat educativa. • Molt bona relació, de confiança i distesa. • Una relació molt bona, de proximitat i amistat pel que necessités en qualsevol moment. • Molt bona. • D'integració a la dinàmica de l'escola en tots els aspectes. • Molt bona, de cordialitat i companyonia. M'ha demanat consell i orientació i ha actuat en funció del que havíem parlat. • Bona relació en general. • Relació de confiança i treball en equip. • La relació que hem establert és de bones companyes. Ella té ganes de treballar, col.laborar, escoltar i aportar, això fa molt fàcil la relació i la feina. Cal dir que som paral.leles. • Hem acabat mantenint un molt bona relació personal. • La relació entre nosaltres ha estat correcta i coherent en tots moments. S'ha establert un bon vincle entre companyes de feina. • Hem mantingut una bona relació tant a nivell personal com de treball. M'ha aportat un altre punt de vista i m'ha fet questionar alguna de les coses que fèiem amb els nens/es. • Hi ha hagut un bon vincle perquè la mestra tutoritzada així ho ha predisposat tot i que no sempre ens hem pogut reunir amb la freqüència que hagués calgut per problemes de gestió de temps. • Bona relació. • Generalment està en funció a les necessitat del mestre novell. Personalment crec bastant en aquest acompanyament i per tant, 	70	82,3

	<p>intento que sigui positiu i que serveixi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tractament de tu a tu, no interferir en les seves actuacions, però sí donar-li alguna pauta de quan en quan. • De confiança mútua per parlar dels temes quotidians de l'aula, del nivell, que ens preocupaven, de la manera de trobar estratègies de cara a la millora docent... • Crec que hem establert un lligam molt fort de confiança mútua i d'intercanvi. Crec que la podrem mantenir malgrat la persona tutoritzada marxi a un altre centre. • Una relació més enllà de la professional. Relació de proximitat i d'amistat. Conèixer unes persones molt properes. Que recorren a mi quan ho necessiten sense necessitat que sigui res de la tutoria, si més no el dia a dia. • Les he considerat unes companyes més. Vaig intentar adaptar-me al tarannà de cadascuna respectant les pautes donades i inquietuts que podien demostrar o tenir. • Relació col·laborativa dins de l'aula envers les tasques diàries de l'alumnat i, també, en les sortides escolars durant el període de la persona en pràctiques. • Molt bona. • Una relació cordial a tots els nivells ja que fa anys que ens coneixem. Treballem juntes i això ha facilitat molt la tasca de coordinació donat que ja coneix el funcionament del centre. • Molt bona en general, fins i tot personal en algun cas concret; en d'altres purament professional. • Ha sigut un tracte cordial, quan ha fet falta hem parlat d'aspectes que es podien millorar, l'ideal és que tots dos puguin treballar junts en el grup en algun moment. • La veritat és que bé, ens hem ajudat mútuament. Sovint, el què et vegi algú d'afora fa que siguim conscients d'errades a rectificar pel millor bon funcionament de la classe. • He entrat a l'aula per poder conèixer els alumnes i la forma que tenien de relacionar-se entre ells, la relació amb la mestra ha estat d'ajuda i col·laboració. • Sobretot la relació s'ha basat en la confiança i valorar els esforços per millorar la tasca docent. Sovint has de donar ànims perquè els entrebancs es puguin viure de manera positiva. • Una relació d'amistat, oberta i alhora sincera. On les crítiques eren constructives. • Respecte, confiança i treball en equip. • Hem establert un bon lligam de relació • Ha estat una relació de plena confiança. En tot moment m'ha preguntat el què ha volgut saber, ha acceptat les petites crítiques, ... • Molt bona relació tant professional com personal. He fet de reforç i conjuntament amb els meus companys/es de cicle l'hem acompanyat, recolzat, reforçat i assessorat en tot moment. • Amb tots dos d' amistat, tots dos em demanaven consell. • La relació establerta amb la docent novell ha estat prou satisfactòria tot i la problemàtica per a trobar-nos degut al seu horari reduït a l'escola. Tot i així, ens hem comunicat també per mail. • Guanyant confiança mútua a mida que passaven els dies. • Bona, però limitada degut al període que he estat de baixa, cosa que no ha permès dedicar-me el que seria desitjable. • Som amigues i tenim una relació de companyes d'igual a igual. • Molt bona relació, d'ajuda sempre que ha calgut. • La professora novell de la qual he estat tutora, és una persona molt oberta, amb moltes ganes d'aprendre a partir de la pràctica diària. Estava totalment disposada a ajudar en la preparació de les classes i del material necessari per dur-les a terme. Hem establert una relació de confiança i d'aquesta manera ha estat molt fàcil treballar-hi. La llàstima és que només estigués a l'aula poc temps, perquè hem hagut d'explicar-li les coses molt ràpidament, i de vegades em donava la sensació que li donàvem massa informació en molt poc temps. La relació amb els alumnes també ha estat molt bona. • Penso que vam aconseguir tenir confiança una en l'altra. 		
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Va ser una bona relació, ja que tots dos érem nous al centre, a mi em va tocar com a company paral·lel i l'equip directiu em va nomenar tutor. Era un llicenciat en psicologia que hi va posar ganes. • Ha hagut una relació cordial i distesa, he intentat ajudar al company novell en aquells aspectes que m'ha demanat. • Una relació professional i personal molt positiva, hem après molt l'una de l'altra. A més, la mestra novella s'ha integrat molt bé en l'equip docent a més de ser una persona molt dinàmica. • Hem anat mantenint contacte .Haviem planificat fer correspondència escolar però pel baix nivell de lectoescriptura (les 2 escoles 100% immigració) no ho hem pogut fer aquest curs. • Hem establert una bona relació independentment de si érem tutor i mestre novell. Ja havíem establert la relació abans de la tutoria. Cada relació és diferent, depenent del cas. • Una bona relació. • Hem establert una relació de col·laboració i ajuda intentant donar respostes i orientacions des de la confiança. • Hem tingut molt bona relació, de cordialitat, de companyes que treballen juntes i que plantegen com poden millorar el dia a dia. • Com que era el meu company de cicle hem treballat conjuntament i hem establert una bona relació. • Hem pogut treballar bé, la relació de mica en mica ha estat de més confiança. • De companyerisme, però sense massa feeling. • Bona, ha estat agradable. • Era el meu company de cicle i l'he tractat com a tal. • Una bona relació. No he fet res de massa diferent dels altres companys que he acollit altres vegades. • Hem establert una relació positiva, he après molt d'ella. 		
Relació professional	<ul style="list-style-type: none"> • De coordinació, cooperació i dialogar com a docents. • Companys i potser de referència davant dubtes. Crec que l'he ajudat a no anar perdut. • Tenint en compte que al centre imparteix classe dos dies per setmana, la relació ha estat fluïda i a nivell professional. • Relació professional. • Relació professional. Crec que el fet de ser el cap d estudis també ha influït en la nostra relació. De fet, en algunes preguntes, algunes tasques ja es fan pel càrrec i no tant per la tutoria. • Com a companys de professió. • Molt positiva, professional • Una relació procurant estar a la seva disposició per tot el que necessités i procurar avançar-me en aquells aspectes on pel fet de ser novell jo pensava que podria tenir dificultats. • Hem establert una relació de companys de feina, programant les activitats docents conjuntament quan ha sigut necessari, intercanviant opinions sobre les diferents tasques dels docents. • Una bona relació, de companys. 	10	11,7
Relació insuficient o negativa	<ul style="list-style-type: none"> • Enguany no ha estat fàcil. Hi havia problemes significatius de gestió de l'aula malgrat la voluntat de treball de la interina. La interina era crítica amb la meua gestió de la tutoria i sovint manifestava que no se li havia donat suficient informació, ni a temps i que no l'afavoríem. Altres cursos he pogut mantenir una relació de companys que treballen per millorar el seu treball, el meu i l'escola. • M'he trobat amb un docent novell amb poques ganes de treballar. Desmotivats i preferint continuar estudiant per treballar amb alumnes més grans. El seu propòsit, treballar poc i cobrar molt. • Inicialment, freda, assegudes una davant de l'altra, parlàvem. Amb el dia a dia, vam establir bon lligam i intercanviàvem experiències. 	3	3,5

	<p>Relació variable</p> <ul style="list-style-type: none"> • He estat tutora de dos mestres novells. La diferència de caràcters entre les dues s'ha fet evident, mentre que una acceptava i treballava per millorar dia a dia amb els aspectes que anàvem comentant, a l'altra li ha costat veure que hi havia altres maneres de fer les coses que potser s'adeien més a la realitat dels alumnes. Amb la primera el lligam ha estat increïble, hem treballat amistosament i encara ens escrivim i truquem (des del curs passat). Amb l'altra hem establert un lligam més professional, malgrat els primers entrebancs del principi, sembla ser que ha vist que no li deia les coses per fer-li mal, sinó senzillament per millorar. Ara tinc molt bona relació amb les dues, i és una experiència inoblidable, malgrat tot el treball extra que suposa. • La relació és diferent segons la persona. Hi ha qui al principi es mostra reticent i entén que es critica la seva feina; d'altres ho valoren com un treball en equip i intercanvi de recursos. 	2	2,3
TOTAL		101	100

Valoració tutoria

Altres:

- No ha servit de res
- Els docents novells aporten també experiències personals molt enriquidores
- He practicat la paciència i el tracte amb una manera molt diferent de pensar

Beneficis novell

Altres:

- Suport en el dia a dia
- Seguretat

Beneficis tutor

Altres:

- Per donar més intenció al procés d'ensenyament

Beneficis centre

Altres:

- El mestre novell s'adapta al treball del centre
- Depèn de l'actitud del docent novell

Criteris avaluació

Altres:

- Adaptació a la tipologia d'alumnat
- Inquietuts personals: culturals, socials, organitzatives, ...
- Les ganes d'aprendre

Opinions generals sobre el desenvolupament de la tutoria i el programa Comencem Bé

OPINIONS

Valoració positiva

- Penso que la meua novella ha aprofitat molt aquest acompanyament inicial.
- Gràcies per les vostres aportacions i suggeriments. Són interessants i ajuden a la pràctica diària.
- He tingut la sort de tutoritzar una docent que estima aquesta professió. Això no només facilita les coses sinó que també és motiu d'èxit en tots els aspectes: docents, d'interacció personal amb els alumnes i amb la resta del professorat...
- Ha estat una bona pràctica, pel fet que també et fa qüestionar i valorar la teua pròpia feina diària i buscar noves formes de millorar.
- Crec que ha estat positiu per al mestre novell, però pels mestres tutors, per a poder fer un bon seguiment.
- Trobo que l'experiència és molt bona. D'altra banda veig, però que si es vol fer una bona avaluació del mestre novell, i ho ha de fer un altre tutor no novell. L'observació directa és una mica complicat. D'altra banda però m'agrada la idea de poder compartir molt més que la vida escolar.
- L'assessorament augmenta la confiança personal del mestre novell. Es valora positivament el que fa i s'analitza la tasca diària, ajuda a un mateix a pensar en la pròpia tasca. Permet un enriquiment mutu.
- La idea és molt bona i el resultat final també.
- És important que els mestres novells que arriben a l'escola vinguin amb moltes ganes de treballar però també d'observar (intentant no avaluar) al mestre tutor i la resta de companys que passen pel grup. Crec que és una activitat molt positiva perquè com a tutor t'obligues a reflexionar sobre la pràctica diària, a comentar aspectes de pedagogia que normalment no tens temps de parlar... En definitiva la meua experiència com a tutora ha estat sempre molt positiva, tot i que reconec que una part molt important d'aquesta avaluació són les relacions personals que s'estableixen amb els practicants.
- Jo personalment he fet dos vegades de tutor/a d'un professor novell i malgrat em feia il·lusió, ens preparàvem, era a l'aula amb ella.....parlava amb l'equip directiu i amb l'inspector/a.

Propostes de millora

- Tant el professorat novell com el professorat tutor hauria de disposar de temps dins l'horari lectiu per desenvolupar aquesta tasca. És una manera de donar-li el reconeixement que es mereix. De fet, és una formació. Ara per ara, com tantes coses, funciona amb la bona voluntat de les persones implicades. Es necessiten moltes hores de treball que shan de buscar dins i fora de l'horari de permanència ... L'organització dels centres no facilita gens aquesta tasca.
- No es pot fer una bona labor de tutor sense tenir adjudicat horari de dedicació, sense formalitzar els ítems a avaluar amb concreció, sense disposar d'horari reconegut per assistir a classes, sense revisions de la tasca amb direcció o inspecció.
- Necessitem força temps i això sempre ens manca. Penso que hauria d'estar reconegut i retribuït econòmicament.
- Crec que és una bona idea, però li manca un caire més professionalitzador. Qui determina les hores de dedicació en horari lectiu? Quina valoració se'n fa daixò??A mi personalment, m'ha anat molt bé treballar amb el mail per la revisió de documents, crec que fer un moodle interactiu amb els professors tutors seria un bon punt de partida, fixant una data pels treballs, i deixant així

més marge a l'entrevista personal durant l'horari lectiu. És una experiència gratificant personalment, però poc reconeguda a efectes administratius. M'agrada pensar que he fet alguna cosa positiva per als novells durant el seu primer any en un centre, que normalment és molt difícil per la novetat de la situació. M'agradaria continuar amb el programa però unificant criteris dels centres, i la creació del moodle hi podria ajudar.

- Com a directora m'he trobat mancada del temps necessari per fer el seguiment tal com m'hagués agradat però amb tot, valoro positivament l'experiència, que m'ajuda a conèixer millor els membres del meu claustre.
- Espero que aquest programa no només es mantingui, sinó que es potenciï i millori.
- Si res hi ha, sobra paperassa.
- Crec que falta, per dir-ne d'alguna manera, cultura del/la mestre/a novell. Molts no ens enrecordem de com ens hagués anat de bé si haguéssim tingut aquesta mà dreta en la primera escola que vam trepitjar!!! I per tant, tot el professorat hem de ser conscient del treball que es pot fer ajudant-nos mútuament. I com en tot, i entrant en personalismes, jo he tingut molta sort!!!!
- És una feina que s'ha de dotar de temps per poder-la fer d'una manera coherent i profitosa. Els mestres no podem fer tota la quantitat de feines que se'ns demanen amb el horari de treball que tenim. Tenim la sensació de tocar moltes tecles i cap d'una manera reflexiva i ben acabada, això produeix molta insatisfacció.
- Penso que el que s'hauria de millorar és la qualitat de la universitat! Si sortíssim ben formats... potser no caldria aquesta tutoria. M'agrada la idea d'acompanyar als mestres novells, però un acompanyament no vol dir una avaluació. Una persona que és el primer any que treballa no sé si cal que hagi de passar un procés d'avaluació amb la pressió de la inspecció!

Valoració negativa

- Crec que es fa poc cas de l'avaluació que es fa, sembla pur tràmit. Perquè no s'avalua també a tot el professorat periòdicament?
- En el nostre cas és una formalitat, on, sense perdre de vista que s'ha avaluat sobre una base aproximada de relacions personals, comunicacions laborals, seguiments parcials d'aspectes de les classes, i revisió i intercanvi d'opinions sobre desenvolupament de la programació a l'aula, no s'ha fet un seguiment acurat de cap dels ítems anteriorment senyalats i per tant només es poden detectar casos de professors novells de -no aptitud- evident, la resta és difícil valorar-los adequadament.
- Vaig saber que era tutora un dijous abans que el dilluns es presentés per parlar en les dues. Així que com que no ho sabia crec que no he realitzat suficientment la tasca de tutora, perquè la desconeixia. Espero fer-ho millor una altra vegada.
- M'he trobat mancada d'informació. No sabia fins a quin punt havíem d'observar i/o actuar. No tenia informació ni de direcció ni de les seves universitats. També crec convenient dir-vos que aquest curs m'he sentit un xic "novata", ja que era el primer any en aquesta escola amb un projecte en el que encara no estava del tot ni integrada ni convençuda, per la qual cosa no sé fins a quin punt aquestes pràctiques els hi van poder ser prou favorables o idònies. Sort Comencem Bé! Per l'escola pública!
- Cada mestra novell és diferent i per tant, les meves respostes en aquest qüestionari variarien depenent amb quin d'ells estigui pensant. M'agrada ajudar a una persona que està començant, però no m'agrada haver-la d'avaluar. Penso que si ja està treballant, no és el moment de posar-nos a avaluar a un company. La tria s'hauria d'haver fet abans. I trobo que jo no sóc qui com per decidir si aquell mestre serveix o no. Aquesta funció els hi pertoca als professors universitaris que són qui donen les titulacions a aquestes persones i les capaciten per fer de mestres.
- M'ha quedat la sensació que la meua feina no servia per a gaire res perquè ja s'havia decidit l'avaluació diguéssim el que diguéssim. No sé si sóc una mica dur/a però penso que la meua figura era més una cosa formal que real.

ENTREVISTA 1

Dia: 3 de febrer de 2011

Aspectes singulars/ Contextualització

He viscut tot el procés d'aplicació del programa i de mica en mica s'ha anat perfeccionant. La inspecció se centra en la normativa que regula el procés, tot i que cada inspector/a ha anat elaborant el seu protocol d'actuació.

Bloc 1: Identificació dels mestres o professors/es novells

El procés d'identificació el fa el Departament, es llisten tots els interins amb menys de 6 mesos d'experiència, i se'ls hi comunica. Els centres i els interins són els que reben la informació. És possible que la inspecció a inici de curs demani al centre una previsió dels interins que haurà de seguir, ja que com que s'avaluen quatre col·lectius diferents s'ha de planificar la dedicació que suposarà. Sinó, els inspectors ho saben cap a l'octubre.

És cert que aquest col·lectiu ha anat disminuint. Hi va haver un gran boom amb la implantació de la sisena hora, però quan això ja ha passat, hi ha molts menys interins novells.

Bloc 2: Informació de la fase de tutoria

La informació de la tutoria es fa via "Personal", els interins reben la carta que els diu que s'han d'inscriure obligatòriament al curs.

Els primers anys quan el programa era més desconegut, es feia una primera sessió informativa als centres on es repassava punt per punt la normativa, però des de que està més implantat s'ha deixat de fer, ja que tothom sap més o menys com funciona.

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

Els criteris de la normativa són coherents. Quan es constitueix la comissió d'avaluació que l'inspector presideix, s'ha d'omplir un aplicatiu que demana el lloc de treball del tutor, que actua com a vocal de la comissió. En aquest moment s'aprofita per veure si es compleixen els criteris.

En alguns casos però no es pot complir. Sol passar a les escoles d'adults, ja que, com que hi ha gent de primària i secundària, pot ser que no hi hagi cap docent de la mateixa etapa que sigui definitiu. Llavors la comissió la forma només l'inspector, i de manera extraoficial s'assigna

la funció de tutor o de company guia a algun altre professional del centre. Tot i així no és massa freqüent, ni en escoles petites.

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria del professorat novell

Cada inspector, com et deia abans, ha anat fent el seu protocol d'actuació d'acord amb la normativa i la seva manera de treballar, però el que és segur, és que és present en dos moments del desenvolupament de la tutoria: a l'inici i al final. I en la majoria de casos a més hi va un altre dia durant el procés.

En el meu cas, utilitzo el següent protocol:

- Faig una reunió inicial amb els avaluats, els tutors i el director, on es constitueix la comissió d'avaluació i faig un repàs de la normativa, i es donen els criteris d'avaluació i es repassen les funcions del tutor.
- Durant el procés, es demana al tutor que entri 3 vegades a l'aula i realitzi 3 entrevistes. El director hi fa una visita i una entrevista. I cap al febrer, faig una visita jo, amb una entrevista posterior aquell dia o un altre, en el que li comento els aspectes positius i els que cal millorar. Després també explico aquests aspectes de millora al tutor i director perquè en puguin fer el seguiment.

A més ofereixo un guió dels aspectes que cal observar a la classe, perquè tots ens fixem en el mateix. Aquesta pauta d'observació, cada inspector en fa servir una de pròpia, i cadascú es fixa en coses diferents que també cal tenir en compte a més de l'informe d'avaluació. Actualment, a nivell d'inspectors del Gironès s'està fent un treball de coordinació per consensuar el què s'observa.

En els casos que es detecta que el novell té problemes, es demana al tutor i director que informin, ja que així faig varies entrades a l'aula i abans del febrer. En aquestes situacions es diu als novells que és un any per aprendre, i que han de fer el possible, perquè sinó sortiran del sistema. Es prenen diverses mesures, se'ls donen recursos... per tal que millorin la pràctica.

Un dels objectius del programa és treure del sistema aquelles persones que no serveixen per fer de mestres, i aquest podria ser un dels efectes. Penso que és un procés que permet anar aprenent en la pràctica, i que a mesura que es va aplicant té més efecte que abans. Ara s'ha anat fent un procés més acurat que permet exigir el "no apte" d'algun mestre, i a més s'han trencat les resistències que hi havia al centre d'avaluar els companys. En el cas de primària la dinàmica d'entrar a l'aula ja era més típica, però a secundària ha ajudat molt a trencar aquesta resistència.

Bloc 5: Avaluació del professorat novell

L'avaluació es realitza durant tot el procés i es concreta al cap de sis mesos amb la darrera sessió de la comissió en la que s'elabora l'informe.

Es fa seguint els criteris de l'informe d'avaluació, ja que és com ha de fer-se, però penso que no són suficients i que són molt generals, per això abans jo analitzo la situació amb el que han observat el tutor, el director i jo mateixa, i després posem les creuetes. Tot i així el resultat és apte o no apte.

Els instruments d'avaluació que utilitzo són: la pauta d'observació a l'aula i l'anàlisi d'una unitat didàctica, ja que de vegades la programació de centre no l'han fet ells.

La decisió final és de la comissió. Se'n suspenen alguns però segurament, no tots els que s'ho mereixerien. En els casos que no són aptes, ja han estat avisats durant tot el curs i són només aquelles persones que es veu que mai encaixaran al sistema i que millor que es dediquin a alguna altra cosa. N'he suspès alguns, i només me'n penedeixo de dos ocasions que potser hagués calgut fer-ho.

La valoració final, si és apte, ho sol comunicar el director, i si no ho és, ho faig jo, per estalviar el mal tràngol al director.

Bloc 6: Aportacions finals

Penso que el Comencem Bé funciona, que a mesura que s'ha anat aplicant, s'ha millorat molt. Des que jo recordo sí que és la primera iniciativa d'inserció docent, tot i que conec una mestra que havia fet un any de pràctiques de magisteri cobrant i que es devia assemblar a aquest procés. Amb aquest sistema potser es podria aconseguir un vincle real entre teoria i pràctica.

Possiblement caldria un treball més acurat en les pràctiques de magisteri, ja que moltes vegades el curs obligatori que fan supleix coses que haurien d'haver après a la carrera, i a més, allà ja s'haurien de suspendre aquelles persones que ja es veu que no estan fets per això.

ENTREVISTA 2

Dia: 20 de maig de 2011

Aspectes singulars/ Contextualització

La nostra intervenció ve molt marcada a través de la normativa.

Bloc 1: Identificació dels mestres o professors/es novells

El primer que es fa és identificar que hi hagi interins que complexein les condicions establertes, per tant que tinguin un nomenament per tot un curs escolar a un sol centre, sigui una jornada completa o no, això no té res a veure, però sí que sigui d'inici a final de curs.

Un cop aquests interins estan identificats, aleshores a nosaltres, en funció dels centres on són, en la nostra assignació de les tasques de l'aplicatiu ha ens apareix. Ens arriba fet.

Pot ser que si aquest procés es pot endarrerir per motius diversos, pel que sigui, és possible que els directors t'hagin dit primer segur que en tenim, però els directors moltes vegades no acaben de saber dels que els hi arriben. Ara potser sí perquè tenim un període més calm d'entrada de nous mestres, però fa 2 o 3 anys els directors venien agobiats sense saber si s'havien de seguir tots o no. Els propis interins que han estat nomenats el dia 16 moltes vegades ja no compleixen, perquè ja ha començat el curs i no entren a aquesta fase. Els directors es preocupen per saber quants n'hauran d'avaluar, perquè el seguiment comporta l'obertura d'una comissió, el nomenament dels tutors,

Bloc 2: Informació de la fase de tutoria

A inici de curs, per separat, li explico al procés al novell. Mai he barrejat l'interí amb el centre, ja que penso que ha de veure com a gestor i autoritat d'aquest procés al director. El que sí que faig és reunir-los per comentar-los que s'ha constituït la comissió, els membres que la formen, en què consisteix, els facilito la normativa, els comento que hi haurà una avaluació... una mica els hi expliques el procés. A la majoria els hi sona, per altres, al començament no. Alguns interins es llegeixin la normativa i participen amb ganes al procés, i veus que altres no ho recorden, no estan al cas... No vol dir que no tinguin una bona gestió d'aula, però són éssers lliures, que en dic jo.

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

El nomenament ve marcat, però nosaltres orientem, seguint aquesta línia, si el coordinador pel que sigui o té una jornada incompleta o és novell o perquè no coincideixen gens amb l'horari... Sinó compleixen les condicions o pensem sobretot que són personal amb menys expertesa, aquí fem al primera intervenció, a l'hora de poder orientar una persona que pugui tenir un

contacte amb el novell més normal, no tan forçat o distant. Et trobes de tot, la tipologia d'escoles és molt diversa, en funció de si són més grans o petites, per exemple en les ZERS la problemàtica es pot agreujar més, ja que posem pel cas que un coordinador sigui itinerant, però intentes, això ja comporta un diàleg amb la direcció del centre per poder escollir un bon tutor. Personalment jo sempre he intentat que el personal que per motius diversos no entra en aquestes fases de formació, que hi hagi un acompanyament, independentment que després no hi hagi avaluació, però tenen la mateixa necessitat. Més que res perquè penso que anem amb l'altre fase, que el centre entri en la cultura de l'acompanyament i l'acollida.

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria del professorat novell

Primer, es fa la creació de la comissió, a través d'un aplicatiu, i per tant, és prèvia, jo aquesta comissió ja la creo jo pràcticament, la porto creada des d'aquí, avanço feina, perquè a vegades no funciona, el director/a ja el coneixes i l'únic que queda és acabar d'establir, el dia que hi vas, el tutor/a, i ja es crea.

Un cop creada la comissió, per la meua part, establim el protocol d'actuació que es durà a terme. M'agrada que hi hagi un protocol i que me'l presentin, una mica de cronograma o full de ruta, perquè penso que orienta al centre i ens evita que ens deixem alguna cosa pel camí. Ho fem conjuntament amb la direcció i el tutor, que es fa aquest mateix dia; fem com un esbós i llavors ells ja s'ho passen, a vegades he portat models fets per mi però penso que és el centre que els ha de fer, quan ho demanen ho tinc a la carpeta, però m'agraden que ho facin a la seva manera, sempre respectant que hi hagi inicialment la presentació de documents, l'explicació, la temportització... Amb els centres que jo porto, potser perquè ja ens coneixem, això ja ho tenen molt assumit.

Llavors, és el centre que ja d'alguna manera funciona, sinó hi ha cap cas que hi hàgim d'intervenir més aviat perquè m'alerten que no va bé, jo faig el seguiment entre gener i febrer. Sempre faig una observació d'aula, i més quan hi ha algun indicati que hi pot haver algun problema, perquè si finalment es va amb un informe contradictori aleshores hem de saber de què parlem i de quins indicadors ens porten a pensar que aquella persona no és adequada.

Jo suggereixo que el directors també entrin a l'aula, però depèn. A primària penso que hi ha una tendència, no a assistir a una classe sencera però si a entrar casualment a comunicar alguna cosa i de pas ja demanen i pregunten. Comenten ja vaig veure que un dia que no hi vaig anar no feien res, o un dia hi vag entrar perquè hi havia un revol a l'aula... Intervencions potser més puntuals.

Jo també demano al tutor que entri, la manera com ho fa li dic que triï ell, en funció de la cultura de centre, si ha de causar un trencament i un problema, li comento que entri d'una manera planificada, que s'ho prepari amb un mig grup o desdoblament, per facilitar-ho. Quan

no hi ha problemes i veus que la persona està oberta a que la vagin a observar, veus que funciona a l'aula... aleshores l'observació pot ser tranquil·lament directe, entrar a l'aula i ja està. Són casuístiques diverses en funció de cada cas. A mi m'agrada que hi entrin, de fet el procés està en mans del centre, de fet la inspecció només fa la supervisió de que tot plegat funcioni. Penso que és el centre el que ha d'anar entrant a aquest procés.

També els faig una entrevista, però el moment depèn de cada situació, a vegades ho demano abans i vaig seguint a la classe, i a vegades alguns són tímids o no ho tenen, alguns et faciliten mentre estàs a l'aula el que estan fent... depèn de cada mestre. Abans o després ho demano sempre, i quan no hi ha cap tipus de planificació faig una segona observació, n'hi ha pocs però n'hi ha. N'hi ha que duen que programar no serveix per res, que ho poden defensar, però els hi exigeixo igual. De programacions tampoc entenc que no demanem ningú una programació feixuga, sinó programacions d'aula amb objectius i continguts, que és on has de filar més prim si t'hi vols posar una mica més, perquè és difícil veure l'adaptació al grup si la programació és del llibre o de l'equip docent... per tant, amb aquests dos punts inicialment és on possiblement et costa més de moure, però llavors amb les activitats els pots comentar moltes més coses. Sempre els comento l'observació, faig preguntes i sempre tinc una pauta d'observació que els vaig comentant, per mi com presenten l'activitat, si és pauta i compartida per l'alumne, és fonamental, que tinguin molt clars els referents de la unitat, que l'activitat tingui un inici i final, una seqüència, es veu... Un altre punt en el que haig de fer molta incidència és l'atenció a la diversitat, els criteris i instruments d'avaluació... Els aviso quan hi vaig, i per tant entenc que que no presentin res, encara és més greu.

Quan el director i el tutor entren a l'aula, utilitzen el full d'observació de l'informe que ja estan treballats a inici de curs, perquè si dono molts protocols es confonen, i llavors només seguint els descriptors dels indicadors de l'informe ja poden observar moltes coses.

Bloc 5: Avaluació del professorat novell

Quan s'avalua es tenen en compte tots els descriptors. Per mi la gestió sobre el plantejament del currículum i l'enfocament competencial és important, per tant, només amb aquest aspecte m'hi fixo molt. Per mi els punts claus són les activitats d'ensenyament aprenentatge i les activitats d'avaluació, perquè com et deia els objectius i continguts costa més trobar-los els punts febles.

Quan ens reunim, portem l'informe fet, jo l'hi porto, el vocal també, però el director a vegades ho porta fet i a vegades no, comenten i fan aportacions però sobretot posen èmfasi en la participació al centre. Normalment ens posem d'acord, perquè clar, perquè difícilment ningú vol dominar i entre el molt i el bastant, es pot anar pactant, t'és molt fàcil anar controlant si queda massa molt o bastant, i es va equilibrant en cada descriptor. La valoració final com que és apte, no ens costa posar-nos d'acord. Penso que la persona hi veus una competència professional ja inicialment se'n surt a qualsevol lloc del centre.

De no aptes també en fem. Amb aquests hi vaig fins a tres vegades, perquè durant el procés ja es veu, ja comporta no únicament una valoració baixa dels indicadors, sinó que l'objectiu no és l'alumne sinó sobreviure. A vegades el grup o la tasca assignada pot ser una excusa de perquè no se'n surt. En aquests casos, faig l'observació més llarga amb una entrevista completa, i s'avisava al director perquè el seguiment s'intensifiqui i se li doni més suport, llavors generalment hi entren, i és quan s'esgarrifien, i el que era una sospita es veu en directe. En la segona observació si hi ha indicis de millora podries preveure que hi ha una voluntat i capacitat de canvi i per tant pots anar preveient on arribar i continuar fent un bon seguiment, quan la millora és nul·la, la tercera ja és per citar-lo i se li comunica que no li sortirà positiu. Ell tenen dret a audicència i a explicar els motius pels quals ells consideren que actuen d'aquesta manera, i per això és important reprendre el full del cronograma, que quedi registrada l'actuació. Els no aptes tenen un informe contradictori surten de llistes, i tornen a entrar. Amb els interins tu els hi dius que ha anat bé, els comentis estigues tranquil, però la comunicació els arriba per part del Director dels Serveis una carta que els diu que han estat avaluat com a aptes, tot i que ja s'ho imaginaven.

Bloc 6: Aportacions finals

Jo crec que la finalitat del programa hauria de ser una mica un llistó i avisar, que et pugui servir, primer com una experiència per saber si allò que has estudiat t'agrada, ja que potser les pràctiques de la formació inicial no són suficients per afrontar-te a aquest entorn i més quan estàs acompanyat, però clar aquí aquest acompanyament és molt teòric però no d'aula sempre, són indicacions, però pot ser que t'adonis que allò no està fet per tu, i alguns ho han arribat a deixar. I més gent, que en l'època que vam tenir tanta necessitat de personal, aleshores hi havia persones més adultes que venien d'altres entorns laborals, que pensaven que la docència era una bona oportunitat però van veure que no se'n sortien. En general, la gent que en té ganes se'n surt.

No té cap relació amb el curs, a l'aplicatiu que fas conjuntament amb el centre, hi ha una casella on s'ha de marcar si ha fet el curs o no, i no es pot tancar fins que no s'omple això. Però he comprovat que amb un alumne del curs, aquest any, com que ja estava avaluat no va presentar el que se li demanava, per tant, no té massa pes en l'avaluació final. L'ICE a finals d'abril envia la llista de les persones que han fet el curs, i la inspecció pràcticament té la campanya tancada ja que no et pots esperar a fer-ho tot al final, per tant, hi ha poca relació entre el curs i la tutoria al centre, i la superació del curs no acaba sent vinculant.

Penso que el procés aporta millora a totes les parts, però també la formació és un tema de qui la fa i qui la rep, i la relació seria molt directament proporcional. Els centres que volen treure una lliçó d'aquest procés, la treuen i rendibilitzen al màxim, veus que ho integren els seus plans d'acollida, veus que cada vegada defineixen el perfil dels tutors millor, que els tutors cada vegada són més experts i a l'hora de formalitzar l'avaluació tenen molt criteri i la

implicació no es veu com una molèstia, ara veus que hi ha hagut un creixement, i cada vegada han anat agafant més aquest rol. Aquests diuen que els va molt bé. Estaria bé compensar al tutor, reconèixer la tasca que fan, ni que fos com a formadors.

Els avaluats que tenen ganes agraeixen molt el curs, tot i que també en trobes algun que diu que ja ho sabia tot. La tutoria al centre és fonamental, és molt important tenir un referent, però clar depèn, es pot fer més o menys bé, però la valoració general que fan els interins del seguiment és bona.

Jo crec que val la pena, l'avaluació d'interins la veig com una de les feines de la inspecció en les que trobo més el sentit. Penso que el centre és el protagonista, per ells és un creixement, és una manera d'anar entrant en els processos de la gestió de personal que remarca la normativa, acompanyats per la inspecció. Aquesta gestió no suposa en cap cas la fiscalització sinó acompanyar per aprendre.

ENTREVISTA 3

Dia: 1 de març de 2011

Aspectes singulars/ Contextualització

Bloc 1: Identificació dels mestres o professors/es novells

A nosaltres ens dona la informació personal. Una vegada els tenen identificats des de personal, ens passen un llistat amb el nom, especialitat, el NIF i el centre al que estan destinats. Només veiem els dels nostres centres. Ens ho donen a inici de curs, cap a l'octubre, ara no ho recordo exactament.

En general als centres, les persones ja s'han anat a identificar, però podria ser que hi hagi algú, i a vegades jo m'hi he trobat, perquè sigui que es pensava que aquell any no l'avaluàrien, perquè l'any passat ja havia fet no sé què, i pot ser que hi hagi sorpreses, i jo parlo amb el director/a i li dic aquest llistat és aquest, i em vaig trobar en un cas que la directora em va dir: ai doncs no m'ha dit res, i llavors es va parlar amb aquella persona.

Jo penso que quan entren ja ho saben, els que tenen dubtes són aquells que han fet substitucions... però els altres sí.

Bloc 2: Informació de la fase de tutoria

Nosaltres des de la Subdirecció General de la Inspecció tenim tot un protocol d'actuacions, després cada territori organitza les actuacions més específiques o més concretes. A dins del pla de treball a cada territori, es poden prioritzar actuacions de les que hem de fer, nosaltres per exemple, una de les actuacions que vam prioritzar, quan vam començar amb l'avaluació docent, va ser aquesta. Vam prioritzar aquest, d'acord amb les instruccions que havíem rebut, perquè pensàvem primer que l'avaluació és una font per promoure el canvi, i per tant pensàvem que era una oportunitat, i l'experiència ens ho ha confirmat, en el sentit aquest, que permet remoure al centre tot un procés de reflexió. Nosaltres sempre ho hem enfocat des de la perspectiva que és una avaluació formativa, perquè es fa al llarg d'un període de temps de pràcticament de tot un curs, perquè aquestes persones tenen una tutorització i per tant un seguiment i un ajut i aquest és l'enfocament que hem emfatitzat.

L'inici del procés és que es demana als directors que nomenin les persones tutores, i a partir d'aquí, nosaltres el que sempre hem fet és una trobada de sensibilització amb els directors; ara pràcticament això està molt interioritzat, però sobretot els primers anys... Cada territori s'ho

muntava com tenia habitual fer les reunions amb directors. Un cop fet això, fem una reunió amb cadascun dels centres, en aquesta reunió que a més dels directors també hi ha els tutors, i després una altra reunió amb els aspirants. El que sí que és important és que tots tres, tan la direcció, els tutors com els interins, rebin la mateixa informació del procés, ja que l'avaluació ha de ser transparent i ètica. Aquí, en aquesta trobada, s'explica i es dona documentació referent al que diu la normativa, per tant quines han de ser les condicions del tutor, que el director li ha de fer el nomenament coma tutor, i que per a ell això és un mèrit que pot utilitzar en algun concurs si ho demana la normativa, després, s'estableixen i es diuen clarament quins són els criteris d'avaluació que estan marcats a la normativa, en què seran valorades aquestes persones, i després es posa èmfasi amb quines seran les fonts d'informació que farem servir per recollir aquesta informació, que són les que diu la normativa, l'entrevista, la documentació i l'observació a l'aula.

Llavors, normalment nosaltres el que fem també és facilitar al centre, si és que no els tenen construïts com a propis, que puguin servir de model perquè els centres els adaptin o se'ls faci seus, a on es pauti l'observació a l'aula, molt important, perquè pensem que el tutor, l'aspirant, el director i la inspecció doncs, han de tenir, bé sobretot els del centre, molt clar quins són aquells punts clau que considerem d'una bona gestió docent, i per tant això és important. També mostrem documents, si ells no els tenen, a on s'orienta quin hauria de ser el pla de treball que s'estableix entre el tutor i l'aspirant al llarg de tot el curs a fi que després a l'hora de ser avaluats hagin tingut aquest acompanyament i aquesta ajuda... tot això, insistint en què és una avaluació és formativa, i insistint en què al final del procés totes les persones involucrades en aquest procés creiem que hem d'haver millorat inclosa la inspecció. Per tant, més que una avaluació final, el que és important és que tot això es pugui convertir en un creixement professional.

Llavors, hi ha hagut anys que hem tingut molts aspirants, després el que ens passava és que hi havia centres que pràcticament tot un cicle estaven involucrats, llavors el que sí demanàvem és que s'encardinés en el procés de coordinació del centre i que a les reunions de cicle es poguessin treballar aquests aspectes, i encara que algú no ho fos, ja que aquesta metodologia de treball que plantejàvem havia d'estar pensat perquè milloréssim tots professionalment. Nosaltres sempre expliquem que quan fem una observació d'aula, no tan sols, després en la devolució, millora la persona a la que li fan les observacions sinó que la pròpia persona que ha fet l'observació també millora, perquè es qüestiona, reflexiona sobre el que jo faig...

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

La normativa estableix totes les casuístiques, i normalment es poden complir els criteris normatius, i si finalment al centre no hi ha ningú que compleix, ho fa l'inspector sol. A vegades passa als centres nous, ja que no hi ha places definitives. De totes maneres, encara que ho fem la inspecció com que tenim molt clar que ha de ser un procés d'avaluació formativa el que sí fem és involucrar molt a les persones del centre, al director naturalment i després al

coordinador de cicle, o sigui quan nosaltres anem a fer les observacions i tal, també fem entrevistes a persones del centre que estan treballant amb aquesta persona.

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria del professorat novell

Fem l'observació a l'aula i recavem informació complementària perquè amb una sola observació...

Majoritàriament entrem sempre a fer l'observació a l'aula, és veritat en què hi ha hagut èpoques en què n'hem tingut molts, jo per exemple el primer any en vaig tenir uns 200, llavors no els vaig poder fer tots.

L'observació a l'aula, implica tota la sessió, després la revisió de la documentació i l'entrevista amb la persona. Normalment ho faig sempre el mateix dia, faig l'observació i la devolució per què, perquè la persona està expectant a veure com ho has vist, després perquè tot està més fresc i pots aportar més, i penso que és més convenient.

Aquest dia parlem de la classe i la documentació perquè és complementari, perquè una classe necessita una preparació i una presa de decisions posterior, per tant és un moment ideal per revisar la planificació que ell té i després com això conclou amb l'avaluació dels alumnes, i per tant és un tot.

Els directors i els tutors entren a les aules perquè és prescriptiu, la normativa ho diu. A més a més el que nosaltres, és que quan iniciem el procés al mes d'octubre ens fixem una visita per allà al febrer, de seguiment. Per aquest seguiment, demanem que ja s'hagi fet una observació d'aula per part del tutor i del director, perquè encara hi ha temps per incorporar modificacions, el primer anys ens trobàvem que com que això era molt novedós als professors i mestres entrar a l'aula encara els semblava que anaven a fiscalitzar, costava... llavors la gent esperava l'últim moment, i quan ja anàvem a tancar el procés al maig, et deien: ai és aquesta setmana, ens falta l'observació... Llavors què passava, que ja no hi havia temps per incorporar res, perquè a final de curs ja podies comentar amb aquella persona alguna cosa, però ja no tenia temps, després venien les vacances i llavors al setembre qui s'enrecorda? En canvi si aquestes observacions es fan al febrer hi ha temps que aquesta persona les incorpori i això pugui ser més efectiu, sempre treballant amb aquest objectiu que sigui d'enriquiment i de creixement professional. Hi van una vegada segur, molts centres hi van més d'una vegada perquè com que fan un treball conjunt, no és en plan d'anar allà, mirar i fiscalitzar, sinó que és part d'un procés que han planificat conjuntament, fan l'observació i la reflexió conjunta, es determina què s'incorporarà i a vegades doncs es fa una altra per veure si funciona. També hi ha molts centres que el que fan és que l'aspirant va a veure el tutor i li fa modelatge, això es fa a alguns centres i cada vegades es van incorporant més, perquè quan ja està molt entès i molt interioritzat que és un ajut, i que això serveix no només per la persona que s'ha d'avaluar sinó que això beneficia als alumnes del centre i per tant beneficia al centre i al col·lectiu... aquest és l'objectiu, que es vegi com una oportunitat de millora del centre.

El tutor i l'aspirant estableixen un pla de treball conjunt, o sigui, nosaltres els hi proporcionem

una documentació, a on es veuen els punts que seran avaluats i els demanem que determinin, perquè no ho poden treballar tot, i que prioritzin aquells punts en els que l'aspirant se sent més feble i que per tant necessita reforçar, i a partir d'aquí estableixen un pla de treball amb unes reunions periòdiques, i nosaltres quan hi anem al febrer, demanem a la comissió com està fent el seguiment, com ha anat... i ens ensenyen el pla de treball, que és una graella, una cosa molt escueta, que ens proposem, quins acords hem pres... Fem el seguiment de tot el procés de tutoria, no només del que fa l'aspirant a l'aula.

Tenim pautes d'observació d'aula, que s'han pactat amb el centre i que per tant utilitzem inspector, tutor i director. És molt important consensuar la graella d'observació a l'aula perquè vol dir que estem compartint un model de bona gestió docent, tan important és destacar aquells punts com compartir-los. Per tant, fixa't, en un centre que es consensuen i que es comparteixen els criteris del que vol dir una bona gestió d'aula, estem fent línia d'escola. Insistim molt en això, que consensuïn que és important i amb què es fixaran.

Els directors en general veuen bé entrar a les aules. Jo només m'he trobat el primer any, el primer any en un institut de secundària, un cap de departament no va voler entrar a fer l'observació i es va quedar darrera la porta i va fer una observació d'oïda, perquè com que era mandatori, ho va fer. La majoria de gent col·labora, la que ja ha participat en algun d'aquests processos veu que ha estat un procés profitós.

Normalment entrem una vegada. Quan és un cas que hi ha problemes i que es preveu que l'avaluació serà negativa, normalment intervenim més i fem més d'una observació, més d'una entrevista... Llavors la intervenció el que fem és una intervenció més estreta per veure si podem col·laborar a millorar i que pugui passar l'avaluació.

Hi ha centres en què hi ha una desentesa entre l'aspirant i el centre o el tutor, per exemple, que l'aspirant no encaixa amb la línia d'escola, o que el tutor no comparteix la línia d'escola, aquella persona ni amb el tutor ni el director veuen les coses iguals, s'enfronten..... llavors intervenim la inspecció, perquè és un tema d'escola, fem observació més directament per veure què passa, i intervenim més en l'avaluació... Són persones que vénen amb unes idees i tal i que no encaixen, són un número molt petit... Jo m'hi he trobat per exemple amb un centre molt petit... i llavors es crea una desentesa i a més la persona sap que ha de ser avaluada per aquestes persones... Tan m'he trobat que l'aspirant et demana que hi vagis, com per part del centre, ja que quan constituïm la comissió, després sempre parlo amb els aspirants i els deixo clar que qualsevol problema, dubte, es poden dirigir a nosaltres i ens mostrem accessibles. En aquests casos jo faig de mediadora, però el tutor no deixa de fer la seva funció.

Bloc 5: Avaluació del professorat novell

Hi ha alguns casos que no passen i llavors obrim un expedient contradictori. El primer any tenien opció a fer-ho un altre any, a partir del primer any ja no. Si es fa un expedient contradictori se'ls aparta de la llista d'interinatge i si volen tornar a entrar han de passar dos anys, i han de passar per una mena de tribunal i han de demostrar que han millorat.

En el moment d'avaluació, en la sessió només ens reunim el director, el tutor i jo i amb els informes que portem cadascú i amb la documentació sobre la taula, debatem, el que estem d'acord es fa més ràpid i el que no estem d'acord cadascú justifica el perquè defensa aquella valoració i per tant arribem a un consens. Omplim l'informe normatiu.

Al final acaba sent apte o no apte, però nosaltres acabem posant una puntuació, de 9 a 18 és apte, però de 0 a 9 és no apte. Però els aspirants només saben si és apte i no apte, que és el que surt a la documentació.

Normalment nosaltres mateixos felicitem les persones, si podem, ho fem juntament amb el director, sempre és agradable felicitar i per tant jo sí ho faig. La comunicació del resultat es fa conjuntament, jo i el director, també en els no aptes. Després ells poden al·legar tots els procediments administratius, se'ls ha de fer una entrevista de vista i audiència....

L'informe resulta que no el podem canviar perquè ve de la llei que diu directament quins són els punts, el que passa és que nosaltres sí que hem fet documents complementaris per ajudar a orientar el que parlem quan diem que els objectius s'ajustin a les característiques del grup, i per tant nosaltres tenim documents complementaris, o hem anat concretant i orientant més cap el treball per competències que si fossis com molt purista en el document no surt. Donem la mateixa importància als criteris i és equitatiu, tot i així per mi és clau la gestió d'aula perquè allà ho veus tot, o sigui, és que deixem-nos de papers, entrem a les aules... el que es veu a l'aula és un reflex de tot.

Bloc 6: Aportacions finals

Jo penso que hi ha hagut millora amb la sensibilització que els processos d'aula són la clau i que per tant anem trencant allò que jo dins la meua classe faig el que penso que haig de fer i aquí ningú hi diu res més, i per tant compartir aquests espais de docència és importantíssim i una font de millora.

El centre ha pogut incidir més directament amb l'acollida del professorat i dels mestres, sinó clar un arribava allà i feia el que podia, sí ja li deien al passadís potser, i això s'ha institucionalitzat i per tant jo penso que això és un factor positiu. Ha permès també treballar l'enfocament del currículum per competències, perquè clar això és la base del nou currículum i aquest és la base amb la que avaluem, i per tant ha permès que treballéssim als centres d'aquesta manera. Jo penso que també un punt d'incidència ha sigut potser poc i hi estem començant però que és molt important, és l'avaluació dels alumnes, perquè una de les documentacions que mirem és com es recull l'avaluació dels alumnes, i aquest és un dels apartats que normalment la gent hi té més dificultats, o sigui definir criteris d'avaluació a les

programacions, utilitzar-los a l'aula, i materialitzar-los en el que jo acabo fent d'avaluació de l'alumne i d'informes... Per tant és un tema que hem de continuar treballant, però penso que és una eina que ens permet molt.

Sí, el novell millora professionalment. Els centres són diversos, per tant, si hi ha un centre que es creu que aquest procés els ajudarà a millorar i que és una eina potent per fer-ho, i s'involucren i s'impliquen, això té una incidència alta, i també hi ha alguns centres que ho està fent perquè és mandatori, perquè prescriptiu i perquè toca, i es fa amb el mínim soroll possible. Tenim centres de totes tipologies.

Jo penso que majoritàriament els tutors, perquè ells m'ho manifesten, aprenen, de vegades diuen això no ho feia i ara veig que val la pena; jo també aprenc.

Jo penso que hi ha dos elements importants, que són: un reconeixement professional que ara són punts, que ja està bé, i que la feina s'incardini en el fer de cada dia, que no sigui una tasca afegida. Per tant, com que la majoria de tutors són els coordinadors de cicle, demanem que s'aprofiti a les coordinacions per treballar els aspectes, ja que poden ser útils per tothom.

Jo penso que el Departament d'Ensenyament ha de continuar apostant fort per l'avaluació, l'avaluació en general, des de l'avaluació dels sistema, dels alumnes, del professorat, de la inspecció, de la direcció... de tot. Per tant, una persona crec moltíssim amb l'avaluació, per mi seria un error tirar-ho enrere.

Això penja de la LOE, la llei diu que ha d'anar més enllà, per tant s'ha de desenvolupar a tots els camps.

La dificultat d'aplicació penso que depèn molt de les dinàmiques d'escola i del que pes que hi vulguin donar, si s'ho creuen, penses que és una eina potent, fan l'esforç per integrar-ho... no genera problemes. Ara jo ho crec potentíssim.

ENTREVISTA 4

Dia: 8 d'abril de 2011

Aspectes singulars/ Contextualització

Hi ha una normativa que no ens podem saltar, de manera que tots els inspectors fem un procediment similar.

Tinc molt clar que la tutoria és molt important.

Bloc 1: Identificació dels mestres o professors/es novells

A partir de la detecció ens passen una llista.

Bloc 2: Informació de la fase de tutoria

Explico el procés a l'equip directiu i als tutors a cada centre, faig un repàs.

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

Aquest procés està en mans dels equips directius, que normalment tenen molt clar qui pot fer una tutoria. Per a mi, és important que el tutor tingui experiència, que sigui proper i que conegui bé el centre. I clar, que tingui disponibilitat, ja que hi dediquen moltes hores de més. A vegades és impossible complir els criteris, però sempre s'assigna algú.

La base del procés és una bona selecció.

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria del professorat novell

La clau del procés és la tutoria del novell. Per això demano als tutors que facin 4 visites a l'aula i els passo un esquema del què han d'observar a l'aula. Valoren molt positivament la fitxa. S'està treballant per a unificar aquest model.

Una d'aquestes visites és al primer trimestre segur. A cada visita es detecten els punts forts i dèbils, i a partir dels darrers es fixen uns objectius de millora. Després de cada observació es reuneixen per analitzar la sessió. La majoria de tutors s'ho prenen seriosament, hi ha dedicat moltes hores extres per anar-los a veure... fins i tot en les seves tardes lliures.

Si s'ha fet una bona tutoria jo a vegades no els vaig ni a observar. Si al primer trimestre ja es detecta una anomalia, llavors sí que entro a l'aula i prenc les mesures necessàries. Quan vaig a les classes, ho faig conjuntament amb el director, però insisteixo que si el tutor ha fet una bona feina, no cal.

El que faig jo segur és una entrevista amb el novell, en la que els pregunto què pensen de la tutoria, què han après i per a què els ha servit. No demano que es preparin cap material extra, han de tenir la mateixa documentació que la resta de professorat, formen part de tot el claustre. En aquesta entrevista també hi ha el director a davant, i a vegades surten coses de la

programació general, i això permet abordar actuacions de tot el centre. Un aspecte fluix solen ser els criteris d'avaluació.

Pel que fa a la relació, quan els novells fan un terç de jornada és complicat que s'estableixi una relació....

A nivell d'escola es valora positivament entrar a les aules per saber més el que es fa.

Pel que fa al novell, diuen que se senten més ben acompanyats tot i que hi ha percepcions diferents. Alguns es mostren reacis i són crítics amb els procés, fins i tot pressionen la direcció.

El tutor desenvolupa una tasca molt important, i hauria d'estar més reconegut a nivell administratiu.

Bloc 5: Avaluació del professorat novell

La fase de tutoria no té com a objectiu l'avaluació de la inspecció ni de la comissió, l'objectiu hauria de ser acompanyar, ajudar... El programa funciona bé durant el dia a dia, però té com a punt dèbil l'avaluació.

La majoria són aptes, però n'hi ha algun que no, i si no ho és cal fer un procés més llarg, amb moltes observacions i propostes... i finalment es fa un informe. Aquest protocol de seguiment per fer un informe contradictori està recollit en les Instruccions Internes de la Inspecció.

El resultat el comunica l'equip directiu, després de la comissió d'avaluació.

Bloc 6: Aportacions finals

Penso que és un programa excel·lent, una bona actuació per unificar la formació de la universitat que està molt desvinculada de la pràctica, i el primer any a l'escola, hauria de ser un allargament de la universitat i un acompanyament. Però és un pur tràmit administratiu.

Per un altre costat hi ha la formació obligatòria que és molt pràctica i desenvolupada per gent activa i molt competent. Està ben valorada, però està desvinculada també de l'escola i la universitat. Caldria fer un seguiment conjunt amb el formador, tutor i inspector.

Sí que penso que com a inspecció ens correspon l'avaluació docent, ara bé, si no toquéssim tantes tecles ho podríem fer millor. Hi ha dues alternatives: tractar pocs casos i profundament i donar un pes a l'escola i dedicar-se només a formalitzar el procés.

ENTREVISTA 5

Dia: 20 de maig de 2011

Aspectes singulars/ Contextualització

Bloc 1: Identificació dels mestres o professors/es novells

Nosaltres ho rebem a través d'un aplicatiu intern, d'una intranet amb la qual treballem. La inspecció i la secció de personal treballen conjuntament, i llavors tot el paquet d'interins de primer any ve a parar aquí, es diu aquest curs caldrà avaluar totes aquestes persones, i es fa la distribució per inspectors, normalment cadascú avalua els interins que té al seu centre, pràcticament sempre és així. Si el volum no queda descompensat, es fa així.

A l'inici no ho sabem, però quan surt la resolució, deu ser cap a l'octubre, el temps per fer-ho tampoc és acotadíssim, el final és a finals d'abril, el que passa és que et coincideix amb altres coses. Com que és un procés no ho pots fer ni de pressa ni molt a l'inici.

Bloc 2: Informació de la fase de tutoria

El primer any que n'hi havia moltíssims, vaig fer una reunió global a tothom, per explicar què era l'avaluació docent i com es feia. S'entrava a treballar al Departament sense entrevista prèvia ni alguns mesos de pràctica, no era garantia de res.

El que acostumo a fer ara, reuneixo els que hi ha al centre.

Ara els centres ja han entrat més en la dinàmica. Inicialment en les reunions de directors i cap d'estudis també s'incidia en la tasca d'avaluació docent que tenien, en la seva implicació... però de mica en mica s'ha anat fent pedagogia de tot això, no ha de ser un procés extern sinó que el centre els ha de fer l'acompanyament, orientar, revisar, veure la seva pràctica, assistir a les classes...

Jo reuneixo als interins de primer any, procuro fer la reunió a ser possible, però a vegades no es coincideix, als tutors que han de tutoritzar aquests professionals i al director del centre. Jo explico en què consisteix el procés, el que es pretén, el que s'espera, les funcions de cadascú... Aquesta és la informació inicial que reben.

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

Els trien els equips directius, però normalment ve en carta, és algú de la mateixa especialitat, a instituts el cap de departament, i a primària algú del mateix cicle, del mateix nivell... Jo els

oriento. També considerem que sigui una persona si pot ser una mica experimentada i que tingui dots pedagògiques també amb adults, i bona voluntat. No els hi reconeixen, hi ha algun cap de departament que em diuen això què em compta... llavors que ho sigui un altre.

La formació es fa pels novells però no s'ha preparat als professionals que estan als centres com han de dur a terme l'avaluació docent, a veure, nosaltres tenim algun protocol que a vegades els facilitem per fer observació d'aula fins i tot, però a més has de pensar que pot ser alguna de les persones que tutoritzen doncs també fa temps que no han estat d'alguna manera directament supervisades en la docència, pel qual apartats com l'avaluació i sobretot les propostes de millora, doncs això a vegades fins i tot gent molt experimentada té coses per aprendre.

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria del professorat novell

Es crea la comissió a través d'un aplicatiu.

Jo normalment procuro abans de l'avaluació final, mantenir un parell de sessions de treball. En una d'elles m'expliquen la programació; jo sempre els dic que entenc que un professional està en aquell centre, que ha arribat al setembre, i que potser a l'octubre o a novembre no té tot el curs planificat, però no em traieu cap programació d'editorial, em dieu jo segueixo aquesta i l'he adaptat de la següent manera, i no els demano tot el curs planificat, sinó que la previsió d'aquell mes estigui clara. També els demano que m'ensenyin alguna programació anterior, del que ja han fet. Els demano com han anat les activitats, com els ha funcionat... i sovint quan les programacions són massa netes, els has d'orientar perquè anotin com ha anat al final de la unitat didàctica. També miro els fulls de seguiment de l'alumnat, i els demano què necessiten, si se senten tutoritzats o no, perquè a vegades la figura del tutor és molt formal i després a la pràctica no s'està fent.

A la segona sessió de treball faig l'observació d'aula. Jo els dic que a ser possible els deixo que triïn el grup, mireu que puguem combinar-ho tot, i normalment han de fer el que toca però que tenen programat, si els sembla que és més agraït un inici de tema s'ho poden fer venir bé.

Demano al director que necessito temps abans i després que no tinguin compromís d'agafar de seguida un grup. Els deu minuts abans em faciliten el guió del que faran, objectiu que es plantegen, activitat i material, i els dic una mica el que valorem prèviament. Això els relaxa molt perquè si no a vegades, i també preparem l'entrada a l'aula, ho faig amb total naturalitat, em presento a l'alumnat, m'acostumo a posar-me al final i no intervinc, a vegades em costa i m'he de mossegar la llengua, a vegades al final demano algun treball dels alumnes i observo el què, pràcticament sempre en miro. Al final de la sessió doncs parlo amb la persona, li demano com valora la sessió, si li ha sortit en funció del que esperava, si ha estat nerviós o no, que em traslladin el que considerin, i llavors els comento el que jo he observat. Normalment accepten bé els comentaris, ja que els faig propostes de millora, els intentes tirar alguna floreta, i els recordo que és un procés.

L'experiència que tens, et fa veure de seguida les habilitats docents de la persona, amb la

simple observació.

A vegades faig dues sessions.

Jo aconsello als directors que entrin, però ho fan poc, costa, per això et dic que per mi que senten mancats de preparació, es tracta d'anar-los convencent, però els caldria una pauta de com fer-ho... Els tutors també recomano que entrin, però depèn dels casos, a vegades preparen alguna activitat conjunt, en funció també de la persona, tipologia de centre...

De manera específica el tutor i novell es reuneixen poc, amb la sisena hora les coordinacions estan tocades, i si es veuen reduïdes les de sempre, imagina aquestes... jo els dic que intentin fixar alguna trobada amb data, però pot acabar fent-se en situacions més informals, a l'hora de l'esbarjo... o també a vegades en reunions de cicle. Les reunions formals diria que es limiten a l'inici i al final.

Al ser l'inspector del centre pots incidir en el procés, si hi ha dubtes i aspectes del centre no resolts.

Bloc 5: Avaluació del professorat novell

Fem servir el model. Normalment cadascú porta l'informe fet i després es contrasta, i com que al final acaba esdevenint a apte o no apte, ens posem d'acord. Els centres són reticents a posar algun poc.

Es posen pocs no aptes, jo no n'he posat cap, tot i que a alguns els hi podies fer un favor. Jo no m'he trobat amb ningú negat, per entendre'ns, però no és fàcil fer l'informe contradictori.

M'agrada bastant que els professionals s'autoavaluïn, i si la fan s'agraeix.

Bloc 6: Aportacions finals

A mi em sembla imprescindible que s'avaluï la gent que comença a treballar al servei públic, aquí tenim material molt sensible que són els alumnes, tot i la inexperiència, a davant hi ha d'haver gent amb disponibilitat, ganes d'aprendre... el que no pot ser és que algú que no estigui prou equilibrat emocionalment el posem davant dels alumnes. Serveix una mica com a filtre.

El centre es beneficia a partir de la intervenció de tots plegats, però a vegades les orientacions s'han de fer a tot el professorat, i tots aprenem de tots, jo també. El que passa és que a vegades s'impliquen i el curs següent estan a un altre lloc.

Hi ha tutors que se sent i viu l'educació, i llavors és positiu, i aprèn del procés, però hi ha gent que ho pot viure com un tràmit. En el meu cas com que a l'inici ja oriento la selecció del perfil de tutor, fa que els tutors són gent que s'hi ha implicat, i fins i tot més estrictes que jo mateixa.

L'avaluació és una de les nostres funcions, i absolutament penso que val la pena dedicar-hi temps.

ENTREVISTA 6

Dia: 18 de març de 2011

Aspectes singulars/ Contextualització

Bloc 1: Identificació dels mestres o professors/es novells

La Subdirecció General de la Inspecció educativa organitzen els temes de personal a tot Catalunya, tot i que funcionem després a nivell territorial. A nosaltres l'inspector en cap ens passa una base de dades, un full de càlcul, amb el nom dels interins novells dels centres que tenim assignats.

Tota la gestió oficial es fa a través de l'aplicatiu, i amb l'entrada d'inspectora tinc accés a les dades.

El nombre ha anat a la baixa, hi va haver un pic amb la implantació de la sisena hora, però especulo que anirà a menys... si ajuntes el context econòmic, la disminució de places docents i els rumors de supressió de la sisena hora i de l'augment d'hores de docència, segurament n'hi haurà cada vegada menys.

Bloc 2: Informació de la fase de tutoria

Al centre l'informa la inspecció. L'interessat com a treballadors sap les seves condicions laborals i deu rebre la informació que ha de passar aquesta fase inicial, ja que a l'inici no tenen l'hàbit de mirar la normativa...

Per tal d'informar faig un primer contacte amb el centre per repassar tots els docents susceptibles d'avaluació i es mira el nombre de persones. Després faig una reunió a cada centre. Parlo amb l'equip directiu, els tutors, i els novells, i els explico el seu rol, funcions, sistema d'avaluació... Penso que ells agraeixen aquesta explicació inicial.

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

Sí que participo en el procés de selecció i assignació, tot i que depèn dels centres. En els centres petits, no hi ha massa opcions, ja que poques persones compleixen els criteris, en alguns llocs ho té assignat el cap d'estudis. En canvi en els centres grans, hi ha més oferta de tutors i llavors intentes que sigui una persona que tingui estabilitat, un pes important al cicle... i es busca la millor opció, sol ser el coordinador. Però en tots els casos es té en compte la proximitat al lloc de treball del novell.

Un tutor pot tenir més d'un interí.

Quan no hi ha cap persona que pugui fer de tutor, es crea una comissió unipersonal de l'inspectora, tot i que extraoficialment algú del centre fa el seguiment.

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria del professorat novell

Inicialment s'organitzen les comissions avaluadores, que és el primer pas de tot aquest procés que hauria de ser un acompanyament i de seguiment al centre.

Intento fixar un pla de treball per poder compaginar aquesta tasca, que porta molta feina, amb les altres que tinc encomanades.

Durant el procés de tutoria, sempre intento entrar a fer l'observació a l'aula, ja que quan més en vegi millor. És una oportunitat que em donen per aprendre, m'agrada molt. Normalment aviso, tot i que no sempre ho he fet, en algun cas ho he fet expressament per veure una realitat no preparada, i ha sigut en casos que hi havia problemes... ja que a vegades sembla que et muntin l'espectacle per tu.

Per fer l'observació utilitzo una pauta, bé n'he fet servir moltes, és una pauta viva. Al cap tinc els criteris d'avaluació final, que valen per qualsevol procés d'avaluació docent, i per tant, en la meua afegeixo aspectes que són complementaris.

Suggereixo al director i tutor que també facin l'observació a l'aula, i que l'interí pugui anar a observar mestres experts. A Educació Infantil aquesta observació es dona de manera natural, ja que treballen moltes vegades dues a l'aula, a Primària depèn del centre, i a Educació Secundària les portes de les aules estan més tancades i sol ser més difícil.

Sovint el director deixa aquesta tasca en mans del tutor i només intervé quan hi ha problemes. No els ofereixo cap pauta d'observació però els tutors tenen la consigna clara que el que busquen és si aquesta persona serveix o no per fer de mestre a l'escola pública.

Si puc, el mateix dia els entrevisto individualment. En aquesta trobada m'expliquen les sessions, com es coordinen... i també em mostren els documents de treball. Em fixo especialment en què tinguin previst el que treballaran, és a dir la programació d'aula setmanal, en el registre de seguiment de l'alumnat i en la producció de l'alumnat. Hi ha documents però que han de ser de centre, com les programacions anuals i el tipus de registre de seguiment.. i això s'inclou moltes vegades en el procés d'acollida al centre.

Mentrestant, hi ha un contacte continuat amb el centre, i quan hi ha algun problema amb algun cas, intervinc més.

Bloc 5: Avaluació del professorat novell

Entre març i abril es fa l'avaluació del novell, i paral·lelament nosaltres sabem si ha acabat el curs de formació. Aquest tancament és diferent en funció del centre. Normalment em reuneixo amb la direcció i tutor, si el centre és petit individualment per cada cas, però per exemple si hi ha tres persones avaluades a un mateix cicle, faig una sessió conjunta, ja que el seguiment, els criteris, la manera de treballar del cicle... és la mateixa.

Hi ha comissions que fan servir l'autoavaluació del novell, però jo ho comento quan vaig a fer el seguiment, on els pregunto com estan, quin suport reben... ja que a vegades hi ha coses que no s'atreveixen a dir.

El resultat de l'avaluació el comunica el director o jo, tot i que si és negativa ho faig jo.

En el cas que es prevegi una avaluació negativa, s'ha anat avisant la persona, s'han detectat els aspectes en els que falla, se li han proposat estratègies per millorar-ho, s'ha fet el seguiment de l'aplicació... però si no millora, es fa un expedient contradictori, que fa fora aquesta persona de llistes, i al cap de dos anys hi pot accedir si supera una valoració.

Bloc 6: Aportacions finals

Penso que és l'acompanyament dels novells és una tasca que independentment del programa, és pròpia de totes les escoles, i que hi hagi una formació pròpia, els procediments que orientin el procés... pot ajudar a desenvolupar-ho millor, tot i que en el procés d'acollida ja es recollien pràctiques d'aquest tipus.

L'inici del programa va coincidir amb un boom d'escoles noves i professorat novell o inexpert, i per tant hi ha gent a la que li ha servit molt. A vegades hi ha interins novells que tenen expertesa d'anys a l'escola privada però els va bé per contextualitzar.

Crec que és una de les tasques més importants i de més utilitat de la inspecció. Ara ja tot roda, perquè fa temps que s'aplica, però quan el centre troba un escull, l'actuació de la inspecció és clau.

ENTREVISTA 7

Dia: 10 de febrer de 2011

Aspectes singulars/ Contextualització

Bloc 1: Identificació dels mestres o professors/es novells

En aquesta part nosaltres no hi intervenim, és de personal. Nosaltres intervenim en el moment que des de personal ens diu que hi ha una sèrie de professors o mestres que són interins de primer any o practicants, funcionaris en pràctiques. Per l'altra banda també es barregen a vegades els que es presenten a les oposicions que és el mateix tipus de valoració, però mentre que amb uns busques l'apte o no apte, aquests altres tenen punts que els valen a les oposicions. Et pots trobar algun any que el mateix interí de primer any demana l'informe d'oposicions, i llavors es fa un sol procés però s'amplia.

Personal ens dóna un llistat dels mestres i professors dels centres de la nostra zona, i a partir d'aquí l'inspector constitueix la comissió de la valoració.

Als centres els arriba des de personal la relació, però és inspecció qui activa la campanya de l'aplicatiu, és a dir, tot el procés a partir de la comissió de valoració.

Bloc 2: Informació de la fase de tutoria

L'inspector presideix la comissió de valoració, el director del centre automàticament és nomenat secretari, i llavors la direcció del centre nomena el tutor. Es crea la comissió a partir d'un aplicatiu, i és important de fer-ho perquè es valida el director i el tutor perquè comencin a actuar. La creació de la comissió és el punt de partida.

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

Els tutors els escull el director, i la inspecció i ho supervisa. Depèn del centre. Als instituts els correspon al cap de departament, però si et trobes que aquell centre té una organització no tradicional, pot ser que no sigui bo que sigui el cap de departament sinó la persona titular de la mateixa àrea.

Igualment, als centres en els quals la coordinació de cicle o de departament és rotativa, és a dir toca a qui toca, jo intervenc més.

Exactament, tu saps que hi ha persones que et fan de tutor i et marcarà per tota la vida en positiu i altres que es dediquen a signar al final.

Normalment els interins que s'han de valorar, quan es constitueix la comissió, a principi de novembre, ja porten dos mesos al centre. En aquí, jo diferenciaria entre aquells interins que generen bones sensacions i que el director no hi hagut d'intervenir, d' aquells que des del primer dia es veu ja que pinta malament. En els que pinta malament, ja t'han avisat i per tant quan constitueixes la comissió ho fas sabent aquella persona qui és, i en aquests casos sí que s'intenta que el tutor sigui una persona x, que pugui ajudar, perquè al centre li interessa que aquella persona que l'ha de tenir tot l'any, li rutlli perquè sinó l'equip directiu va de cul.

És aquest el plantejament:

"Els que han vingut aquest any cap problema, són meravellosos, si ens el poguéssim quedar ens el quedaríem..." és un procés d'omplir papers i de constituir la comissió, i ja està.

" Tenim una persona que hauries de venir, no se'n surt, li falta caràcter..." aquí és un busques el tutor que pugui ajudar i el procés és més acurat.

Sí que es compleixen els criteris normatius, que sigui el coordinador de cicle i el cap de departament. Llavors també, hi ha comissions unipersonals, en aquells llocs en els que no es pot constituir la comissió perquè no hi ha personal en propietat, per exemple a una escola rural i les escoles d'adults. Llavors ho fa l'inspector sol, però tu pots demanar d'ofici, a nivell intern, que es constitueixi la comissió i es nomeni un tutor que tingui experiència i capacitat, però no la plaça. El que passa és que la seva documentació no es guarda a l'expedient ni s'entra a l'aplicatiu, però serveix d'informació a l'inspector. Em sembla molt important l'opinió del centre, ja que tu hi vas un o dos dies.

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria del professorat novell

Sí que intervinc durant el procés. Això depèn del nombre d'interins.

Aquest any per exemple, en tinc pocs i puc anar a tot arreu, en canvi el curs passat que tenia una zona molt complicada i llarga, tenia 60 persones per veure i no donava l'abast.

Feia una reunió amb tots els interins de primer any i els practicants i els explicava el que passaria, què els hi demanaríem, del que se'ls valoraria, és a dir la resolució, i se'ls advertia que a partir de constituir la comissió, tan el director com el tutor estaven validats per fer observació a dintre l'aula. La feia abans de Nadal, sense equips directius.

Aquest any també he fet una reunió als directors i se'ls va explicar tot el procés.

Jo sempre entro a veure'ls tots com a mínim una vegada, i llavors en els dubtosos, els que o generen seguretat ni confiança, faig un seguiment més sistemàtic, i intento entrar-hi una segona vegada. En els que hi vaig dues vegades comprovo que les propostes de millora s'havien aplicat o no. Després de l'observació em reuneixo amb ells i els hi comento, si pot ser el mateix dia, normalment a l'hora del pati o al migdia.

Jo anoto cada intervenció en una llibreta, però cadascú fa servir instruments propis.

En el tutor i el director els hi donem una graella, hi ha diversos models, per exemple, el meu company de zona proposa l'ús del portfoli.

El gran problema que tenim és que la direcció desconeix el que passa a dins de l'aula, tu pots fer vuit reunions de planificació, però a dins de l'aula cadascú fa allò que ha fet tota la vida, que els dona seguretat. Quan entres a l'aula és el dia que veus coses, i jo sempre m'emporto algú més de la comissió a fer l'observació a l'aula. Ells a part també poden fer les observacions, jo els aconsello que com a mínim en facin una. Això permet al centre comparar com canvia l'actitud del docent quan hi ha algú a l'aula.

El director que hi és perquè li agrada, i creu que pot millorar al centre observant i ajudant. Jo els aconsello que ho facin. A ells els dono el model del departament amb els criteris d'avaluació.

Bloc 5: Avaluació del professorat novell

Després d'haver observat, un dia anem a avaluar, fem la comissió d'avaluació que es reuneix per tancar el procés. L'inspector i el tutor escolten la defensa de l'aspirant de la programació. Ell ens porta tota la documentació i material que té, ja hi ha una sèrie de coses que han d'estar a predisposició de la comissió. Llavors, quan ell marxa, s'agafen els quatre informes d'avaluació, i normalment es fa un promig. El de l'interí sovint és molt inflat, tendeix a ser poc realista, es posen tot molt bé.

I partir d'aquests ens posem d'acord i diem si serà apte o no apte.

Es posen pocs no aptes, per exemple el curs passat vaig posar un no avaluat. En aquests casos ho repeteixen el curs següent, i es pot demanar pròrroga. Si són considerats no aptes dues vegades surten del sistema.

En aquests cal avisar-los, perquè per fer un expedient contradictori o d'incapacitat, s'ha de seguir un procés molt rigorós i ajustat a la normativa, perquè no s'invalidi.

Bloc 6: Aportacions finals

Els efectes del programa poden dependre del rol que juga la inspecció. Si tu treballes el centre perquè l'observació a l'aula sigui una millora per ells, doni una altra visió des de dins... pot considerar-se com una oportunitat. Em sembla que és important tenir informació del que passa a dins de les aules.

En general, els centres no viuen malament el procés, depèn del centre, de la relació que hi té la inspecció. Si tu vas al centre amb una actitud d'ajudar, d'assessorar, de voler avançar amb l'escola, de posar-se al seu costat... pots ajudar a que sigui més acceptat i a donar-hi importància.

Pel que fa al novell, penso que al primer moment que se'ls diu que ha d'anar a parlar amb l'inspector, hi ha gent que es bloqueja, però penso que és bo que ja només d'entrar al sistema es trobin tot l'engranatge que hi ha. També penso que és positiu que tinguin un tutor que els acollí, tot i que amb el procés d'acollida hi havia centres que ja ho feien. Alguns han integrat

alguna part del Comencem Bé a dins del seu pla d'acollida. En funció de com es faci l'acollida la persona sumarà a l'equip directiu o a l'oposició, i per tant és molt important aquesta acollida i sempre ho he reivindicat.

Penso que és una eina molt útil tan per l'interí com pel centre.

ENTREVISTA 8

Dia: 17 de febrer de 2011

Aspectes singulars/ Contextualització

Jo sóc molt crític, el meu tipus de crítica és una crítica bastant punyent per la situació en la que em trobo jo.

Això va canviar fa una sèrie anys, la qual qualsevol interí que entra al sistema ha d'estar avaluat, ha de tenir una avaluació positiva.

Un dels grans problemes que té la funció pública en general, i jo creia que amb l'EBEB, l'Estat Bàsic de l'Empleat Públic, això canviaria i en la pràctica no ha canviat per res. El professional que treballa en el món públic, com a servei públic, tan si és funcionari com interí, i si és funcionari encara més, té un blindatge moltes vegades difícil de desblindar, per dir-ho d'alguna manera.

Jo m'he trobat amb situacions, amb els anys que porto a la inspecció, de gent que l'aproves, que passa al sistema i després t'arrepenteixes d'haver-los aprovat. M'arrepenteixo ja en una primera fase quan els avalués com a interins novells, en una segona fase quan els he avaluat a nivell d'oposicions, i els funcionaris en pràctiques en l'informe d'oposicions És un sistema que penso que ha de canviar, és un sistema tan garantista que fa que molta gent s'hi repengi. És el gran problema de la funció pública en aquest país, la gent bona treballa com uns "pencos", però també n'hi ha molts que no foten ni brot. Després hi ha gent bona que per circumstàncies no passa un bon moment, i que penso que no s'ha d'intervenir amb tanta energia i consistència com hauríem d'intervenir en un altre cas.

Bloc 1: Identificació dels mestres o professors/es novells

Ens donen el llistat, ens diuen les persones. Aquest llistat té una sèrie de mancances, s'elabora en un moment determinat del procés, llavors què ens trobem, que a vegades hi ha persones que, perquè entren al sistema l'endemà de la llistat o per altres circumstàncies, acaben no sent avaluades. Al sistema hi ha persones que no se'ls avalua, això està passant. Però bàsicament la identificació dels novells es fa a través de personal; les oficines ens fan arribar la llista, i a partir d'aquí anem avaluant les persones.

Bloc 2: Informació de la fase de tutoria

A l'escola l'hi arriba per un altre costat, però nosaltres també informem.

Jo el que faig als meus centres, em poso en contacte amb ells i cada any faig una reunió, a inici de curs, en la que convoco a tots els interins i també els funcionaris en pràctiques, i també convoco als centres. Que hi hagi algú de referència, el director, cap d'estudis... Allà els explico

els criteris d'avaluació, el que ja diu la resolució. Jo només demano el que diu la resolució, però hi ha altres inspectors de la casa que sé veig que demanen alguna cosa més.

A partir d'aquí, també els comento que els aniré a veure al centre, que els avisaré abans d'anar-hi, que els demanaré, quan ens reunirem... els deixo clar que entraré a l'aula més d'una vegada, considero que entrar un dia a l'aula no en faig prou, entro una, dues, tres o quatre vegades a l'any, és una de les coses que em porta més feina.

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

Ho fa al centre, nosaltres no intervenim. Hi ha gent que s'implica molt, hi ha gent que no s'implica gens. Intentem revisar que es compleixin els criteris d'assignació però en la pràctica no és possible sempre. Per exemple vaig anar a una escola on eren cinc d'infantil, clar, tots cinc per una mateixa persona no pot ser, llavors s'ho reparteixen entre ells.

Han de ser definitius i que tinguin l'especialitat del que s'avalua. Si no, no es constitueix la comissió i faig l'avaluació tot sol, però encara que sigui així jo contacto amb tothom, i busco algú de referència al centre.

Aquesta informació s'introdueix a l'aplicatiu que constitueix la comissió avaluadora. L'aplicatiu sempre l'omple tot jo.

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria del professorat novell

A la carta que envio a inici de curs, quan els convoco a la reunió, els explico com es desenvoluparà el procés de tutoria.

Els demano poder-los fer una fotografia per ajudar-me a recordar la persona, ja que hi ha anys que n'he tingut un centenar, i una còpia de l'horari, per saber quan puc fer l'observació a l'aula. Per fer el seguiment faig servir un model propi. En aquesta llibreta, amb les graelles recullo tota la informació de cada interí.

Entro sempre a totes les aules, i vàries vegades, sense que això signifiqui automàticament avaluació positiva o avaluació negativa. Ja els hi explico a l'inici. Els aviso sempre, per una raó, perquè la gent ho passa fatal, i jo considero que no veig la persona en la seva màxima naturalitat... però a vegades puc improvisar perquè m'han sobrat un parell d'hores, o bé perquè he anat al centre i l'aspirant estava malalt. A vegades no m'hi estic tota l'hora de classe.

A més sempre els faig una entrevista, tot i que a vegades no és el mateix dia de la visita.

Sempre, sempre, hi ha una entrevista, només amb l'interí, i força completa. Parlem una mica, a vegades comentem la programació...

Els demano les programacions, tenint molt en compte les competències bàsiques, però en aquest tema sóc molt pràctic, si una programació ocupa 3 pàgines millor que 4. A on vull que destinin hores la gent és en el treball amb els nanos.

Els demano que disposin d'una programació setmanal de la feina, d'un registre de l'alumnat del seguiment que efectuen, registres quantitius i qualitius. Però si un és tutor, ha de tenir més comentaris, i no n'hi ha prou en tenir-ho al cap.

Tenen una adreça de correu electrònic, on m'han d'enviar les programacions i materials, si ho tenen en format digital, i en el subject del correu hi posen el nom, i així d'aquesta manera ho tinc ordenat i ho puc consultar sense ser al centre, ho puc fer al despatx a casa... però després ho elimino. I llavors si hi ha algun tipus de comunicació ho faig a través del meu correu.

Una novetat que jo faig és que, quan han de fer l'autoavaluació, enlloc d'omplir la graella de creuetes, els dono l'opció de fer un escrit sobre aquest primer any destacant els més i menys de la seva acció com a docents, és a dir, la majoria per exemple em contesten que s'han sentit trobat molt penjats, que el que els han ensenyat a la universitat i el que fan ara no els ha servit de res, que els han donat molt documents a l'inici... Jo penso que és important per tot un acompanyament.

A vegades es preocupen si hi vaig un divendres a la tarda, però també m'interessa veure com gestionen un divendres a la tarda.

Demano al director i al tutor que entrin a l'aula, però costa que ho facin. Potser això ha canviat una mica, el director ha assumit la funció que ha d'avaluar els docents, tot i així els costa trobar temps... Fan l'observació lliurement, sense cap model, aquest és el gran problema que tenim.

En aquest document anoto totes les observacions i hi tinc un registre del que m'han lliurat o el que falta. El model l'he fet jo, a partir d'un poti poti de coses de gent, no n'hi ha un de pactat, cadascú fa servir el que vol, aquest és el gran problema. Apunto noms, cognoms, tipologia, l'email, jornada, si tinc l'horari, el nom del tutor, si va venir a la reunió, si m'ha fet tramesa de material, si he fet la tramesa de correu al centre, si faig l'entrevista i els comentaris, les observacions a l'aula, la descripció de la classe, si queda clar l'objectiu de la sessió, si parteix de coneixements previs, si es crea un bon clima de treball a l'aula, si l'alumnat participa, si fan activitats competencials, si té en compte les aportacions de l'alumnat, si organitza bé la sessió, si adapta els continguts i objectius per atendre la diversitat, si els materials i recursos utilitzats són adequats, si es gestiona bé el temps, ús de quaderns, explicació amb correcció i claredat, dóna instruccions clares i fa preguntes pertinents, utilitza la pissarra, mural, canó, pdi, posa exemples significatius, ajuda a resoldre qüestions, comprova que ho entenguin, dóna activitats competencials, dóna pistes per corregir les errades, dóna feines diferents segons les necessitats, tracta amb respecte, estimula i engresca, fa participar la majoria de l'alumnat, i pel que fa a l'alumnat si treballen sols, revisen el que han fet, aprofiten el temps, es tracten amb respecte, si té valoracions de les sessions, si té la programació setmanal... A l'hora de demanar no demano molta cosa, sinó simplement que hi hagi una mica de registre del que estan fent. No sempre ho ompló tot ni de la mateixa manera, de vegades vaig afegint coses noves. Però faig servir la mateixa graella per un sol interí i allà ho anoto tot allà mateix. La distribució és meva, però els ítems els he agafat d'altres coses... Els faig propostes de millora. Això a final de curs queda molt complet, és la meva llibreta de les avaluacions.

Bloc 5: Avaluació del professorat novell

Aquest any, el procés s'acaba el 18 de maig.

Els criteris d'avaluació de la meua graella són més amplis que els de la resolució, ja que l'informe aquell és una merda, no diu res. Si agafes tots els registres d'avaluació del professorat, ho pots traduir a l'informe, però és una mala traducció. El que intento és traduir la informació que jo he recollit en els que proposa l'informe final de la resolució, i de fet no cal concretar massa perquè el resultat és apte o no apte.

Tinc més en compte l'observació a l'aula, també utilitzo la programació, però no hi dono tanta intensitat. Quan tu entres a l'aula no pots pontificar, has de tenir molts elements per valorar, i tot i així se'n colen.

Penso que l'avaluació està ben pensada per fer aquest filtre, s'ha de fer, perquè malauradament et trobes de tan en tan gent que no serveix. Aquests surten del sistema, jo n'he tret del sistema. Si tu treus del sistema una persona, et compliques la vida tu, molt, perquè porta més feina. Jo tinc coneixements jurídics, i moltes vegades pots esquivar avaluacions d'aquestes per un tema bàsicament procedimental. Això has de fer-ho molt ben pamat, molt ben estructurat, molt ben registrat, perquè sempre aquella persona pot dir: a mi m'està avaluant per un dia que m'ha vist..., a la pràctica en surten pocs.

Jo solo comunicar el resultat de l'avaluació als interins novells. Quan un és apte, intento fer partícip el director a l'hora de comunicar-ho, quan un no és apte, faig que el director i el tutor se'n matinguin totalment al marge, prenc més protagonisme jo, per evitar tot això. Quan es tracta d'un interí nivell més igual que les creuetes siguin al molt o bastant, perquè és apte o no apte.

Quedem un dia per fer la valoració final, el director i el tutor també fan el seu informe, a vegades no ho acabem d'omplir o ho fem conjuntament, depèn del cas.

Bloc 6: Aportacions finals

Penso que el programa serveix per filtrar professionals... no sé si hi ha més bon clima.

És un sistema que el Departament ha posat per fer un filtre, perquè és clar, en un moment en el qual entra molt i molt personal, fins l'últim incompetent pot arribar al sistema. Llavors què passa, que entra molt d'incompetent, i has de posar un filtre, el que passa és que a la pràctica nosaltres com a inspecció hauríem de ser més seriosos, i no ho som, perquè tenim molta feina... Ja ho veus, jo hi dedico moltes hores, perquè penso que és important pel sistema. Pel que m'han anat dient, amb mi no tremolen però és cert que saben que demano, però els ajudo...

Pots constatar que no tots els inspectors entren a les aules... hauríem de fer un criteri conjunt,

perquè la gent no tremoli depèn de la persona que els avaluï...

Penso que el programa ha de continuar, si l'avaluació del professorat novell és bàsica. Valdria la pena ampliar-ho a altres col·lectius, de fet, la inspecció hauria d'estar per aquests temes, és a dir, hauríem d'avaluar qui serveix i qui no serveix, no només els interins novells, tothom hauria d'estar avaluat. Si he de posar l'accent en algun tipus d'avaluació ha de ser amb la dels interins novells, ja que els funcionaris en pràctiques ja han passat varis filtres.

Pel que fa al perfil, jo m'he trobat gent que té taules, que ve de la concertada... l'he anat a veure una vegada i no hi aniré més, i no li demanaré res més.

No hi ha relació entre el curs i l'escola; el que passa és que el curs està bé, però haurien de posar més l'accent amb el tema de les competències, què vol dir programar i avaluar per competències... la formació que han d'impartir ha de ser funcional i significativa pel nano. Hem d'apretar més en aquest treball competencial.

Per acabar, pel que fa a l'avaluació, hi crec molt! És una de les feines més importants que faig. Penso que si ho féssim ben fet i tots hi treballéssim bé, estalviaríem molts problemes als centres. Els problemes ens els hem de menjar nosaltres, perquè jo no hi convisc amb el professorat, hi vaig un dia a la setmana, per tant jo crec que en aquest sentit he d'ajudar al director entomant el cas perquè tu hi has de viure cada dia, faig un paper d'extern, a mi no em suposa un problema.

Ha anat baixant el nombre d'interins novells.

ENTREVISTA 9

Dia: 13 de maig de 2011

Aspectes singulars/ Contextualització

Bloc 1: Identificació dels mestres o professors/es novells

Per un costat, els directors a inici de curs fan una relació de les persones que estan incloses en el col·lectiu, i per l'altre costat la secció de personal ens passa un llistat. Primer arriba la informació del centre, i llavors quan arriba l'altra llista es contrasta la informació.

Bloc 2: Informació de la fase de tutoria

Els novells no saben ben bé com es farà, però quan s'explica el procés ja queda clar. Faig una reunió a inici de curs, primer amb el director o cap d'estudis, després amb els tutors i finalment amb els aspirants. Ho faig separatament perquè així a tothom li queda més clar que el que li pertoca.

A la direcció els explico les seves funcions, als tutors, les funcions i el procés posant èmfasi en la importància d'ajudar-lo a programar, d'acompanyar-lo sobretot els primers mesos i de resoldre els dubtes que tingui, i als novells, també els recalco que si tenen dubtes ho manifestin, així al final del procés ja no en queda cap. Aprofito per explicar-los que en diferents moments de la carrera docent seran avaluats, i que aquesta és la primera vegada, que ho ha de viure com un element de millora, que és una eina de creixement professional.

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

El director és el que busca el tutor. Jo recomano que sigui un coordinador de cicle o un paral·lel, i que per tant pugui ser una figura de referència propera.

Els criteris que es tenen en compte són: que sigui coherent amb l'activitat del centre, que tingui experiència, que tingui un bon coneixement del centre i de la pràctica docent, que tingui caacitat per treballar amb els altres, ... és a dir que sigui un bon model.

Sinó es poden complir els criteris, es deleguen les funcions del tutor a alguna persona del centre que li pugui fer el seguiment, tot i que la comissió és unipersonal formada per la inspecció.

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria del professorat novell

És molt important que el novell absorbeixi les pràctiques que veu i que fa, per això també recomano que estigui les classes del tutor, i així aquest li fa modelatge, li ha de servir com a guia. Li permet aprofitar el bagatge que té el tutor, és a dir, moltes coses que sovint fa de manera natural i no sap ni com explicar però que amb l'observació de la pràctica es poden transmetre.

El seguiment de tot el procés de tutoria es proposa a través de l'elaboració d'un portfoli que fa el novell, amb la finalitat de donar evidències del que estan fent, com i quan. El procés comença al mes d'octubre, quan des de personal arriba la llista, i en la reunió d'informació, els explico bé el procés i els dono un document orientatiu de com ha de ser aquest portfoli. Serveix com a pla de treball, però també com a eina de reflexió sobre la pròpia pràctica i les habilitats docents. Els recalco que ha de tenir una utilitat, que els ha de servir per a millorar.

El portfoli s'elabora durant tot el curs, i me'l lliuren en 3 ocasions (gener, març i finals d'abril) per correu electrònic. Es deixa també una còpia al centre signada per l'aspirant i el tutor, en una carpeta que recull tots els documents del procés de tutoria i avaluació, i que demano a la direcció que s'obri a inici de curs, i que quedi com a consulta.

Per a cada trimestre, al portfoli han de recollir el seu pla trimestral: els contactes i reunions de seguiment de la tutorització a l'escola amb els temes tractats, les reunions setmanals de centre amb els temes tractats, i el procés d'elaboració i revisió de materials didàctics de l'aspirant, les propostes que ha fet al centre, i altres aportacions que vulgui destacar. El format és lliure.

Després de cada lliurament, els hi faig un retorn. Em porta molta dedicació, però em sembla que val la pena.

És una eina que em permet detectar molt bé com va el procés, si va mal encaminat... En el cas que sorgeixin problemes els tutors saben que em poden enviar els dubtes per correu electrònic o comentar-m'ho per telèfon. A més a més, també em permet detectar aspectes del centre, saber com es fan alguns processos, i té una doble vessant.

A més del portfoli, faig dues observacions conjuntes a l'aula, una director i inspector, i l'altre tutor amb inspector, indiferentment de l'ordre. Quan entro a l'aula fem servir una pauta d'observació que s'ha pactat amb la comissió. I després els faig una entrevista en la que comentem la classe, i la programació.

Quan realitzo l'observació anoto els elements observats per ordre d'aparició en una línia de temps, ja que és molt important veure la seqüència didàctica.

El principal benefici és pel novell, tot i que és important que siguin persones que arribin a fer

de mestres perquè ho senten i ho viuen, però també per l'alumnat, ja que es garanteix una millor pràctica docent i per tant també es facilita un procés d'ensenyament-aprenentatge. Alguns directors ho viuen més intensament i d'altres a més distància.

Bloc 5: Avaluació del professorat novell

L'avaluació la faig de manera conjunta, amb una reunió on assisteixen l'interí, el director, el tutor i jo mateix. A vegades si són de diferents etapes o especialitats, ho faig per separat. A més de l'informe final que s'ha de fer del mestre novell, es valora tot el procés.

La inspecció forma part de la comissió però no decideix per sí sola, jo sempre els deixo clar que la qualificació final és responsabilitat de tots els membres de la comissió. És important fer una valoració global de la persona. Normalment hi ha força coincidència amb els membres de la comissió.

Les fonts d'informació que s'utilitzen són: programació setmanal, criteris d'avaluació emprats, mesures d'atenció a la diversitat, materials didàctics utilitzats, el registre de seguiment de l'alumnat, observació a l'aula, entrevistes o altres materials que la comissió consideri oportuns; a més del portfoli que elaboren durant tot el procés.

Aquest any he incorporat una reflexió final que fa el novell sobre l'aportació que ha fet cada experiència i document recollit al portfoli, a les competències docents, i que li ha de permetre analitzar quins aspectes domina i quins ha de reforçar a través de la formació, és un exercici d'autoreflexió.

Quan algú és no apte, cal concretar molt bé perquè no, i tenir la informació per demostrar-ho.

Bloc 6: Aportacions finals

És molt important que hi hagi una fase de tutorització al començament de la pràctica docent, ja que molts docents quan entren al sistema i arriben als centre no tenen tots els elements situats per dur a terme la pràctica docent.

Jo li veig una importància molt destacada, que hi hagi una figura amb experiència que el vagi guiant és un bon sistema d'acompanyar aquest procés.

Una de les fases més importants però és l'acollida. Sinó es donen unes bones condicions inicials, el procés es complica. Moltes escoles ja tenen un protocol que recull qui fa el contacte amb les persones que arriben al centre i quina informació se'ls hi dona, em sembla un factor clau.

Una de les qüestions que caldria plantejar és la coordinació entre el procés a l'escola i la

formació. Al final arribar al departament la relació de si han superat el curs o no, però durant el procés es troba a faltar algun tipus de comunicació, algun contacte, fins i tot, amb el formador.

ENTREVISTA 10

Dia: 20 de maig de 2011

Aspectes singulars/ Contextualització

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

Hi ha dues funcions: el tutor ha d'ajudar al professor per una banda a adaptar la programació a la realitat de l'escola, i ajudar-lo a interpretar la cultura de centre. Des d'aquest punt de vista el problema està en què l'interí cau allà i hi ha tot un seguit d'històries i converses que no entén, i el tutor el pot ajudar a fer aquest procés d'integració.

També hi ha un altre aspecte de gestió de l'aula, perquè és important que agafi mecanismes que després els professors experimentats ja tenen automatitzats, que això el professor novell no ho té però l'experimentat sí i per tant s'adquireix mitjançant l'observació però també la imitació. Això es pot fer de dues maneres, la primera és que el tutor vagi a l'aula del novell, el vegi i li faci unes observacions d'aula i l'orienti; per tant estem parlant que l'avaluació de l'aula serveix per ajudar, assessorar, orientar al professor novell. Jo també els oriento que el professor novell vagi a les classes del professor experimentat per veure com ho fa l'altre. L'ideal és que sigui doble, perquè clar, té un model i pot fer-ne la imitació, la idea és aquesta.

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria del professorat novell

Per una banda també la funció del director, d'avaluar la docència, no té sentit sinó ajuda a millorar l'interí de primer any. La idea que transmetem als directors és que aquestes avaluacions o visites a l'aula serveixen també per orientar al novell.

Primer de tot per fer-ho, hi ha d'haver unes tècniques i els directors i tutors, sobretot els directors, se'ls hi ha d'ensenyar tècniques d'observació d'aula i tècniques d'entrevista. Penso que aquest és un tema que encara no fem del tot bé, hem de donar formació als equips directius per tal que sàpiguen fer bé una avaluació. Sobretot el que interessa és que després de l'observació de l'aula pugui fer-li una devolució mitjançant l'entrevista de les coses que ha vist bé, de les que ha vist que es puguin millorar...

Tot aquest procés no serveix de res si no se li dóna a l'interí l'oportunitat de que faci una pràctica reflexiva, és a dir una reflexió, una autoavaluació. I amb això, l'element fonamental és que se li han de donar quins són els criteris de valoració inicialment, que defineixen en certa manera quin perfil professional que nosaltres els estem demanant, el perfil idoni que la Generalitat estableix. En certa manera, això ens ajuda a què el propi interí reflexioni sobre la seva pràctica, i a partir del model, veure què és el que fa bé, què cal millorar...

Em sembla que sí que ha anat calant als centres. Per part de la inspecció hi ha l'obligació de constituir les comissions al mes d'octubre-novembre, llavors, una vegada constituïdes s'ha de fet aquesta orientació i ajuda al personal interí, i al llarg del mes de febrer es fa un seguiment de com ha anat la cosa, i al final es fa una valoració.

Bloc 5: Avaluació del professorat novell

L'avaluació final en apte o no apte, és una qüestió més aviat burocràtica, però no ha de ser l'objectiu. Evidentment és possible que hi hagi interins que se'ls hagi de dir millor que et dediquis a una altra cosa, es detecten alguns casos que les seves qualitats, habilitats, actitud, vocació o tarannà és difícil que fins i tot amb ajuda i orientació s'adeqüi a a docència. Algunes coses es poden corregir, però ha de tenir habilitats comunicatives, de control de classe, de connexió i empatia amb l'alumnat, i sobretot ha de creure en la importància de la seva feina i de que els alumnes aprendran. També han de tenir clar que han de variar la seva activitat en funció de si els alumnes aprenen o no, s'han d'adaptar. Un altre aspecte que ha d'aprendre són tècniques de treball en equip, ha de formar part d'un cicle, d'un claustre, d'una línia de centre... és un element fonamental.

Bloc 6: Aportacions finals

Hem d'enfocar sempre l'avaluació de la docència com una oportunitat per la millora professional, perquè si ho fem per dir només si l'interí és apte o no... estem perdent una oportunitat importantíssima. Tenint en compte això, hem d'entendre que és una evolució del que es feia a 10 anys, quan venia un interí anava una setmana a una escola, una altra setmana a un altre, i els pobres anaven una mica atabalats...

Hi ha una funció que és essencial, que és la funció de modelatge. Un professor no es fa professor quan acaba la formació inicial, sinó que es fa com a tal professional, habitualment durant els tres primers anys de vida professional. Llavors el fet que d'una manera o una altra, puguem agafar un interí de primer any i posar-li al costat una persona tutora que el pugui ajudar, és sensacional. En certa manera és una mica el que diria l'Imbernón de l'aprenentatge vicari, aquest primer any doncs, s'ha de fer aquest aprenentatge com s'ha de dur a terme la professió, que més modernament diem que el tutor farà coaching o mentoring.

Tot això dibuixa la possibilitat que l'avaluació de l'interí sigui una oportunitat que té ell de millorar professionalment, però que tenim també tots conjuntament, la pròpia Generalitat per cuidar -los i aconseguir que puguin avançar i els tinguem ben formats, amb condicions adequades. Tenint en compte que el primer any és molt important, però també ho seran els següents, llàstima que tota aquesta activitat no es pugui continuar un altre any o dos més,

seria un element de millora.

També cal continuar millorant la formació inicial, i en el moment en què comencen pensar que aquest primer any continuen formant-ne part. Penso que és un bon sistema d'incorporació al lloc de treball, és essencial. De fet és que la mateixa LOE, estableix que l'avaluació del professorat ha de ser per la millora. Si s'aconsegueix això em sembla que estem fent una bona feina, i si només es fa per complir la normativa apte o no apte ens quedem curts.

Crec que la inspecció cada vegada està més convençuda de la importància d'aquesta feina, d'aquesta tasca, i llavors en la formació que es fa als directors, intentem transmetre això.

Sempre que hi hagi una selecció l'avaluació ha de ser obligatòria, i per tant la pròpia administració ha de poder seleccionar, però si no és així, la possibilitat de que amb la LEC apareguin estadis docents, entenc que llavors aquests haurien de ser voluntaris. Es tracta d'aprofitar aquest moment per fer un procés d'avaluació com a millora professional utilitzant uns bons instruments, però sobretot utilitzant l'autoavaluació.

Els centres entenc que evidentment que se'n beneficien, perquè si milloren els professors a través de l'avaluació, l'organització millora i aprèn. Fixa't, en la millora dels resultats de l'alumnat la direcció hi pot fer poca cosa, però en canvi els professors sí. Els centres han d'entrar dins aquesta dinàmica, és una actitud important i imprescindible quan volem que els centres tinguin més autonomia, però se'ls ha de formar i acompanyar per fer-ho.

ENTREVISTA 11

Dia: 1 de març de 2011

Aspectes singulars/ Contextualització

Bloc 1: Identificació dels mestres o professors/es novells

La identificació la fa Personal, ens passa un llistat cap al mes d'octubre, i tenim tot el primer trimestre per crear la comissió d'avaluació.

Pel seu costat, als centres els arriba el comunicat que tenen algun docent que ha de fer el curs obligatori, i l'interí també ho rep.

Als centres ja s'ha anat creant l'hàbit, i identifiquen els diversos col·lectius que s'han d'avaluar per la seva banda, i comencen a buscar els tutors, per tant el centre es posa en marxa abans que la inspecció.

El perfil no és concret. Et pots trobar amb persones que porten tres anys fent substitucions i que tenen experiències... La casuística és molt extensa i s'ha de contextualitzar el procés.

Un problema apareix amb els interins que fan un terç de la jornada, ja que l'adaptació no és la mateixa, però en canvi han de fer el mateix procés que els altres.

Bloc 2: Informació de la fase de tutoria

Una vegada ja se sap quins interins novells hi ha, cal garantir que tinguin un tutor o tutora assignat i que aquests sàpiguen quines són les seves funcions. Cal recalcar molt que el tutor ha de fer de mentor.

Hi ha dues maneres d'informar, amb una reunió general de zona, o bé escola per escola, i l'ús de cadascuna depèn normalment del nombre d'interins que s'han d'avaluar, no em decanto per cap. És important garantir que el procés d'acollida es fa bé, que es tenen en compte els coneixements previs de l'interí i que no es donin coses per suposades que no té clares. Per tant, els referents i la informació sobre el centre i el procés, és molt important.

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

Quan es constitueix la comissió se supervisa el compliment dels criteris i les condicions dels tutors. Els tutors els nomena el director del centre, i no hi ha problemes perquè es compleixin els criteris. Depèn del centre, és possible que un docent en tutoritzi més d'un.

Des del meu punt de vista, manca la formació dels tutors, perquè no n'hi ha prou amb els

critèris d'assignació. Cal crear l'aptitud, prendre amb seriositat la formació dels iguals... i aconseguir que la figura del tutor tingui reconeixement.

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria del professorat novell

A l'inici, si el col·lectiu és gran, faig una reunió conjunta, i si hi ha poca gent ho faig individualment, com que anem passant sovint pel centre... En aquesta trobada inicial demano un document d'informació bàsica per recollir nom, cognoms, tutor, etapa, curs...

Aquesta reunió l'incloc en la visita del primer trimestre, de fet, a la planificació de l'escola per trimestre s'hi inclou tot el procés de seguiment.

Durant el procés jo realitzo les tres actuacions bàsiques: una observació a l'aula, la supervisió de la documentació i una entrevista.

Pel que fa a l'observació a l'aula, en faig una com a mínim, i els aviso. Intento anar a les classes que estigui amb el seu grup o que faci l'especialitat corresponent. Quan entro a l'aula, tinc una graella amb els quatre blocs dels criteris d'avaluació per no sempre l'omplir. Diria que sóc molt intervencionista, em presento, m'assec amb els nens i nenes, miro els treballs que fan... Mentre observo a l'aula, aprofito per revisar la documentació. Els demano la carpeta d'aula, la programació, és a dir, el que estan treballant, les observacions i avaluacions de l'alumnat, els PI i seguiment de NEE, entrevistes amb les famílies... Tot i que hi ha documents que depenen del centre i no de l'interí, que són coses que no estan pactades... El que té molta importància és la manera com avaluen ja que em permet veure com treballen. Després de la classe faig el retorn, i si hi ha alguna cosa a nivell general, ho comunico a l'equip directiu.

A mi m'agrada veure les aules, m'ho passo molt bé.

El tutor i el director també han d'entrar, normalment ho fa el tutor com a mínim una vegada, i els oferim una pauta d'observació, si el centre ja no en té alguna.

Quant a l'entrevista, a vegades la faig un altre dia. Depèn de l'aspirant és més llarga o no, a vegades parlo només amb el tutor... Els demano com se senten al centre, si els han acollit...

El novell i el tutor fan com un planing i normalment es troben a les reunions de cicle, però quan algú té problemes es fa una reunió setmanal, es pacten les actuacions, es recomanen lectures, s'ofereixen modelatges...

Bloc 5: Avaluació del professorat novell

Una reunió de tancament, on es recull tota la informació i es fa una reunió amb el tutor i director. Si no hi ha problemes, a vegades els demano per email que omplin la graella d'avaluació abans. En algun centre m'he trobat que hi ha discrepància amb el director, però normalment no em passa. En aquest moment es tanca l'aplicatiu.

Si no hi ha problemes, jo me'n fio molt del tutor i del director, que el veuen cada dia, ja que amb una sola classe no puc garantir que està capacitat per la docència.

Penso que l'observació docent té més pes en l'avaluació, perquè es poden detectar moltes coses, quan veus la cara del mestre, la relació amb l'alumnat, el control del grup...

Perquè un interí sigui no apte, ha de ser un cas molt flagrant, però s'han de planificar molt bé les actuacions de la tutoria, de seguida que es detecten els problemes. Com que el sistema és molt garantista, s'ha de demostrar que el centre ha fet tot el possible per ajudar-lo, que se li han donat les eines i estratègies per millorar per adaptar-se... i cal deixar-ho per escrit. En aquests casos la inspecció intervé molt directament... i a vegades en aquests casos la persona agafa la baixa.

Els no aptes, estan fora del sistema dos anys, i llavors per tornar a entrar han de superar com una prova d'habilitació.

Si no han fet tres mesos de docència queden no avaluats i tenen una segona oportunitat.

L'informe no serveix per res, perquè el resultat és apte o no apte, es consensua si poc o bastant... però és un retorn més qualitatiu.

La comunicació del resultat la fa el director del centre.

Bloc 6: Aportacions finals

Aquest procés serveix per crear cultura d'iguals als centres. M'agradaria que el procés fos més seriós, que la figura del tutor estigués més reconeguda, que fos una persona que pot ajudar, donar pautes, que té temps per fer-ho... crec molt en el mentoratge, però encara no s'entén com a tal.

La tutoria està totalment desvinculada del que fan al curs de formació obligatori... no en sabem massa res, només ens passen un llistat dient si són aptes o no del curs, són dos processos en paral·lel, que tot i ser dues actuacions del mateix programa no tenen relació... això no acaba de funcionar.

És un procés que em dóna molta informació dels centres. És molt interessant però quan tens molts centres i molts aspirants no es pot fer prou bé...

L'avaluació docent és una de les tasques a la que dediquem més temps i durant un període llarg, i llavors es fa molt poc assessorament als centres... fem intervencions puntuals a partir del que observem...

ENTREVISTA 12

Dia: 20 de maig de 2011

Aspectes singulars/ Contextualització

Aquí mai ha estat un allau a Lleida, perquè tenim un conjunt d'interins avaluats que continuen i no ha entrat molta gent nova.

Bloc 1: Identificació dels mestres o professors/es novells

Molt aviat m'envien una relació d'interins de primer any, perquè han de complir uns requisits que estan establerts, i a més i tu no estiguessis d'acord en la interpretació que és desigual, és el Departament el que t'ho ha de dir, a mi m'apareixen en l'aplicatiu de tasques a realitzar que ve de la Direcció General.

Naturalment, com que la funció de l'avaluació docent és doble, per un costat avaluar-los però per l'altre costat, assessorar-los perquè s'encardinin al centre i perquè millorin la seva tasca docent i tal, això m'agrada fer-ho de seguida.

Bloc 2: Informació de la fase de tutoria

De seguida que ho sé, a la primera visita ordinària que tinc al centre, faig que nomenin el tutor, repartim la documentació i creem la comissió.

Jo tinc escoles petites, i normalment reuneixo les persones a cada centre i els hi explico el procés, també a l'interí perquè li recalco dos aspectes, un, que no només l'avaluaré sinó que l'intentarem ajudar a que superi l'avaluació, i dos, que a diferència de l'avaluació per presentar-se a oposicions, els dos aspectes finals, com treballa en equip i com s'encardina al centre, seran fonamentals. M'agrada dir que a més estic molt d'acord en què s'avaluï als professors del centre, perquè una cosa és saber una matèria i tenir coneixement científic i una altra cosa és donar classes; aquest tipus de valoracions i el que es vegi al centre és molt important.

També els recalco que si pensen que hi ha algun aspecte que ens hagi de preocupar que m'ho diguin immediatament, perquè per fer una avaluació negativa hem de treballar-ho molt, per fer-la positiva ho podem fer més relaxadament. També ressalto molt que els reunirem un dia, els direm quina és la nostra primera impressió i si hi hagués aspectes que ens preocupessin s'establiria un diàleg a veure quina decisió es pren, i es tindria en compte la seva autoavaluació.

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

El tutor el decideix el centre, tenen llibertat total.

El director escull una persona que sap que ho farà, que està d'acord amb la manera de fer del centre... La majoria de tutors col·laboren bé.

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria del professorat novell

Si no em diuen res sempre abans de Nadal els pregunto quina és la seva impressió inicial, si és positiva o molt positiva em relaxo, i si és regular o dolenta em poso a treballar, en el sentit d'observar-lo a la classe i tal.

Sempre observo la classe acompanyat del director, perquè em sembla que queda clar que la figura del director és el que representa el centre, no acostumo a fer-ho amb la tutora, perquè com que tinc escoles petites, llavors penso que distorsionem massa el funcionament. Jo els recomano que entrin, i li dic al director que m'agrada que m'acompanyin, i per tant ja m'esperen, però el tutor ho fa pel seu compte. La gent es pren això de la valoració en seriò, normalment entren.

Jo els aviso per dues raons, una perquè m'ha passat alguna vegada d'anar-hi i no trobar-lo, i dues, perquè prèviament a la classe m'han d'explicar amb pocs minuts el que em trobaré a la classe, quin és l'objectiu d'aquell dia, i al final torno a fer la mateixa tàctica, si penso que hi ha aspectes clarament millorables els faig un comentari posterior extens, si en canvi tot ha anat força bé, em limito a dir-los què m'ha agradat i és un comentari més informal. Si el comentari fos negatiu, no tanquem res i donem més oportunitats.

La observació sempre la faig després de Nadal, excepte que em diguin que hi ha problemes: no s'entén amb els alumnes, hi ha queixes de les famílies, havia dit que sabia anglès i no en sap... Això té conseqüències que poden ser molt dures.

En el que més em fixo és en si són capaços d'estar atents a tot l'alumnat i de fer-los participar, i de si alguna manera tenen una deferència, dedicació a aquells alumnes que els he preguntat si tenien alguna dificultat específica. Considero que també és important el clima de la classe, hi ha gent que es posa histèric, altres que transmeten tranquil·litat, i això és molt difícil d'arreglar... el que no transmet aquesta sensació de serenitat, això em preocupa, ho valoro negativament i així li dic.

Tenim varies pautes d'observació, però jo no en faig servir cap, porto paper, anoto lliurement el que em crida l'atenció i el que li vull comentar.

Em presenten la programació en la sessió inicial que fem, però t'he de dir amb sinceritat, que m'interessa més el que em diu el director i el tutor i el que observo a la classe, que els papers.

Bloc 5: Avaluació del professorat novell

Aquestes valoracions no són tan compromeses, l'aprovat va del 9 al 18, si el centre em diu 10, 17 o 18... tan em fa, al final és apte.

Faig servir el model de l'informe. Jo els demano al tutor i director que ho tinguin elaborat a llapis, llavors ho consensem i ho passem a net i ho signem. Fàcilment ens posem d'acord, perquè si la tutora ha posat 12, el director 14 i jo penso 11 o 17, no té massa importància.

Una vegada hem elaborat això, abans de passar-ho a net, cridem a l'interí i com que normalment és positiu, li diem que ens hem reunit i que és positiu, i si en algun cas m'ho demanen li fem alguna indicació amb algunes coses que encara ha de millorar, i se li diu si volen afegir alguna cosa més. Normalment no volen afegir massa res. Els fem sortir, l'omplim a net i llavors en aquest cas no se'ls lliura res. L'acta on figura l'apte es queda al centre, se'ls hi explica en pla formal, es dóna la mà, una abraçada...

Bloc 6: Aportacions finals

Jo estic molt d'acord amb el sistema d'avaluació, sobretot perquè dóna la idea que una cosa és estudiar una matèria i una altra cosa és la professió, i segon, dóna una altra idea, que s'han d'encardinar a un equip, que han de treballar en conjunt, i això una cosa és predicar i una altra cosa és que es pugi traduir en una avaluació que per ells és molt important, el qual el que s'avalua és el que es fa al centre i el que s'aprèn... tot el demès són discursos, però si tu vas allà i dius: escolta, el director em diu que mai estàs disposat a res, això és una avaluació negativa... No hem ni de convèncer, ni apel·lar la professionalitat, això queda claríssim.

Aporta seguretat al centre de que estan fent una tasca important i que els nous professors s'han d'ajustar a les característiques del centre, i els dóna la impressió que ser veterà té un valor i que el director és el que mana al centre, això queda molt clar quan has d'avaluar.

També t'he de dir que dels professors novells que he tingut, ho tenien força clar.

En els únics casos que hi ha hagut problemes ha estat per motius de desajustaments personals de caràcter.

Jo crec que és una de les tasques importants que realitzem, ara que s'ha posat de moda la Roser Salavert, ella diu que a EEUU ho fan els directors, a mi tampoc em semblaria malament, perquè tota aquesta idea que et transmeto que es fa al centre i al centre hi ha un director encara ho reforçaria més, ara, jo el paper de l'inspector com a avaluador, com a mirada externa també em sembla bé, i a vegades concentrar-ho tot en el director podria donar una certa impressió de massa poder, i agraeixen que la inspecció els doni suport extern.

Penso que el procés val la pena, sempre m'ha agradat.

ENTREVISTA 13

Dia: 4 d'abril de 2011

Aspectes singulars/ Contextualització

Llencem a la piscina els professors que acaben d'acabar la carrera i una mica sembla que el sistema se'n desentengui, han acabat la carrera i l'endemà ja en deu saber. És clar, no tenim la figura del professor junior que durant dos o tres o quatre anys està en formació, i fins i tot li fem un itinerari que seria el desitjable, un itinerari professional en el que vegi coses diferents, sinó que realment és allà on li toca, a vegades amb un munt de suplències curtes, altres vegades més llargues, i des del primer dia s'haurà d'espavilar. Això en la pràctica és així, però podria no ser així, aprofitant inclús tal com ara estan previstes les coses, perquè suposadament ja han fet un any de pràctiques a la carrera de magisteri, no és ben bé un any, però en teoria els hi hauria de servir de bastant, però segurament no està ben ordenat. Als professors de la universitat no els deuen pagar per fer un seguiment exhaustiu, els tutors de l'escola hi posen bona voluntat... No hi ha massa seguiment, i la majoria d'escoles són centres formadors. Penso que s'hauria de retribuir aquesta tasca i dedicació, i es podria reconèixer amb més recursos per l'escola, i també als professors. Igual es podria ser més exigent amb les escoles que reben alumnes, amb els professors de l'escola i amb els de la Universitat.

En qualsevol cas, als nous professors els haurien de mimar. Ja primer a l'escola de mestres jo crec que fins i tot hi hauria d'haver un selectiu que aquell que no tingués la capacitat empàtica de tractar amb alumnes joves, ja no comencés la carrera, desenganyar-lo abans de començar. I en el tema del màster de secundària potser en el procés de selecció de llicenciats començar el màster de professorat que volen hi hagués algun tipus filtre que tractés d'assegurar una certa voluntat d'arribar això, un cert caràcter .. se n'aprèn de fer de professor, però si no tens les mínimes condicions empàtiques de saber tractar i comunicar amb els alumnes, de tenir uns mínims per començar a aprendre la professió, més val no aprendre-la. Llavors les pràctiques 0 serien aquestes, llavors, les pràctiques durant la carrera hauria d'estar més ben equipades. Segurament seria millor fabricar menys professors amb més qualitat, i llavors que es col·loquessin bé al mercat laboral, i alhora que es col·loquessin bé amb garanties que poguessin romandre-hi, per exemple durant 40 anys hauran de fer una professió, que només serveix en sí mateixa, perquè no pots ser una altra cosa, el que es prepara per donar classes la seva feina és donar classes.

Els que s'han de filtrar ha de ser abans i durant la carrera, quan s'acaba la carrera ja no podem filtrar ningú, el que hem de fer és acompanyar-los en positiu per fer-los uns bons professors, i com que això no s'aprèn de cop i volta i segurament no s'aprèn amb un any, hauríem de prestar més atenció a això, més que res perquè així seria una garantia perquè en

el futur no hi hauria problemes, sorpreses, desenganys, irregularitats, etc. No es pot pretendre que una persona sense experiència l'endemà ja ho farà perfecte tot, però alhora tampoc se'l pot deixar sol ni abandonat. Aquí hi hauria d'haver una major responsabilitat col·lectiva de totes les persones que integrem el sistema per a conduir durant entre 3 i 5 anys de la professió... De fet ho fan a altres països com a Holanda, on hi ha el precursor del mentoratge que es deia Fong que va elaborar un programa interessant també tenint en compte els cicles de vida i l'edat dels professors,... perquè a vegades trobem entrades al sistema de professors que no necessàriament tenen 25 anys. Per exemple, quan vam tenir aquesta entrada massiva per a causa de l'ampliació de les plantilles en ocasió de la sisena hora, teníem persones que estaven treballant d'altres coses o de res, a 40 o més anys que tenien un títol de magisteri obtingut feia 20 anys, i que van entrar al sistema, que està molt bé, però també hi ha d'haver un acompanyament per aquests, segurament potser aquests ho necessiten més ja que tenien la pràctica i el que sabien més rovellat i en els últims 20 anys l'alumnat ha canviat molt... es tracta de dotar aquestes persones d'un bagatge experiencial i pràctic que els serveixi per l'immediat però també pel mig i llarg termini, ja que la gent que entra viurà 2 o 3 reformes, durant el camí, canvis de nomenclatura, de sistema, de tipus d'alumnat, de tipus de recursos, de maneres de fer, i han de ser capaços de tenir una actitud de constant creixement, constant desenvolupament, i constant adaptació. És a dir, aquests 3 o 5 anys, haurien d'incloure l'apropiació per part dels mestres recents d'un sistema de desenvolupament professional, que no pensin que a l'acabar ja comencen. Aquest primers anys són per ajudar-los però també perquè es facin seu que durant els 40 anys següents hauran d'innovar, de llegir, d'informar-se, de formar-se, hauran de ser avaluats, hauran de participar en avaluacions d'altres, de desenvolupar-se professionalment, amb una sèrie d'elements de creixement, perquè sinó no anem bé.

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

Per altra banda també hauria d'estar considerat això de ser tutor com un reconeixement. És que encara que un vulgui és que no pot ser... Ara és una mica una subhasta, qui vol i encara gràcies.

Clar, hauries de tenir un sistema de marcatge de quins professors haurien de tenir els requisits per fer un bon mentoratge, i que això clar, després com que són més hores, resulta que els professors millors els acabes posant més feina, si és així se'ls acaba de posar més feina, però se'ls paga més, amb espècies o amb diners.

A vegades en determinades especialitats, com educació física i música a primària, arriba una persona nova, i resulta que el que li posem perquè l'ajudi és una persona que l'any passat era nova, i com que aquestes especialitats de seguida poden valorar-se, resulta que l'experiència de professió que té és poca i l'experiència en el centre també és poca i és pràcticament un nouvingut que ajuda un nouvingut, i ja està poden tenir molta visió i entusiasme inclús molt coneixement i no assegura que funcioni, per més que ho intentin i ho facin bé. És una història

molt complicada.

El mentor hauria de ser una persona que reunís per una banda característiques de professor amb experiència positiva, no qualsevol tipus d'experiència, però per dir-ho així que tingués racionalitzats els trucs de l'ofici, no només que els sabés sinó que sabés perquè ho fa. I en segon lloc, professors innovadors, perquè poden haver-hi experienciats rutinaris. Ha de ser un bon metodòleg, que conegui les metodologies, les hagi contrastat, que tingui experiència diversa, que hagi fet bones pràctiques i les hagi reflexionat i pautat, i que pugui aportar moltes maneres diferents de fer.

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria del professorat novell

Un cop ja han acabat la carrera, penso que la tutoria és un bon sistema, sempre i quan no sigui un sistema interpartes, és a dir un bis a bis entre el tutor que li ha tocat i la persona que ha estat tocada, diguem-ne. Llavors, si és un negoci en el que tots hi estem implicats, això vol dir que les escoles han de tenir un pla d'acollida de professors nous, un pla de formació i desenvolupament pel professorat d'acord als objectius institucionals. Si dintre d'això hi acaba d'haver la figura d'un tutor que acaba negociant amb un professor novell les entrades a la seva aula, la programació docent, el seguiment dels alumnes, això està bé ... i com a terminal potser sí que és un bis a bis, però només com a terminal, dins d'un paquet on està integrat: això vol dir compromís de la direcció del centre en què aquesta funció és una funció important i també una coordinació a nivell d'intern de les accions d'aquests tutors, perquè també pot passar que hi hagi un tutor preocupadíssim per això perquè li hagués agradat que quan hagués començat algú s'hagués ocupat d'ell i altres que això els ve una mica com una nosa.

Aquesta tutoria no hauria de ser només una qüestió de bons consells i una reunió cada quinze dies, sinó treball conjunt, entrar a dins de l'aula a observar, una mica d'avaluació formativa, de cara a la millora i hauria de tenir un pes horari important. Clar això igual vol dir que el professor novell hauria de cobrar més perquè necessita crosses, igual que el tutor hauria de cobrar més, si necessites crosses potser no ets del tot un professor. I el conjunt no seria més car, a un li restes i a l'altre li sumes.

Alhora també hi hauria d'haver un "cupó", a una escola no hi hauria d'haver més d'un 15 o 20% de professors en aquesta situació, primera perquè no tens ni prous tutors adequats per fer-ho bé i també perquè l'organització no pot descansar en gent que està iniciant-se en la professió. El professor junior hauria d'estar distribuït i equilibrat.

Per tant, al nou que li fem aquest mentoratge no és ben bé nou, i el mentoratge no és ben bé mentoratge, per tant és mentoratge de nous pervertint les dues paraules, i el que li fa mentoratge potser no és el més apropiat, encara que aquí hi posem tots bona fe... És el

sistema ha muntat una carcassa i fa que això sigui un sucedani, i que s'acabi vivint com un sucedani i s'acabi despatxant com un tràmit, incloent l'avaluació.

Aquests tutors i aquestes escoles que fan això, si dediquessin un temps d'escola, un temps de tutor i un temps de professor nou per fer això, també seria insuficient, hi hauria d'haver altres elements de suport. Es fa el curs de formació, que és una peça separada del procés de tutoria, i el contingut de la part telemàtica és interessant però està desvinculat, està bé conèixer-ho, però molts d'aquests coneixements un professor ja l'hauria de tenir... està bé que ho sàpiguen però no compleix una funció de suport al mentoratge. Jo em referia a poder discutir estudi casos, treballar coses pràctiques d'educar en funció del projecte educatiu del centre, etc., que es podria fer en forma de seminari per a tots els mateixos professor novells d'un centre o població amb un volum no molt alt, trobar un espai de formació amb una persona experta que els pugui conduir i que això ajudi també a la pràctica, perquè sinó no ens en sortim.

Estic pensant amb un mentoratge com a mínim una vegada a la setmana entrar a l'aula, i si n'hi ha més d'un, la possibilitat de fer peer evaluation novell amb novell, perquè potser els reconforta i poden tenir una opinió des del mateix nivell, ja que el professor en formació pot veure el tutor com en una jerarquia superior.

En aquest procés hauríem d'intentar que revertís en els 3 col·lectius: observadors, observats i institucions.

Penso en tres anys reals mínims. El tema podria ser perquè no reservar places fixes per aquesta gent i llavors que vagin a donar voltes, o perquè cada escola no pot contractar als seus, o un sistema mixt que permetés una certa continuïtat. Si no canvia el sistema, quina continuïtat tindria el mentor o el novell? Entre que t'hi poses, mantes el comitè, el tutor hi va un parell de vegades... Hauria de ser una feina prioritzada. Els directors per exemple, el que haurien de fer és dedicar com a mínim un 30% del seu temps a l'any a avaluar professors, a estar dins les aules, fer conferències devolutives, signar compromisos de millora... Però és complicat, perquè a la tribu no els agrada que hi vagi el director... La cultura corporativa és molt forta, sobretot a secundària. Ens incomoda pensar que fem alguna cosa malament...i s'ho prenen malament.

Bloc 5: Avaluació del professorat novell

Ara mateix estem fent l'avaluació sobre interins de primer any que segurament no són nous perquè s'han passat dos anys fent substitucions, i llavors per bé o per mal, estan ja malejats pel sistema o bé ja tenen un bagatge d'experiències sobre les que s'hagués pogut incidir i no s'ha incidit. Per bé o per mal hi hagut dos o tres anys de donar classes, que són els primers i que estimo que són decisius en la vida futura d'un professor, i llavors resulta que aquests els

hem cremat amb altres coses per pròpia organització del sistema perquè si envies un professor cada 15 dies a un lloc diferent difícilment li posaràs una persona que el segueixi a tot arreu.

Jo entenc que no s'hauria d'avaluar això, perquè l'avaluació jo entenc que s'ha de separar del control. El tema és si s'avalua sempre és a favor del professor, per tant és avaluació sempre positiva, per tant que només serveixi per formar i millorar, l'avaluació dita negativa és una contradicció en els seus termes.

En tot cas, el departament d'educació o les empreses que contracten, haurien de tenir definits uns mínims de control que tot professor ha de tenir i saber mantenir, no només pels novells, al llarg de la seva carrera. I si aquests mínims d'entrada donar-los com a presumpció de certesa que tots els professors els compleixen, però si el director que és el cap del personal, té indicis racionals que per diferents problemes, queixes i evidències que va recollint, són suficients com per sospitar que no es compleixen, llavors s'hauria d'aplicar un protocol de control, i probablement sí que l'haurien de fer externs, com l'inspector. I si es demostra que no n'hi ha per tant, llavors torna a ser avaluable. Només s'haurien de controlar aquells que sembla que són un desastre, i després buscar el sistema de rehabilitar-lo o fer-lo fora de la professió, això amb via de control.

En via d'avaluació hi hauria d'haver uns estàndards d'avaluació de professor, nivellats per rúbriques, i els components més importants de la professió poguessin tenir una avaluació, segurament aquesta avaluació possiblement hauria de ser diferent en funció del cicle vital de la professió.

Si es fes una avaluació d'aquest tipus només podria ser formativa, per tant no hi hauria una sanció d'apte o no apte, una sumació al final... en l'avaluació de persones les formulacions binàries no tenen cap sentit, més que res perquè per defecte de que no sigui que no acaba sent que sí.

Contractant a cegues interins, també es deu equivocar poc el sistema, perquè n'hi ha poquíssims que saltin. Això és una evidència clara que s'està fent malament perquè el sistema no dóna per més. S'ha de pensar un sistema que sigui eficaç no només per discriminar la gent, sinó primer per de manera preventiva no admetre tanta gent a les carreres, després en segon terme per separar control i avaluació, i a l'avaluació on ens gastem o ens hauríem de gastar els diners per perfeccionar els professor hi hauríem d'invertir més. Ara tenim accés, selecció, control i avaluació tot barrejat, i ni serveix per filtrar, ni perquè ningú millori res.

El tutor no hauria de tenir l'angoixa i responsabilitat d'avaluar, s'ha de separar el control i l'avaluació. Hi ha coses que són difícils d'explicar, que segurament s'han de viure però un cop

les vius algú t'hi ha de fer reflexionar, perquè ara fem teoria sense pràctica, i pràctica sense reflexió... estem perduts. Hauríem de buscar un sistema més eficient, i que en aquests primers anys de ser professor es puguin introduir elements de peer evaluation.

Hauríem de tenir alguns estàndards concrets pels novells, els més importants, i afegir-ne alguns en funció de les variables del centre (context i projecte educatiu). Potser hi hauria d'haver una part variable... inclús crec que aquesta avaluació del novell hauria de participar molt de l'autoavaluació. Estaria bé que al cap d'un any de mentoratge, jo crec que el mentorat estaria en condicions de posicionar-se en relació al seu nivell de consecució dels estàndards, i a partir d'aquí fixar dos o tres objectius de creixement. És una oportunitat que es jutgi a sí mateix de manera realista, i comptes amb el professor com un aliat del sistema, i el tutor un aliat del professor, i seria més profitós i dialògic.

L'informe d'ara no serveix per res.

Bloc 6: Aportacions finals

Si creiem en l'avaluació com una eina de desenvolupament hi hem dedicar temps i recursos, si no més val no fer-la.

GRUP DE DEBAT 1

Dia: 31 de març de 2011

Bloc 1: Identificació dels mestres o professors/es novells

A: Quan arriba la gent al centre al mes de setembre se'ls rep i es fa una entrevista individual, a part de la resta de claustre. En aquest moment expliquen la seva història i els hi preguntes.

V: Nosaltres també els reunim a inici de curs, els hi comentem d'on vénen, quina experiència tenen, què prefereixen fer... i saps si són novells o no.

A: Si hi ha algun cas que se't passa per alt, i llavors quan els Serveis Territorials et comuniquen que tal persona ha de fer el curs, ho detectes.

V: Ara ja sabem que els hi hem de preguntar, tot i alguns no en tenen ni idea... alguns estan en sindicats i tenen informació per aquesta banda, però no si algú els hi explica...

J: Bé la inspecció quan crea la comissió i ho planifica també ens diu qui són aquestes persones.

V: Aquest any he tingut un cas excepcional, ha arribat una noia que ha aprovat les oposicions i no havia treballat mai com a mestra, i resulta que a més d'avaluar-la també fa aquest curs.

E: Sí, jo vaig estar 15 anys a la concertada i després d'aprovar les oposicions el vaig haver de fer.

J: Però saber qui són o no, no suposa un problema, és bastant natural, si parles primer amb ells ho saps i sinó l'administració t'informa cap a l'octubre.

A: La veritat és que n'hi ha pocs.

Bloc 2: Informació de la fase de tutoria

V: La informació arriba a través de la inspecció, no recordo haver llegit la normativa.

A: Potser sí que el primer any ens ho van explicar però ara ja sabem com va, i cada inspector a l'inici de curs concreta les actuacions.

J: Jo recordo que fa uns 4 o 5 anys, a l'inici, ens van convocar a una presentació d'un portal pels interins novells on hi havia la normativa, experiències...

V: Des dels primer anys que no sabia res més d'això...

A: La resolució no la fem servir, ni la tenim localitzada.

V: Molt clar no queda el procés... amb totes les opcions que hi ha és un garbuix.

A: Un any em vaig trobar amb 9 persones i ho tenia més per mà, ho prepares més... però la gent era maca i es va integrar al procés d'acollida, ara en tinc menys.

A: Normalment fem una convocatòria a tots els mestres nous, i se'ls diu que poden venir a preguntar dubtes, però molt no vénen perquè s'integren al cicle i ja se senten acollits i informats.

V: El que passa és que abans de muntar els cicles, has de saber amb qui comptes. Aquest curs, fins i tot va venir gent al juliol i va anar molt bé per muntar els cicles.

E: També fem una convocatòria als nous, intentes negociar on se sentiran millor...

J: Sí que aquest any ha estat molt diferent, ja podies situar a la gent... abans al setembre era més complicat.

V: Pel que fa a la difusió, aquest curs que n'hi ha 8, com que pràcticament tothom hi està implicat, ho hem fet públic. Em sembla que això és positiu perquè sembla que així tothom els doni suport...

J: Aquesta difusió es fa a la coordinació

A: A la nostra escolta també es parla a les coordinacions.

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

J: No hi ha un procediment establert, però sí que és el director qui proposa el tutor, la inspecció no s'hi posa.

A: A vegades però pots preguntar i demanar consell, per exemple aquest curs vaig proposar que no fos una paral·lela sinó la coordinadora de cicle perquè no hi havia bona entesa...

V: Ho fem nosaltres.

A: Intentes que sigui el paral·lel, el coordinador...

J: O bé gent del cicle.

V: Es demana al novell a on se sent més còmode... Normalment són gent de reforç, que han vingut a última hora i cal tenir-ho en compte.

A: Normalment els tutors accepten la seva funció!

E: Sí, no hi ha cap problema.

A: Quan proposes el tutor es té en compte que tingui bon feeling, perquè sinó hi ha bona entesa no va bé...

J: Que tingui habilitats socials, que li pugui ensenyar alguna cosa...

E: A vegades els mateixos tutors demanen canvis perquè veuen que no hi tenen afinitat.

V: Solen ser persones vàlides i que tinguin ganes de fer-ho.

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria

A: Normalment, com que tampoc porta massa feina, ho fa el director, no cal delegar-ho.

J: Sí, ho fa el director.

V: Hi ha un moment que aquest procés queda diluït, aquesta gent s'integra al claustre, suposo perquè la gent respon o sinó potser sí que caldria fer un seguiment de més a prop.

J: El programa és un tràmit administratiu, en realitat a l'escola, aquest mentoratge es duu a terme de manera espontània.

A: Si entres a la classe és de manera natural, quan vas a buscar alguna cosa o a preguntar quelcom... no es fan observacions específiques.

E: Quan entres, ja detectes qui necessitarà més ajuda, sigui o no novell.

V: No es fa una observació específica. Hi ha altres situacions que t'adones com va com les avaluacions, ...

J: La inspecció ho suggereix però es fa de manera natural. Està integrat en la dinàmica del centre.

V: És en una cosa que anem una mica perduts...

A: A vegades et vénen a demanar que no saben què han de presentar a l'inspector, estan angoixats...

J: El que diuen els papers, és inviable, i cada inspector demana el que demana. A l'escola els reuneix un dia i els explica què demanarà, els desangoixa... jo també hi sóc present.

V: L'inspector normalment els deixa triar la classe que volen fer quan vingui, els deixen escollir el grup, l'àrea...

A: Això varia en funció de cada inspector...

J: El procés el segueix el director, perquè bàsicament quan es constitueix la comissió n'ets el secretari.

A: Sí normalment ho fa el director, perquè tampoc genera massa feina, sí que quan n'he tingut 9 he hagut de preparar coses quan venia l'inspector, però amb pocs no tens tanta feina...

V: Els tutors i novells es relacionen a fora l'aula, que és quan tenen temps.

A: Les relacions normalment són bones, perquè quan tries el tutor ja t'assegures que hi pugui haver una bona entesa.

A: No té massa transcendència a l'escola...

V: És veritat, a l'escola no té massa repercussió...

J: Hi estic d'acord, no aporta massa res.

J: L'interí novell no valora massa el curs, els presenten el sistema... però diuen que no aporta massa res que no sàpiga.

E: Quan entres a l'administració el situa al sistema, va bé per conèixer-ho una mica... però no té relació amb el que passa a l'escola.

V: Penso que no ens adonem a vegades que els novells s'ho passen malament, i nosaltres no ho percebem.

Bloc 5: Avaluació del professorat novell

A: Nosaltres participem en la comissió d'avaluació.

J: Jo normalment primer em reuneixo amb el tutor i ho comentem conjuntament.

A: Al final ho ajustes als ítems de la valoració global.

V: Jo també ho faig així.

V: L'informe però és molt "punyetero", perquè alguns inspectors et qüestionen coses que has posat, que poden ser incoherents.

A: El president de la comissió qui té la decisió final.

J: L'informe té mancances en aquest àmbit és intranscendent, en canvi en el b2 sí que puntua.

V: A més ells fan una autoavaluació que és complexa. És complicat respondre aquells ítems, no sé ni si jo tindria criteri per fer-ho... i normalment es valoren per sota.

J: Jo els animo a que es valorin bé...

V: Hauria de ser més senzill.

A: La comunicació la fa l'inspector i jo hi sóc present.

J, V: Sí és una comunicació conjunta, i quasi tots són aptes.

A: Només una vegada em vaig trobar un cas d'una noia que no estava bé, tenia molts problemes i no estava en condicions de portar una classe. En aquest cas l'inspector ho va resoldre donant-li una segona oportunitat, però algú em va comentar que ara no es podia.

Bloc 6: Aportacions finals

A: No genera massa feina com a direcció. No afecta al dia a dia.

J: L'acollida ja es fa de manera natural i és aquest col·lectiu és una minoria s'hauria d'articular dins el centre. Jo sempre dic que haurien d'estar un curs sense tenir la plaça, fent d'aprenents a l'escola...

J: No aporta massa res

A: Se'n podria prescindir...

V: Ja queda integrat a l'acollida a l'escola. I és important acollir a tots els nous de la plantilla.

6.4. Aspectes no previstos, efectes col·laterals, opinions i/o valoracions

GRUP DE DEBAT 2

Dia: 2 de juny de 2011

Bloc 1: Identificació dels mestres o professors/es novells

F: En tenim molt poquets.

J: Enguany no en tinc cap. Jo vaig tenir una noia novella, però ho era administrativament, en una situació irregular.

T: Em sembla que n'he tingut un.

S: N'he tingut un.

Bloc 2: Informació de la fase de tutoria

J: La majoria saben que se'ls avaluarà.

F: Rebem una carta amb la notificació que han de fer el curs i els hi comuniquem.

J: Nosaltres som l'enllaç en aquest procés d'avaluació.

F: L'inspectora venia dos cops a l'inici i al final.

S: Ara que ja se sap una mica tot, el director és més l'enllaç. A l'inici es feia alguna reunió específica. Tot i que cada any no saps què et demanarà.

F: Depèn molt de l'inspector.

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

F: Després de la rebuda a l'equip directiu en la que s'explica informació del centre, el cap de departament és el que fa l'acollida, però ells s'organitzen com els sembla. S'ho munta en funció de la persona, depèn de l'actitud, de l'experiència...

S: El cap de departament és el que li explica els criteris d'avaluació i una mica el funcionament de la matèria.

F: El principi és una immersió, es dona informació pràctica.

J: Aquestes persones és el que volen.

S: Com a director, no li donem un guió de com acollir, perquè normalment són persones experimentades, que ja sap com acollir, quina informació donar...

T: Malgrat les diferents personalitats de cap de departament, perquè n'hi ha algun que potser se li ha de dir...

J: Ho assumeixen com a una de les seves funcions, si no integres els membres del teu departament com a cap, ja...

S: Sigui només per humanitat.

T: En general ho fan bé.

S: Penso que ho assumeix tot el departament no només el cap, hi participen tots els membres...

J: En realitat no és una cosa tan forçada, més informal. A vegades troben una altra personal al departament que també els acull...

M: Depèn també del tarannà de les persones.

PEFIL TUTOR

T: El cap de departament sol ser sempre el catedràtic, pots trobar-ne de bons i dolents... i no hi tens massa res a dir.

M: A vegades podria ser algun altre company amb més empatia, amb els que s'estableix una relació informal, que hagin coincidit...

J: Jo crec que al cap de departament se li hauria d'exigir un cert grau d'empatia, a partir d'aquí si el té o no... Penso que és exigible, de la mateixa manera que se'ns pot exigir a nosaltres, perquè en definitiva conviuen més curricularment amb ells que amb el director.

T: Valdria la pena que tingués una certa habilitat comunicativa.

S: Busques persones que siguin bons professionals

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria

OBSERVACIÓ

F: En el cas dels interins de primer any, sí que entrem a fer l'observació a les aules.

S: Abans potser inspecció no ho suggeria ni exigia, ho passàvem una mica més per alt, però ja fa 4 o 5 anys que ens ho demanen. Jo crec que és interessant, et trobes sorpreses bones i no tan bones.

F: Entres si el protocol ho demana, i depèn de com ho vegis entres una vegada o més d'una.

F: Jo habitualment entro sol.

S: Jo per exemple l'any passat entrava amb l'inspectora.

J: Jo sol no hi he entrat mai,

S: I sol hi he entrat aquest any i fa dos anys.

J: Jo quan he entrat sol era per un tema no d'avaluació sinó per a veure què fem per fer-lo fora d'alguna manera...

J: Ells porten pautes d'observació i ens la faciliten.

F, S, T: Sí, sí.

J: Porten un mateix model, el de la normativa, el cap de departament també té el

mateix.

T: Jo per exemple he entrat amb els caps de departament, i després amb la inspectora.

F: Jo entro sol per alterar el menys possible la classe, perquè si entres 25 persones ja no és una classe allò ja és un teatre... Això cadascú ho fa com vol...

S: Jo vaig entrar amb l'inspectora perquè m'ho va demanar.

J: Bé sí perquè ens ha demanat per fer l'avaluació i que entrem conjutament. També hi ha hagut vegades que han entrat sols.

S: Per exemple aquest any jo he entrat sol i l'inspector i el cap de departament també.

F: Nosaltres sempre hem entrat cadascú per la seva banda, en moments diferents.

F: Els aviso que hi anirem, més que tot perquè avisin la canalla, als alumnes els hi diem que se'ls va a mirar a ells...

ENTREVISTA

T: Sí que es comenta l'observació. Ells a més s'han d'autoavaluar.

J: Els impresos són els mateixos per tots.

L: Sí però es fan servir o no.

J: Això també depèn de l'inspector que et ve aquí, perquè jo he vist avaluacions sense entrar a l'aula, zero riguroses, jo no sé vosaltres... cada inspector és un món. Alguns els fan fer la reflexió, alguns t'ho pregunten a tu, al cap de departament i pim pam pim pam.

S: Si entro amb l'inspector, normalment ho fa ell.

J: El de més rang.

F: Jo quan hi entro jo, els hi comento, però no en plan de director sinó de company, de dir el que em sembla, i realment com que després hi ha d'anar l'inspector tu el pots ajudar, i t'ho agraeixen molt. Jo per mi, si els fas comentaris informals amb tacte ho valoren positivament.

S: Hi ha de tot.

T: Comparteixo la teva opinió, que hi ha de tot.

S: L'any passat em vaig trobar amb un cas que déu n'hi do com es va posar, i mai se li va parlar malament, al contrari sempre se li van donar estratègies per part de la inspecció, per part meva, de la cap de departament ... Són pocs els casos, però algun sí que hi ha.

F: Quan comencen es nota molt, els hi falten taules...

S: Però jo crec que és molt important les ganes que hi posin, perquè hi ha gent que li falta, però com que té moltes ganes d'aprendre, pregunta, s'adapta, no té problemes per preguntar al departament, equip docent, direcció... i n'hi ha que...

T: Com que tu els has rebut, i hi ets al dia a dia, saps si allà hi ha un problema a la classe... Ja saps més o menys el que et trobaràs quan entra... El que pulul-la per fora de la classe és el que veus i dius ostres, ara entens perquè té tants conflictes...

S: Hi ha vegades que et sorprenen, perquè potser tenen una actitud una miqueta sobèrbia però a l'aula funcionen molt bé, i altres que sembla que s'hagin de menjar el món i l'aula se'ls menja a ells... però depèn molt del caràcter i de les ganes que hi posa.

F: El nombre de vegades que entro depèn de com ho veig a la primera.

S: De totes maneres crec que direcció té molts criteris per valorar, només passant pel passadís... ja saps qui funciona i qui no funciona.

J: Hi ha molts indicadors.

F: Si el problema és només la falta d'experiència, no hi ha problema perquè l'experiència s'adquireix, jo quan torno a entrar és perquè veig altres coses que no són qüestió d'experiència...

Bloc 5: Avaluació del professorat novell

J: Depèn una mica de cada inspector.

F: Jo per l'experiència que tinc, qui decideix, qui porta la veu cantant de l'avaluació és l'inspector, però escolta bastant als d'altres... Si tu mous una miqueta les coses com les has de moure, al final l'inspector diu el que tu li has dit que digui pràcticament.

J: Sí, jo estic d'acord, no pot ser d'una altra manera, per tant si acabes fent el que a tu et dona la gana...

S: Normalment el cap de departament normalment tampoc gosa, diu, però la majoria de vegades, no sé si us hi trobeu, però els posarien un deu, perquè és molt bona persona... Com que l'inspector no el coneix suficient, potser la persona que té més criteri per avaluar-lo és direcció...

J: Sí, perquè al final estem parlant d'una avaluació global, perquè clar, quan comences a llegir els ítems i interpretar-los... Alguna vegada ens hem trobat algun inspector que llegíem escrupulosament el que diu allà...

T: Ens fan omplir obligatòriament el model...

F: Al final tots fem el mateix suposo, comptem quants molts, bastants...

J: Ho equilibrem una mica de manera general.

J: És una mica un peripè, però clar també has de ser rigorós i coherent amb el peripè que et fan fer... Clar hi ha gent que s'ho mereix, i la feina que tens tu després de fer informes, i tràmits de vista i audiència... Jo em vaig trobar amb un cas, i és una mica

delicat, vaig fer el no apte fent un informe.

J: Quan tothom és apte, no hi ha cap problema...

INFORME

J: Allò no ens ajuda.

S: No s'ajusta.

J: El que fem és aquest passa o no passa, i repartim la puntuació de manera equilibrada.

T: No dono més importància a cap ítem, però si que es busca la coherència...

F: Dels cinc apartats, puntues amb més molts allò que ha fet millor, coses que ha de millorar amb més bastant... No és pito pito colorito...

T: Si a algun lloc hi poses poc, a altres els hi poses molts i bastants.

J: Poses bé, bé, molt bé, tampoc li pots posar tot molt bé.

M: La tasca docent és diversa, i per tant els criteris d'avaluació s'haurien d'adaptar també a la tipologia de centre.

J: Hi ha competències que s'han d'avaluar, no només la matèria, hi ha moltes cosetes...

Bloc 6: Aportacions finals

DEDICACIÓ

J: El primer any aquest procés d'avaluació docent, era impressionant, jo anava boig, a més venia més d'un inspector, 4 o 5...

S: Porta feina depèn de cada cas.

F: Més que res per l'acumulació de tasques, perquè clar, cada cop has de fer més coses, llavors això és una més. Això sol i alguna coseta més cap problema, però anem posant cada vegades més coses, més coses.

T: Clar si entres amb la cap de departament, buscar l'hora que li vagi bé... costa lligar els horaris.

J: L'inspector també té el seu horari.

F: Aquesta tasca en sí no em porta molta feina, és l'acumulació.

J: Quan en tens molts suposa un boom de feina i de temps, però també depèn una mica del president de la comissió, de la facilitat que tingui amb l'informàtica, amb els documents... vull dir que, n'hi ha que ho porten tot molt arregladet i altres que encara estan buscant el ratolí.

BENEFICI

J: Jo crec que a la inspecció li ha anat molt bé per entrar a les aules, perquè no tenia cap argument per entrar-hi. Només ho feia per problemes disciplinaris.

F: De totes formes, moltes vegades queden retratats perquè tenen un concepte de l'aula molt allunyat de la realitat.

J: Nosaltres tampoc tenim una tradició d'entrar a les aules, hi hem entrat perquè d'alguna manera ens hi ha fet entrar, però no sé si tots els directors ens posaríem d'acord amb què ens agrada molt això d'entrar, perquè entrem en un sector de persones que tenim "agafadets", entrariem en el catedràtic o cap de departament? En el fons és una mica una hipocresia que ja ens va bé. Però suposo que ha de passar temps per entrar a aquesta dinàmica que està regulada que la direcció pot assumir.

F: A secundària encara hi ha allò que es diu llibertat de càtedra, que dins de l'aula faig el que em dóna la gana, tu què m'has de venir a explicar a mi si jo porto molts anys...

S: I a vegades és als que més has d'explicar no?

J: Això ja ens va bé, però potser perquè es regulin moltes coses enquistades hauríem d'entrar en les aules d'altres professionals.

T: A mi no m'ha molestat molt entrar a veure companys, però és una altra tasca...

F: Com que hi parles i tot això...

J: És també com entres, si és un esperit positiu, d'ajudar, amb bon rotllo... i després ho comentes informalment.

F: Per això et comentava abans que ho agraeixen.

J: El tema de les habilitats socials i d'intel·ligència emocional, aquí molt eh? Perquè si no t'ho pots carregar.

F: El problema d'això és que no té continuïtat, no és com un carnet que l'has de renovar, si passes això val per tota la vida...

M: El problema pot estar en el senyor que és funcionari de carrera, que difícilment accepta l'observació i valoració d'un altre.

J: De tota manera aquest tema avaluatiu és molt nou, falta un procés, el tenim molt malament.

T: Falten les avaluacions intermitges, l'ITV...

6.4. Aspectes no previstos, efectes col·laterals, opinions i/o valoracions

GRUP DE DEBAT 3

Dia: 31 de març de 2011

Bloc 1: Identificació dels mestres o professors/es novells

Bloc 2: Informació de la fase de tutoria

S: S'explica el procés a claustre i després es fa una trobada amb tutors i novells amb la inspecció, i si no es pot, ho fa l'equip directiu.

D: La informació arriba a través de la inspecció.

C: El procés va per dues vies, la que t'obliga l'administració i la cultura de centre que marca com es fa l'acollida. No et guies per l'administrativa sinó per com aculls al centre.

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

D: A cada cicle hi ha un tutor, un veterà que acompanya. Sol ser una persona que fa de tutora amb plaça a l'escola, i si cal suport es proposa la intervenció de persones clau, com per exemple de l'equip directiu.

S: L'equip directiu té el cap les persones que poden ser-ho, i llavors es fa una proposta a coordinació pedagògica.

S: Aquest curs hi ha tot un cicle de mestres nous al centre i novells, de manera que tenen una sola tutora, però si es pot s'assigna un tutor per novell. És una tasca dura pel tutor que fa l'acompanyament, i que a més després els ha d'avaluar. A l'inici alguna mestra se'ns havia negat a avaluar un company, no ho veia com una funció que li correspongués.

D: Normalment els podem complir amb facilitat, sempre trobes algú a dins el cicle que té ganes de fer-ho... tot i que com que hi ha molta mobilitat de plantilla no sempre és algú amb molta experiència al centre...

D: Els criteris que tenim en compte són: veterania, que sigui un bon model, que tingui disponibilitat, que no s'atabali amb la feina, les habilitats socials... ja que això suposa un plus de temps.

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria

ACOLLIDA:

C: En el procés d'informació d'inici de curs ens adonàvem que amb un sol dia no es podia transmetre tot i per això vam elaborar el document del pla d'acollida, que els ajuda a situar-se, és molt pautat. Se'ls explica breument i se'n dóna una còpia a cada mestre nou.

S: El professorat ho agraeix, els dóna seguretat i així no han d'estar tota l'estona demanant les coses als altres.

D: A més tenim un kit de supervivència pels substituïts.

DESENVOLUPAMENT:

D: Es fa una primera trobada on es fixa un pla de treball i es prioritzen els aspectes que interessin i preocupen al novell, i que el tutor pot oferir millor.

C: El tutor fa un paper de model, de manera que els fa una classe de modelatges i a més se'ls aconsella que observin una altra aula. Això es fa en hores lliures i si es pot en hores de reforç. Pensem que veient un altre fer la seva classe o una altra és una oportunitat d'aprenentatge.

S: Pel que fa a l'observació a l'aula, la directora fa una visita a tots i una devolució, i el tutor com a mínim fa dues observacions una a l'inici i una de seguiment. S'enfoca des del bon rotllo i s'utilitza una pauta d'observació. Hi ha gent que ho accepta i n'hi ha que no ho valoren ni ho aprofiten massa.

D: Caldria que després de l'observació se'n pogués parlar, i el que passa a vegades és que s'adonen de coses però no acaben de captar-ho. La gent ja té ganes i voluntat però sovint no parlem el mateix llenguatge, els manca reflexionar i saber perquè fan les coses, senten que estan treballant, que els nens es comporten, però no necessàriament estan en la via correcta, necessiten algú que els faci consciència. Es dóna una pauta d'autoavaluació seguint la pràctica reflexiva a cada novell de la sessió que s'ha observat, informació que es valora en la devolució.

S: Tenim molts documents que anem revisant i millorant cada any.

C: Normalment hi ha bon rotllo entre els tutors i novells, es fa des de la cordialitat i professió.

D: Hi ha diferents factors que ens van portar a integrar aquesta normativa, a la pràctica diària del centre, amb la intenció que revertís als cicles i al creixement de tothom. Per un costat la necessitat del centre d'acollir els novells i la reticència de certes persones al fet d'haver-nos d'avaluar.

C: Dins l'equip directiu coordinem aquest acompanyament pedagògic, per un costat la directora fa la tasca de seguiment de l'avaluació i el procés de tutoria en general, i per l'altre, la cap d'estudis fa el seguiment de les programacions.

S: Si tinguéssim més hores ho podríem fer millor. Val la pena, però depèn de com s'ho prengui la gent. Alguns dels beneficis que ens aporta és temps per reflexionar i compartir, la millora de l'aprenentatge de l'alumnat...

Però et trobes amb casos de mestres amb poca experiència laboral i de vida que estan convençuts que ho fan tot bé, i que s'ho prenen com un atac personal.

D: Suposa moltes angoixes i hores de la gent, però la idea és que es fes al cicle.

Bloc 5: Avaluació del professorat novell

D: La majoria són aptes, i en algun cas que era molt clar que no podia superar l'avaluació, no ens hem sentit acompanyats per la inspecció. Molta gent ha passat el filtre, i no entens com.

C: Pel que fa a l'informe, hem desenvolupat altres documents per a recollir informació.

D: Ho sol comunicar la inspecció.

Bloc 6: Aportacions finals

S: Pensem que val la pena, però a vegades no reverteix prou al centre, ja que al cap d'un any se'n van... hi dediques moltes hores, i en alguns casos no funciona.

C: Però es treballa millor a cicle, hi ha un criteri comú i sempre et queda la satisfacció de la feina ben feta.

C: Un problema que detectem és la poca relació entre el curs i la tutoria al centre.

D: La idea és que es continuï normalitzant aquesta pràctica de tutoria a l'escola, ja comença a ser sòlid.

GRUP DE DEBAT 4

Dia: 5 de juliol 2011

Bloc 1: Identificació dels mestres o professors/es novells

J: El problema i l'avantatge depèn de com t'ho miris, és que tenim molta gent, per dir-te, gairebé tots els especialistes que treballen a reducció de jornada, perquè tots són pares i mares. Això vol dir que cada any a 1 de setembre m'arriba un terç per cadascú d'aquests nois, t'estic parlant de 2 d'anglès, 2 d'educació física, 1 de música, 1 d'aula d'acollida, dos d'infantil... com 10 cada any. Tret d'aquest any que he tingut la d'educació física una d'elles sencera, la resta sempre m'envien el seu terç, i això a 1 de setembre cada dia és diferent, ja que no es poden quedar d'altres anys.

M: Cada any has de tornar a començar, a més de les 3-5 persones que et poden arribar noves en comissions o provisionals, sempre hi ha aquestes persones joves molt trempades, però que cada curs són noves.

E: Nosaltres n'hem tingut pocs, i algun any cap. La veritat és que no costa introduir-los en el dia a dia de l'escola.

L: Nosaltres també, no en tenim massa.

J: El perfil és noi o noia, entre 23 i 25 anys a molt estirar, bastant inexperts, perquè aquest any hem hagut de fer informe d'interins a gairebé tots, algun any algun ja havia treballat un curs en un altre lloc i et venien amb el curs i l'informe fet, però la majoria són interins de primer any.

M: La majoria, com que són joves, són gent molt moldejable, no et porten problemes a nivell de jo això sé que va així, o jo vull fer... tenen moltíssima disponibilitat, moltes ganes de fer... i hi ha l'avantatge que donen el toc de joventut al centre... ara l'impediment, que cada any has de tornar-ho a explicar tot a tothom, tot, reglament de centre, com funcionem, horaris, entrades i sortides d'alumnes, què es pot escriure a l'agenda i què no, què es pot dir en veu alta i què no, tot, el tarannà de l'escola, la manera que tenim de treballar... Tenen com a bo, que en principi són gent que accepten fer el que els hi proposes. Per exemple aquest any el terç d'educació física que va arribar ha fet el castellà a cicle inicial i no va tenir cap mena de problema. Això et trobes amb segons qui de 40 o 50 anys, que fa 20 anys que està treballant i ...

J: Nosaltres d'entrada els preguntem si són novells o no. El departament ens envia el

noi o noia amb la credencial però nosaltres no sabem si fa 5 anys que treballa o si és el primer any, llavors els hi preguntem. El que fem, és asseure'ls, els hi passem una fitxa de dades per entrar al winpri i els preguntem quan temps fa que treballa... i llavors identifiquem els de primer any.

L: Nosaltres ho sabem quan arriba la carta que han de fer el curs, no els hi solem preguntar abans.

E: Nosaltres ho preguntem quan arriben, tot i que alguns diria que no ho tenen massa clar.

L: Suposo que la identificació la fa el Departament, ja que ningú ens ha encarregat explícitament que nosaltres fem la detecció d'aquests interins.

Bloc 2: Informació de la fase de tutoria

M: Normalment arriben sense saber-ho gaire, i nosaltres els hi expliquem al principi i llavors els tenim una mica en contacte fins que surten els cursos, que normalment fins el setembre o octubre no t'arriba una carta dient quins dels interins han de fer el curs, llavors s'han de matricular, que s'enterin a quin curs s'han d'apuntar.

J: Això ho fem entre la dire i jo, el secretari no.

L: Nosaltres no els hi expliquem fins que la inspectora no es posa en contacte per tal d'iniciar el procés...

E: Nosaltres també esperem la inspectora que és la que inicia el procés.

M: Sí, llavors ve tot l'apartat que la inspectora comença a trucar i diu que han de muntar comissions.

J: La d'aquest any, que tenim actualment, truca i informa que s'han de muntar les comissions i que per tant a cada novell li hem de posar un tutor. Tot això ho ha portat molt i molt controlat, a diferència de la inspectora que teníem abans, que et deia que tu ets la tutora, i al final de curs venia i deia què tal aquest nen o nena, llavors entrava a veure'l un moment i llavors li agafava una mania, perquè a tothom li agafava una mania o tírria, i llavors tu havies de sortir a la defensa per fer-li veure que per allò no era necessari tombar-lo.

J: La d'aquest any, ens va reunir a la dire i a mi, ens va donar un document que explicava la funció dels tutors de l'escola, i ens va dir que els tutors estàvem obligats

a entrat a l'aula 4 vegades, o si ho vèiem molt clar, només, 3 al llarg del 2n trimestre per veure l'interí com feia classe, i que l'havíem d'acompanyar totalment i explicar-li tot perquè millorés els punts febles que tenia. Hem fet de tutors de veritat, per primer any.

E: A l'escola, també ve un dia l'inspectora i explica el procés, primer a la directora i després als tutors i novells per separat. Els explica una mica el que diu la resolució, posant èmfasi en les funcions del tutor i en la manera com es durà a terme l'avaluació.

M: Aquest any com equip directiu n'hem après. Abans no en teníem ni idea, quasi que no sabíem la diferència entre aquests i els B2, quasi que no sabíem què estava fent cadascú... Si no arriba a ser per la inspectora no t'enteres gaire, i nosaltres perquè portem 7 anys a l'equip directiu però això et passa el primer any i no saps què has de fer... hi ha molt poca informació.

J: Als tutors els vaig reunir jo, tot i que no recordo si va dir que si ho vèiem necessari els hi explicava ella, però com que jo ho tenia molt clar i eren molts.

L: A l'escola el procés l'inicia la inspectora amb una reunió amb equip directiu i després amb els novells i tutors, sols, i llavors si els novells funcionen es desentén força del procés, la veritat. Sí que ens informa de què han de fer els tutors i què demanarà als novells, però no insisteix massa en les observacions d'aula ni en el seguiment de la tutoria. És la inspectora qui dóna la informació.

M: Ens va donar unes graelles d'observació, que després nosaltres vam passar a word i les vam adaptar a l'escola, i llavors vam fer 4 fotocòpies per a cada tutor més el full informatiu inicial i una autoavaluació pels interins perquè ells mateixos s'avaluïn i també opinin si el tutor els ha ajudat.

E: A nosaltres ens va oferir el model d'observació de l'informe final.

L: A nosaltres aquest any no ens ha donat cap model, però l'inspectora d'abans sí que ens oferia una graella per utilitzar en les observacions a l'aula.

Bloc 3: Selecció i assignació dels tutors/es

J: La selecció dels tutors la proposo bàsicament jo havent-ho comentat amb la directora, però és bastant clar en aquest sentit, perquè com que els nostres que arriben són especialistes, bàsicament és l'altre especialista que no és el seu 2 terços, perquè si no no es veuen. Llavors segur que és un especialista, i si no és aquest cas,

una persona del cicle.

L: Jo també la proposo a la directora, i llavors ho comuniquem a la persona.

E: La meva directora és la que seguint els criteris normatius ho proposa.

J: Els hi demano jo, a vegades els crido al despatx o els vaig a buscar a la classe, no ho recordo, i bàsicament és un: crec que hauries de ser la tutora de, hem pensat que... no els hi demano gaire, és més aviat hauries de ser-ho tu, i diuen que sí.

M: Hi ha persones que no poden fer de tutor i que no volen, i obligar la gent no funciona... i si vols que aquella persona estigui ben acompanyada has de buscar una altra opció. Com que som de doble línia, és molt fàcil que dins el cicle hi hagi 2 o 3 persones siguin vàlides i que tinguin ganes de fer-ho. Normalment no hi ha cap mena de problema. No ens hem trobat mai ningú que ens hagi dit que no, sí que és veritat que algú ens pregunta si ells han de fer un curs de formació perquè algun any es va posar com mig obligat, però crec que si és que encara es fa deu ser opcional... és que un any es van posar bastant tossuts, i el que no poden és obligar els tutors.

L: S'intenten tenir en compte els criteris normatius, tot i que com que l'escola és petita, si és especialista difícilment hi ha una altra persona de l'especialitat, o no tenim coordinadors de cicle... per tant busquem persones properes, del mateix cicle, que siguin bons professionals i que tinguin el caràcter i interès per fer de tutors... perquè si no no funciona...

E: En el cas de l'especialitat, si n'hi ha un altre ho fa aquest, sinó algú del cicle.

Bloc 4: Desenvolupament de la tutoria

M: Els tutors han de fer 4 observacions, però la majoria n'hem fet 3 perquè ens va dir que si ja ho vèiem clar a la tercera ja estava. Una la vam fer a finals del primer trimestre, crec que la primera quinzena de desembre, perquè tot es posa en funcionament cap a octubre i novembre; les altres dues durant el segon trimestre, i l'altra jo crec que això ha d'estar tancat cap a finals d'abril es va fer una mica abans de setmana santa o després.

E: A nosaltres no ens ha marcat cap número concret d'observacions, simplement va suggerir que el tutor entrés a l'aula i si pot ser també la directora.

L: La inspectora anterior en suggeria 3 del tutor...

J: Aquest any, la directora no ha entrat a l'aula, la inspectora va dir que sí ho vèiem

necessari sí, però que si no hi entraria sola. En canvi amb l'altra inspectora la directora sempre hi entrava, són maneres de fer i tarannàs diferents...

M: La inspectora al final ve a fer una observació, i una estona abans els va convocar per veure la programació general i una mica de graella de programació de l'activitat d'aquell dia, un per un, amb 20 minuts els tenia vistos, perquè li expliquessin una mica quina activitat aniria a veure a la classe... Llavors quan ens vam trobar un altre dia em va dir n'hi ha que tenen molt clar els criteris d'avaluació perquè el seu tutor ho té clar i els hi ha explicat molt bé, tot i que jo quan vaig fer la reunió als tutors els vaig dir que havien de demanar als seus novells que tinguéssiu a punt...

L: En els casos que he tingut, la inspectora sempre ha fet com a mínim una observació a l'aula...

E: Si és cert, però en canvi els directors no sempre hi van...

J: Jo he supervisat si es feien les observacions, jo els hi he preguntat quins dies hi anaven, a quines hores, què veien i després els he preguntat tan al tutor i a l'interí com havia anat, moltes vegades a tall d'estar fent el cafè... de manera informal... aquesta vegada me n'he encarregat molt jo.

L: L'equip directiu no fem un seguiment acurat de la tutoria, la veritat és que deixem que el tutor i el novell s'ho vagin muntant... a menys que hi hagi problemes, és clar.

J: Normalment els tutors i interins es porten bé, no ho viuen malament, la majoria molt i molt bé. Com que ja busques gent que sàpigues que si els hi han de dir per aquí no acabes d'anar bé i els hi podran donar la solució, i no serà tot molt bé i molt maco. Jo he estat tutora varies vegades, i algunes vegades li he dit que coses molt i molt bé i altres vegades l'he hagut d'ensenyar, el que és ensenyar-lo. Per exemple el noi que tenia, a dins de l'aula feia unes activitats de música molt engrescadores però no se li acudia que per anar a la classe de música havia de sortir de l'aula dels nens amb una fila i amb silenci. Moltes vegades són coses molt bàsiques, fruit de la inexperiència.

E: Sí, normalment s'entenen bé.

J: No és difícil que es trobin quan s'han de trobar per parlar de coses hi ha les hores de coordinació que són lliures i es poden trobar. I llavors per fer les visites, jo els vaig dir mireu de buscar una estona que el tutor tingui coordinació i l'interí i classe, i si no hi ha manera, m'ho veniu a dir i per un dia es munta una organització. La majoria s'ho poden muntar, perquè ja s'ha previst abans també en la tria del tutor.

Bloc 5: Avaluació del professorat novell

M: Pel que fa a l'avaluació, recollim les 3 observacions del tutor més una entrevista que fem el tutor, amb la cap d'estudis i la directora, en el que parlem una estona de l'interí. Recollim el que han apuntat a les graelles i també tenim en compte l'autoavaluació.

E: Nosaltres també ho fem així.

J: Si fos només un ens trobaríem directament amb la inspectora, però com que són tants vam quedar que nosaltres a estonetes que anéssim tenint ens aniríem trobant amb els tutors. I llavors quan va venir l'inspectora, ja estava la cosa bastant marcada, a no ser que ella entrés a la classe i veiés alguna cosa que no funcionés, bàsicament la nota és: a nivell de classe la que ha vist el tutor, i la part de la participació al centre el que hem vist l'equip directiu.

M: Ens fan omplir l'informe, hi ha un aplicatiu. Normalment es fa cas als tutors, a no ser que es vegi una cosa molt estranya... ja que ells els veuen més. El pes no el té l'inspectora. Ja et dic que els va entrar a veure durant 20 minuts..

L: Nosaltres anem fent la valoració sobre cada punt de l'informe, no hi dediquem massa temps. La inspectora en funció del que ha vist i li hem comentat, ens orienta del resultat numèric que hauria de sortir i a partir d'aquí posem els molts, bastants...

J: Es puntua cada bloc de l'informe i no es dóna més importància a un que un altre. Un problema que té l'informe és que la part del final que diu si ha tingut relació amb la família no saps mai què posar... perquè els interins justament tenen 0 o molt poca relació amb la família, i hauria d'estar organitzada d'una manera diferent.

J: La directora comunica el resultat als novells, i els diu que ha anat bé. No hem tingut cap cas no apte.

E: Normalment és la directora qui ho comunica conjuntament amb la inspectora.

Bloc 6: Aportacions finals

J: Als novells els serveix, aquest any que ha estat organitzat crec que ens ha servit a tots plegats, per entendre moltes més coses que potser si no s'hagués fet aquesta feina i finalment s'hagués de fer un informe potser no li hauria explicat allò dels criteris d'avaluació... És una cosa que fas durant tot el curs, perquè l'acolliment que pots fer al principi, hi ha tanta gent nova, tan "jaleo" a inici de curs que fas el que pots... i moltes vegades ja arribes tard, en canvi d'aquesta manera des del principi l'asseus i li pots anar comentant les coses. Ara abans, sí que és veritat que amb l'altra inspectora, no li veia gens d'utilitat, a final de curs ens trobàvem, tu deies al novembre que eres tutors de no sé qui, i fins que no trucava la inspectora a l'abril ni hi pensaves.

L: Depèn molt de l'inspectora que tens, és cert...

M: L'escola se'n beneficia en el sentit que l'aula pot funcionar millor perquè aquests interins estan més guiats en temes de gestió d'aula... però m'agradaria triar a qui li faria aquesta tutoria, ja que a alguns no els hi caldria i hi hauria altres mestres que sí. Sí que és bo perquè aquests els tens una mica més tranquils ... però es podria ampliar.

E: I tant! Els novells se senten més acompanyats, però a vegades no els caldria aquesta avaluació i a altres mestres del centre sí.

J: També m'he adonat és qui dels tutors de la meva escola saben ben bé com ha de funcionar una programació i els criteris d'avaluació i qui encara navega en la immensitat de l'oceà. M'ha permès detectar mancances dels tutors i de l'escola.

J: Els tutors també aprenen, veuen coses bàsiques, de què els demanaran als novells... i jo sempre els dic que es dona per suposat que tots nosaltres ho tenim i ben fet... però a vegades penso que s'hauria de fer un curs d'interins novell a tot el claustre.

L: No tinc clar que hi hagi massa beneficis... el procés continua sent molt administratiu, i tot i que ara ja el coneixem, no sé fins a quin punt té repercussions en l'escola i els mestres.

J: El contacte amb el curs és nul, no en sabem absolutament res. Aquest any he sentit, fent el cafè, que està bé, que els han ensenyat a programar i tot això.